

30

ТӘУЕЛСІЗДІК ЖЫЛДАРЫ
ҚАЗАҚСТАН



ПОЭТИКА
және
ӨЛЕҢТАНУ
мәселелері

IX
Проблемы
ПОЭТИКИ
и
СТИХОВЕДЕНИЯ



90
ГБ
ЖЫЛ



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

ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ И СТИХОВЕДЕНИЯ

**Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 30 жылдығына және
көрнекті қазақ ақыны Мұқағали Мақатаевтың 90 жылдығына арналған
"Поэтика және өлеңтану мәселелері ІХ"
Халықаралық ғылыми-теориялық конференциясы
20-21 мамыр 2021 ж.**

**Международная научно-теоретическая конференция
"Проблемы поэтики и стиховедения ІХ",
посвященная 30-летию Независимости Республики Казахстан
и 90-летию выдающегося казахского поэта Мукагали Макатаева
20-21 мая 2021 г.**

**International scientific and theoretical conference
"Problems of poetry and prosody ІХ"
is dedicated to the 30th anniversary of the Independence of the Republic of Kazakhstan
and the 90th anniversary of the outstanding Kazakh poet Mukagali Makatayev
20-21 May 2021**

Алматы, 2021

УДК 821.512.122.0 (063)

ББК 83.3(5 Каз)

П 78

Главный редактор:

д.п.н., профессор Т.О. Балыкбаев.

Научный редактор:

д.ф.н., профессор Абишева С.Д.

Члены редколлегии:

*к.ф.н., доцент Поляк З.Н., ст. преп. к.ф.н. Хавайдарова М.М.,
к.ф.н., доцент Ибраева Ж.Б., к.ф.н., и.о.ассоц.профессора Байшукурова Г.Ш.,
к.ф.н., доцент Маймакова А.Д., ст. преп.к.ф.н. Поляк Д.М.,
доктор Ph.D.о.ассоц.профессора Сабирова Д.А.,
доктор Ph.D.о.ассоц.профессора Серикова С.К.,
ст. преп.магистр Абуова Б.П., докторант 3 курса Умарова А.Б.*

Технический секретарь:

Нурбаева А.М.

Рецензенты:

*Нефагина Г.Л., д.ф.н., профессор (Польша, Слупск),
Белобровцева И.З., доктор Ph.D, профессор (Эстония, Таллинн),
Джолдасбекова Б.О., д.ф.н., профессор,
член-корр. НАН РК (Казахстан, Алматы)*

П 78 Проблемы поэтики и стиховедения: *Мат. IX Международной научн.-теоретич. конф., посвящ. 30-летию Независимости Республики Казахстан и 90-летию выдающегося казахского поэта Мукагали Макатаева (20-21 мая 2021 г.). – Алматы: «Ұлағат», КазНПУ им. Абая, 2021. – 374 с.*

ISBN 978-601-353-019-2

В сборник вошли материалы Международной научно-теоретической конференции, посвященной 30-летию Независимости Республики Казахстан и 90-летию выдающегося казахского поэта Мукагали Макатаева. Конференция проведена кафедрой русского языка и литературы Института филологии и полиязычного образования КазНПУ им. Абая. Основные разделы сборника отражают различные подходы к изучению текста современными учеными-филологами. Первый раздел посвящен исследованию творческого пути выдающегося казахского поэта Мукагали Макатаева. Остальные пять разделов сборника включают литературоведческие и лингвистические исследования, а также статьи по актуальным проблемам филологического образования в вузе и школе. Среди авторов сборника – известные отечественные, зарубежные ученые и молодые начинающие филологи.

Сборник предназначен специалистам-филологам, преподавателям высшей и средней школы, студентам, магистрантам, докторантам Ph.D, а также всем, кого интересуют проблемы изучения литературы и лингвистики.

УДК 821.512.122.0 (063)

ББК 83.3(5 Каз)

ISBN 978-601-353-019-2

КазНПУ им. Абая, 2021



Мукагали Макатаев
(9 февраля 1931 г. – 27 марта 1976 г.)

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА КазНПУ ИМЕНИ АБАЯ Т. БАЛЫКБАЕВА

Уважаемые коллеги, гости, участники конференции!

Разрешите приветствовать всех, собравшихся на этой конференции. Среди вас находятся лучшие представители филологической науки страны и мира. В конференции в дистанционной форме принимают участие более 100 ученых из разных стран мира – Казахстана, России, Украины, Азербайджана, Польши, Эстонии, США.

Мы рады, что в нашей традиционной конференции, которая проходит в девятый раз, участвуют гости из стран ближнего и дальнего зарубежья, из разных регионов Казахстана.

Среди наших гостей – известные российские литературоведы, авторы монографий и учебников, с которыми знакомы наши студенты-филологи. Мы рады приветствовать и наших академических партнеров: НИУ ВШЭ, Поморскую академию в Слупске, Таллиннский университет. Мы благодарны известным казахстанским ученым – постоянным участникам конференции «Проблемы поэтики и стиховедения». В конференции принимают участие и начинающие исследователи – будущее нашей науки.

Ваша поддержка и участие в работе конференции являются свидетельством ее высокого научного уровня и знаком проявленного вами уважения к нашему вузу.

Сегодня Казахский национальный педагогический университет имени Абая – современное учебное заведение, сохранившее многолетние традиции и стремящееся к новым вершинам. Мы проводим эффективную политику в сфере образования, которая содействует развитию научного и международного потенциала нашего университета.

Научно-исследовательская работа является одним из приоритетных направлений деятельности и важнейшим вектором развития КазНПУ имени Абая на пути к исследовательскому университету. В нашем вузе сформированы различные научные школы, наши учёные участвуют в Международных научно-исследовательских проектах и конференциях.

По национальному рейтингу университет входит в ТОП-20 вузов Казахстана. Он является кузницей педагогических кадров и в институциональном рейтинге по направлению «Образование» занимает 1 место в стране. Традиционно образовательные программы нашего вуза по филологическим специальностям имеют высокие показатели и находятся на лидирующих позициях.

Наш университет носит имя великого Абая. В Казахстане и во всем прогрессивном мире 2020 год прошел под знаком 175-летнего юбилея Абая, давшему старт в этом году двум большим юбилеям. Это славный юбилей нашей страны – 30-летие Независимости Республики Казахстан. За это время она достигла больших успехов, в том числе – в науке и в образовании. Наш университет вносит свой достойный вклад в эти сферы развития Казахстана.

Другой важный для нас юбилей 2021 года – 90-летие со дня рождения выдающегося казахского поэта Мукагали Макатаева, творческое наследие которого стоит рассматривать как особое явление в казахской литературе. Читателей привлекает в его стихах искренность и лирическая глубина. Поэт горячо любил свой родной край, в его лирике звучит народная духовность и мудрость. Как показало время, в числе преданных почитателей поэзии Мукагали Макатаева оказались не только его современники, но и мы, люди XXI века.

Я уверен, что сегодняшняя конференция, посвященная этим важным юбилейным датам, внесет вклад в развитие филологической науки нашего вуза и страны, а присутствующая здесь молодежь получит новые стимулы для покорения вершин науки!

Разрешите открыть девятую международную научно-теоретическую конференцию «Проблемы поэтики и стиховедения» и пожелать вам успешного и плодотворного обсуждения проблем, включенных в программу конференции!

СУДЬБА И ПОЭЗИЯ МУКАГАЛИ МАКАТАЕВА

*Интервью журналиста газеты «Караван»
Марины Хегай с Сауле Абишевой*

БЕССМЕРТНАЯ ЖИЗНЬ МУКАГАЛИ МАКАТАЕВА*

– Какое место занимает фигура Мукагали Макатаева в казахской литературе, культуре? Можно ли сравнить, если Абай – это наш Пушкин, то Макатаев – наш Лермонтов (или все же Есенин)?

Мне кажется, что Макатаев в казахской культуре и литературе абсолютная величина. В одном стихотворении он сказал: «Я вернусь снова...». Эти слова поэта оказались пророческими. Он, Мукагали Макатаев, вернулся своими стихами, он вернулся своей нелегкой судьбой. Он вернулся навсегда своим бессмертием. Борис Пастернак говорил, что «бессмертие – это другое имя жизни». В XXI веке началась новая бессмертная жизнь великого казахского поэта.

Не случайно сегодня имя Мукагали Макатаева звучит рядом с именем Абая. Внешние факторы связаны с юбилейными датами обоих поэтов. На выходе из 2020 года – года 175-летнего юбилея Абая – в 2021 году эстафету словно подхватил 90-летний юбилей Макатаева. Это совпадение, еще раз сближая два имени, заставляет размышлять о глубинном сходстве их трагических судеб, уникальности их поэзии и великого служения поэтов своему народу и своей Родине. Гений Абая – поэта, просветителя, философа – открыл миру новую казахскую литературу. Макатаев спустя полвека доводит до гениального совершенства жизнь казахского языка в своих, по его личному определению, «простых стихах».

Макатаев так же, как и Абай, и Пушкин, ни с кем не сравним. Это отдельный самодостаточный мир, в котором есть потрясающее поле пересечений. 2 апреля 1972 г. казахский поэт XX века пишет: «Пушкин мен Абайға айналып соға берем, соға берем» («Все время возвращаюсь и возвращаюсь к Пушкину и Абаю»). Обретение своего индивидуального поэтического голоса Макатаевым прошло через Абая и Пушкина. Но в стихах Макатаева слышится и трагический опыт судеб Есенина и Бродского, драматический опыт эпохи Ахматовой и Самойлова, эстетический опыт поиска особой выразительности Жансугурова и Пастернака. А куда деть Данте и Моцарта, вслед за которыми Макатаев создает свою апокалипсическую картину ада войны и неизбежности приближающейся смерти? Вероятно, все здесь перечисленное служит доказательством одной очень важной вещи. Она заключается в том, что поэзия Макатаева вписывается в контекст мировой литературы и культуры и является ее органической составляющей.

– Одни пишут, что Макатаев при жизни снискал известность, другие что – слава его настигла уже после смерти, все же что из этого верно?

Оба утверждения верны. Макатаев рано осознал свой дар. И он сразу нашел своего читателя. В основном это была казахская молодежь, приехавшая из аулов учиться в Алма-Ату. Его поэзия импонировала им простотой и понятностью. Мысли поэта о родине и казахской земле, о своем народе и казахском языке находили прямой отклик в душах юношей и девушек, выросших в таком же мире, как и Макатаев. А его удивительные по выразительности стихи о любви не могли не затронуть юные сердца, ждущие и ищущие любви. Безусловно, Макатаев был известен. Его поэзию любил простой народ, ценили писатели-современники. Мэтр казахской литературы Габит Мусрепов высоко оценил поэзию Макатаева и подарил ему ручку с золотым пером, которая сейчас находится в музее поэта в Карасае. Абдильда Тажибаев, Касым Аманжолов, Ануар Алимжанов, Дюкенбай Досжанов знали, что в казахской литературе в лице Макатаева появился большой поэт. Нургиса Тлендиев предложил Макатаеву сотрудничество. Блистательный союз композитора и поэта сделал возможным незадолго до смерти Макатаева рождение более 30 песен, любимых казахским народом и вошедших в золотой фонд музыкального искусства Казахстана. Иллюстрации к прижизненному изданию перевода первой части «Божественной комедии» «Ад» создал известный казахстанский художник Альберт Гурьев. Но, к сожалению, известность и признание шли рука об руку с завистью соратников по перу, зачастую выражавшейся в официальной обструкции. Известность Макатаев обрел уже при жизни, а большая слава пришла к нему после смерти.

– Макатаев не успел издать и половины своих произведений. Что сегодня с его неопубликованным творчеством?

В начале 2000-х было трудно найти поэтические сборники М. Макатаева. 8 небольших стихотворных

книг, вышедших при жизни поэта, оказались библиографической редкостью. Двухтомник поэта «Согады жүрек» 1982 года, включивший в себя в основном опубликованные при жизни поэта произведения, не только не смог удовлетворить нарастающего спроса любителей его поэзии, но и оказался, к сожалению, малодоступным. Прорывным проектом стал 4-томник 2001-2002 годов издательства «Жалын», осуществленный в рамках 70-летнего юбилея поэта. Это было издание произведений поэта, подготовленное супругой Макаатаева – Лашын Алимжанкызы и Оразыкыном Аскараром. Здесь впервые были опубликованы многие неизданные стихотворные тексты поэта, его дневники, сделана попытка текстологической систематизации. Начиная с 2005 года творческим наследием и рукописями поэта занимается Международный общественный фонд им. Мукагали Макаатаева. Фонд стал не только переиздавать прижизненные книги стихов Макаатаева, но и новые издания пополняются ранее неопубликованными стихотворениями поэта. В 2013 году Фондом изданы «Избранные произведения», в 2015 – «Книга стихов». В 2016 был осуществлен уникальный мега-проект «Мукагали Макаатаев: Энциклопедия». По словам директора фонда Бакытгуль Айдаровой, в рамках празднования 90-летия Макаатаева готовится 10-томное издание, куда войдет все творческое наследие поэта.

– Почему в 90-ые годы творчество поэта пережило забвение?

Общеизвестно, что в это время все ведь «затормозилось»: искусство, литература, да и сама жизнь. Думается, для поэзии Макаатаева это все-таки было не забвение, а некая точка аккумуляции энергии для осуществления мощного прорыва в XXI век. Мы все свидетели, что сейчас началась вторая, бессмертная жизнь поэта. Об этом дне говорил и друг-единомышленник поэта Сабырхан Асанов: «Мукагали сегодня – легенда. Мукагали сегодня – истина. Мукагали сегодня – Коран». Вся поэзия Макаатаева – это гармония любви и созидательного смысла, в которой отражается личность поэта, творившего бессмертие.

– Созвучна ли поэзия Макаатаева с реалиями нынешнего времени?

Что такое реалии «сегодняшнего дня»? К ним относятся основополагающие понятия человеческого бытия: счастье и любовь, дети и семья, твой дом и свобода, природа и сохранение души, сама жизнь и торжество разума. Отклик на все эти явления вы найдете в поэзии Макаатаева. Значит, она по определению современна и будет всегда современной. В известном стихотворении «Три счастья» поэт называет такие составляющие счастья, как народ, родной язык и Родина. Для современной действительности это самые актуальные реалии.

– Мукагали Макаатаев был из рода албан Старшего жуза, по сей день представители этого рода кроме почитания личности поэта, цитируют и читают его стихи наизусть, нужно ли другим поучиться у них?

В любви к поэзии Макаатаева можно поучиться у всех почитателей поэзии нашей огромной страны. Сколько проходит поэтических вечеров, сколько журналов, статей и книг посвящено его творчеству на казахском, русском, английском языках и других языках народов Казахстана! В 2015 году в Астана Опера был проведен музыкально-поэтический концерт о двух рекевиемах: Моцарта и Макаатаева. В Интернете есть видеоролик «Современные поэты читают «Реквием Моцарта» Мукагали Макаатаева». Пять казахстанских талантливых поэтов на казахском и русском языке читают отрывки из последней поэмы Макаатаева о предназначении человека. А по поводу чтения наизусть позволю себе привести небольшой пример. В нашем университете (КазНПУ им. Абая) на русской филологии учится студентка 4 курса Арайлым Кошек. Родом она из Туркестанской области, младший жуз, тама. Она знает наизусть 140 стихотворений и 2 поэмы Макаатаева. Надо заметить, что сила его поэзии в том, что она не разделяет и не ранжирует, а способствует объединению. Макаатаев всегда современен и вне границ. И сегодня он является достоянием всей нашей страны.

– Почему при жизни его стихи не переводились на русский?

В 60-70-ые годы не было еще хорошо развитого переводческого опыта в осмыслении казахской поэзии. Известные московские переводчики, не зная языка, по подстрочникам переводили на русский язык в основном классическую казахскую литературу. Удачный опыт представляет переводческая деятельность казахстанского ученого Александра Лазаревича Жовтиса, у которого в то время на очереди стоял казахский фольклор, а также Абай, Султанмахмут Торайгыров и Магжан Жумабаев. И то, что при жизни Макаатаева не случилось переводов на русский язык, связано с объективными обстоятельствами.

– Недавно молодая американская поэтесса Аманда Горман выступила со своей поэмой на инаугурации Джо Байдена, после этого во всем мире был отмечен всплеск интереса к поэзии – считается, что этот жанр переживает не лучшие времена. А как было во времена Макаатаева – быть поэтом было почетно?

В 60-70-ые годы XX века в СССР был поэтический бум. После хрущевской оттепели, давшей глоток свободы, именно поэзия стояла в авангарде литературы. Поэзия звучала с экранов телевизоров, по радио. Проходили поэтические концерты в университетах, книжных магазинах, на площадках музеев. Думаю,

что суть дела была не в почетности, а том, что тогда настоящая поэзия все равно обретала своего читателя. Ведь Макаатаев подвергся самым унижительным официальным процедурам. Он был исключен из партии и из Союза писателей. Его пытались замалчивать и преподносить его жизнь в неприглядном виде, хотя свою тяжелую ношу и беду он самоотверженно нес сам. К тому же, при жизни поэта большая часть написанного не была опубликована. Но уже тогда были любители его поэзии, которые понимали, что Макаатаев – огромная величина. Рукоположение в поэты ему дал классик казахской поэзии Абдильда Тажибаев. Казахская молодежь стремилась не только услышать своего кумира на небольших поэтических вечерах, но искала его редкие поэтические сборники, стремилась получить автографы, познакомиться с ним лично. Вот одна из историй. Первые публикации стихотворений Макаатаева относятся к 1949-1952 годам. Студент филологического факультета КазГУ Оразакын Аскар в 1955 году для того, чтобы встретиться с талантливым начинающим поэтом, приехал к нему в Карасаз. И таких историй, когда любители поэзии искали встречи с ним, было много. Они приходили к нему домой в Алма-Ату, в Союз писателей Казахстана. Это ли не народный почет?!

– Макаатаев перевел первую часть «Божественной комедии», Шекспировские сонеты и др. на казахский язык, переводил ли он с языка-оригинала? Сколькими иностранными языками он владел?

Макаатаев родился в небольшом отдаленном ауле Карасаз Нарынкольского района. В быту и в школе его окружала языковая моносоциальная среда. Блистательное владение казахским языком стало основой его удивительной по простоте и мощной по силе выражения поэзии. Будущий поэт самостоятельно выучил русский язык. На этом языке он не только читал русскую и зарубежную литературу, но и даже работал одно время в сельской школе учителем русского языка и литературы. Скорее всего, все его переводы сделаны именно с этого языка. Зная немецкий язык, в конце 40-х годов XX века он поступил в Институт иностранных языков, но вынужден был бросить учебу по семейным обстоятельствам.

– 10 лет назад произведения поэта были переведены на китайский язык, а на какие языки еще?

Прежде всего, надо сказать, что поэзию Мукагали Макаатаева активно переводят на русский язык. Известны его стихотворения в переводах казахстанских поэтов Надежды Черновой и Любови Шашковой, известного казахстанского публициста Гадильбека Шалахметова. В 1981 году вышла в свет книга «Зов души», представляющая собой переводы стихов Макаатаева известными переводчиками Михаилом Курганцевым и Юрием Александровым. Орынбай Жанайдаров перевел книгу стихов Макаатаева «Возвращение ласточки». Жанат Баймухаметов является автором избранных стихотворений Макаатаева, объединенных в книге с названием «Ты бытие мне посвяти!». Поэзия Макаатаева звучит на киргизском и татарском языках. Переведены его стихотворения на немецкий и турецкий языки. В 2015 г. вышла книга стихов М. Макаатаева на английском языке в Нью-Йорке.

– Поэт прожил короткую, но насыщенную творческую жизнь, понятно, что история не терпит сослагательного наклонения, но все же, сколько всего он еще мог успеть?

Если проводить аналогии, то Пушкин прожил всего 37 лет, и при этом успел написать все то, что было предопределено ему свыше. Макаатаев за свою короткую 45-летнюю жизнь и двадцать пять лет работы в литературе сделал очень много. Им написано более 1000 стихотворений. Он стал автором поэм «Ильич», «Ақ қайың әні» («Песнь белой березы»), «Райымбек! Райымбек!», «Мұзбалақ» («Горный орел»), «Мавр»; рассказов и повестей, пьесы «Қош, махаббат» («Прощай, любовь»), аналитических статей по вопросам развития современной казахской поэзии и проблемам духовности в ней. Он перевел первую часть «Божественной комедии» Данте – «Тозақ» («Ад»). Переводил также В.Шекспира, У.Уитмена, восточных поэтов и русских поэтов-современников. Художественный талант его проявился многогранно. В стихотворении «Еще бы двадцать лет...» тяжело больной поэт понимает, что 20 лет жизни, которые он просит у судьбы, ему не суждены. В дневниковой записи 1975, за год до смерти он пишет о том, что в следующем году он хотел бы успеть издать книгу избранных стихов: «Дай, Боже, чтобы мечта моя свершилась! Подари, Боже, побольше жизни, чтобы умереть довольным!..» Вероятно, он планировал завершить и перевод оставшихся 2-х частей «Божественной комедии». Макаатаев всегда был полон идей и планов, но, к сожалению, его мечтам не суждено было осуществиться. И даже на краю своей жизни не успел он увидеть и почувствовать не только всенародного, но и официального признания. Светлая личность поэта и его чистая душа, высокая планка его гражданской позиции и умение не сгибаться, беззаветная преданность творчеству и понятный и близкий каждому человеку удивительно искренний мир его поэзии – это то, в чем мы особенно сегодня все нуждаемся.

МҰҚАҒАЛИ МАҚАТАЕВ ШЫҒАРМАЛАРЫН ОҚЫТУ: ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ, ТИІМДІЛІГІ

Біртұтас оқу-тәрбие үдерісінде еліміздің болашақ дамуына үлес қосуға қабілетті, жауапты, белсенді, өмірлік көзқарасы бар, ұлттық құндылықтарды бойына жинақтаған жастар толқынын даярлау ісі өзекті мәселеге айналып отыр. Жастардың жағымды моделін қалыптастыруда Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» баяндамасы негізгі бағдар саналады. Аталған баяндамада: «Ұлттық салт-дәстүрлеріміз, тіліміз бен музыкамыз, әдебиетіміз, жоралғыларымыз, бір сөзбен айтқанда ұлттық рухымыз бойымызда мәңгі қалуға тиіс... Абайдың даналығы, Әуезовтің ғұламалығы, Жамбылдың жырлары мен Құрманғазының күйлері, ғасырлар қойнауынан жеткен бабалар үні – бұлар біздің рухани мәдениетіміздің бір парасы ғана», – деген жолдар бар [1]. Осы қатарды одан әрі толықтыра түсер қазақтың біртуар, ұлы ақыны Мұқағали Мақатаевтың шығармашылығы екені даусыз. Ақын жырлары даралығы, терең де мазмұнды пәлсапалық ойларымен, сиқырлы ұйқасымен, нәзік сезімді тербеткен көркемдігімен халық көңілінен шығып, көпшіліктің сүйіп оқитын шығармаларына айналды. «Қазақ поэзиясының Хантәңірі» атанған Мұқағали шығармаларын мектеп қабырғасындағы білім алушыларға оқыту мәселесі үлкен жауапкершілік пен біліктілікті, жаңашылдықты талап етеді.

«Қазақстан Республикасы орта білім беру мазмұнын жаңарту» аясында тәжірибеге енгізілген сындарлы (конструктивті) оқытуға негізделген бағдарламаның жаңашыл әдіс-тәсілдерін ұстаздар қауымы кеңінен қолданып жүр. Қазақ әдебиеті пәнінің мазмұны төмендегідей бөлімдерге бөлінген:

1-бөлім: түсіну және жауап беру;

2-бөлім: анализ және интерпретация;

3-бөлім: бағалау және салыстыру.

Осы бөлімдер бойынша оқушылардың мына дағдыларды үйренуіне мүмкіндік беріледі:

«Түсіну және жауап беру» бөлімі: көркем шығарманың мазмұнын мен пішінін анықтау, талдау, әдеби шығарманың тұжырымдамасын айқындай білу, көркем шығармадағы образды ашу және сипаттау, шығарма үзінділерімен жұмыс істеу дағдыларын дамыту.

«Анализ және интерпретация» бөлімі: әдеби шығарманың композициясын, композициялық амал-тәсілдерді талдау, шығармадағы автор бейнесін анықтау, оның рөлін талдау, көркем шығарманың тілін, көркемдегіш құралдардың қолданысын талдау, көркемдегіш құралдарды пайдалана отырып, шығармашылық жұмыс жазу.

«Бағалау және салыстыру» бөлімі: шығарманың тарихи және көркемдік құндылығына баға беру, әдеби шығарманы заманауи тұрғыда салыстырып, жаңашылдығына баға беру, шығарманың құндылығын талдап, әдеби эссе жазу, әдеби шығармаларды талдап, салыстыра отырып, сыни шолу және сыни мақала жазу дағдыларын дамыту.

Аталған дағдыларды үйренуге қол жеткізу әрі ақын өмірін, шығармашылығын, «Аққулар ұйықтағанда» поэмасының тақырыбы мен идеясын, көркем мәтінді тиімді ұғындыру үшін педагог инновациялық, шығармашылық стратегияларды қолдануды көздейді. Педагог таңдаған әдіс-тәсілдер білім алушыларды шығармашылық ойлауға бағыттап, олардың өз ойларын ауызша еркін жеткізуіне, жаза білуіне қолдау көрсетіп, дәлелдер келтіру, салыстыру, талдау, бағалау дағдыларын қалыптастыру міндеттерін жүзеге асыруға тиіс. Оқушылардың бойында гуманистік, адамгершілік-эстетикалық, ұлттық құндылықтарды қалыптастырып, ұлттық әдеби туындылармен таныстыруды, көркем шығарманы тануда қажетті біліммен қаруландыра отырып, шығарманы мазмұн мен түр бірлігінде көркемдік тұтастық пен көркемдік бейнені талдау, жинақтай білу, шығарма идеясын, жазушы ұстанымын бағалай білу дағдыларын қалыптастыруды да мақсат етеді. Білім алушы білімді меңгеру үдерісінде фактологиялық білімнен метатанымдық білім деңгейіне жету үшін жеңілден күрделіге қарай қағидатын қолданудың әсері мол.

Жаңартылған білім беру мазмұнына сәйкес «Қазақ әдебиеті» пәні бойынша ұзақ және орта мерзімді жоспарлар оқу бағдарламасы негізінде әзірленген. М.Мақатаев шығармашылығын «М.Мақатаев «Аққулар ұйықтағанда» поэмасы», «Ана махаббаты», «Жетімкөл» тақырыпшалары бойынша меңгерту көзделген.

Жаңартылған білім беру аясында Мұқағали Мақатаевтың өмірі жолы, шығармашылығы, «Аққулар ұйықтағанда» поэмасы жалпы білім беретін мектептің 8-сыныбына арналған қазақ әдебиеті оқулығында берілген [2, 125]. Ақынның «Аққулар ұйықтағанда» поэмасын оқыту барысында қандай инновациялық технологиялар мен тиімді әдіс-тәсілдер қолданған дұрыс? Оқулықта ақын шығармашылығы бойынша қандай тапсырмалар қарастырылған? Әрбір тиімді таңдалған әдіс-тәсіл нақты оқу мақсатына жету үшін

өзекті болып саналады. Бұл бағытта «Сын тұрғысынан ойлау» модулінің басымдығы маңызды. «Ойлау туралы ойлану» деп сипатталған бұл технология маңызды мәселелерді талқылау және тәжірибені ой елегінен өткізуді қамтиды. Сын тұрғысынан ойлау – Қазақстандағы білім беруді дамыту үшін маңызды болып табылатын қазіргі ең басты педагогикалық түсінік [3, 45]. «Сын тұрғысынан ойлау» бақылау, тәжірибе, толғану және пайымдау нәтижесінде алынған ақпаратты ұғыну, бағалау, талдау, синтездеуде қолданылатын әдіс болып табылады әрі әрекет жасауға негіз, түрткі болады. Сын тұрғысынан ойлау оқушыларға бақылау, талдау, қорытынды жасау, интерпретациялау дағдыларын дамытуға мүмкіндік жасайды. Қазақ әдебиеті пәнінде М.Мақатаевтың өмірі мен шығармашылығы туралы мәліметтер жүйесін оқытуда оқушыларды: суреттер, фотосуреттер, естелік жазбалар сияқты дәлелдерді жинақтау және топтастыруға, негізгі дереккөздерді бағалауға және оларға тиісті сұрақ қоюға, қорытындылар мен бастапқы тұжырымдарды жасай отырып, негізгі дереккөздерді салыстыру және талқылауға, тәжірибе негізінде болжамдар мен ұсыныстарды қайта қарауға және тартуға болады. Ақынның өмірбаянына арналған алғашқы танымдық сабақ барысында «Жауап беруді қажет ететін сұрақтарды жазу» әдісін қолданудың тиімділігі зор, бұл әдісті Аризона университетінің профессоры, доктор Марилис Витт жасады деген пікір бар [4, 28]. Қазіргі білім саласында бұл техника пайдалы ойлау құралына айналған. Тапсырма қарқынды болуы тиіс, яғни жаңа ақпараттың пайда болуына қарай оған үнемі толықтыру енгізіп, түзетіп отыру немесе жаңа сұрақтармен толықтыру қажет, әдісті «ББТЗО кестесі» деп те атайды. Мұндағы қысқарған сөздерге түсініктеме беріп көрсек:

«Б» – ол туралы не білемін?

«Б» – нені білгім келеді?

«Т» – көбірек ақпаратты мен қайдан таба аламын?

«З» – нені зерделеу керек?

«О» – одан әрі не істеу керек? Осы сұрақтар бойынша оқушылар жеке тұлғаның өмірі мен шығармашылығы туралы ақпарат көздерін зерделеп, шағын зерттеу жұмыстарын жүргізе алады.

Оқыту мен оқудың көптеген аспектілеріне елеулі әсер етіп, жазбалардың да сапасына ықпалы бар келесі әдіс «Ойлау карталары» деп аталады. Бұл әдіс ойлау сапасын арттырады, жетістікке жеткен оқушылар шоғырын қалыптастыруға септігін тигізеді. Ойлау карталарын барлық оқу салаларына, бүкіл жастағы топтарға қолдануға болады. Сегіз көрнекі құралдан тұратын әмбебап ойлау үдерісін оқытуға арналған кешен мына бөліктерден тұрады: мәнмәтінде айқындау, сипаттау, салыстыру және қарама-қарсы қою, жіктеу, бөлік/ тұтас, сабақтастықты анықтау, себеп пен салдар, ұқсастықтарды пайдалану. «Ойлау карталары» кешенін Дэвид Айрль ойлап тапқан [4, 29]. Бұл ойлау карталарын «Аққулар ұйықтағанда» поэмасын меңгерту барысында графикалық органайзерлерді үйлестіре отырып қолдануға болады. Н.Тілендиевтің «Аққу» күйін тыңдатып, күйдің сазы мен поэма мазмұнының үндестігін талдауда «Сипаттау» картасы арқылы «Венн диаграмма» сызбасын пайдалана аламыз. Оқушылар екі шығарманың үндестігін, ұқсастығын және айырмашылығын ажыратады. «Салыстыру және қарама-қарсы қою» картасында поэма кейіпкерлерін «Қос диаграмма» кестесі, «Жіктеу» картасында «Торлы диаграмма», «Бөлік/Тұтас» картасын «Хикая картасы», «Сабақтастықты анықтау» картасы «Уақыт тізбегі», «Себеп пен салдар», «Ұқсастықтарды анықтау» карталарында «Балық қаңқасы» сызбаларын пайдалануға болады. Бұл сызба-кестелерді тек бір сабақ барысында қолдана алмаймыз, тізбектелген сабақтарда тақырыпқа үйлестіре отырып пайдалануға мүмкіндік бар.

Әдебиет пәнінде сызба-кестелермен қатар диалог арқылы сын тұрғысынан ойлауды дамыту маңызды. Диалогтік оқыту мұғалімдер мен оқушыларды мағына мен білімді игерудегі бірлескен іс-әрекетке тартумен қатар, жоғары деңгейдегі ойлау қабілеттерін өрістетіп, зияткерлік қырларының дамуына ықпалын тигізетінін көрсетіп отыр. Диалог өзінің танымдық әлеуетімен ерекшеленеді. Диалог барысында балаларға баламалы мүмкіндіктер беріліп, басқа адамның көзқарасын тыңдау арқылы өзінің тұжырымдамалық түсінігін тереңдеугіне ықпал етеді. Өздерінің құрдастарымен тәжірибе алмасып, зерттеу жүргізуге қабілеттері артады және түсінісуді басты назарға алып, ынтымақтастықпен оқу мәселені шешуде тиімді дәлелдер мен пікірлерді жүйелеу, қолдану дағдыларын жоғарылатары сөзсіз.

Александр сыныптағы әңгіменің бес түрін қысқаша былай сипаттайды:

– механикалық (мұғалім – сынып): қайталау арқылы фактілер мен идеяларды зерделеу;

– ауызша жауап (мұғалім – сынып немесе мұғалім – топ): мұғалім сыныпқа қайталауға арналған сұрақ қойып, оқушылардың жауаптарын бағыттап отырады;

– нұсқаулық/ түсінік беру (мұғалім – сынып, мұғалім – топ немесе мұғалім – оқушы): оқушыларға ақпарат ұсыну немесе түсініктеме беру;

– талқылау (мұғалім – сынып, мұғалім – топ немесе оқушы – оқушы): ақпарат алмасу және проблемалық мәселелерді шешу мақсатында идеялармен алмасу;

– диалог (мұғалім – сынып, мұғалім – топ, мұғалім – оқушы немесе оқушы – оқушы): құрылымдалған сұрақтар және нысаналы талқылау арқылы ортақ түсінік қалыптастыру [4, 117]. Сыныптағы оқыту үдерісі әңгіменің алғашқы үш түрінен басталады, әңгіменің жоғарыда көрсетілген үш түрі дәстүрлі тәсіл ретінде жиі қолданылады да, соңғы екі түрі азырақ пайдаланылады. Бізге сабақ барысында бүкіл сыныпты талқылау мен диалогтік әңгімеге тарту үшін «Миға шабуыл», «Шеңбер» әдістері өте құнды. «Миға шабуылды» қолданудың артықшылықтары: аз уақыт ішінде көптеген идея алуға болады, барлық сынып тартылады, шығармашылық және креативтік ойды ынталандырады, идеяларды біріктіреді. «Миға шабуыл» стратегиясын поэмамен байланыстырып көрейік: білім алушылардан поэмадағы суреттелетін сұлулықтың асқақ бейнесі аққу туралы сұрап көрейік. Оқушылар біздің болжамымыз бойынша аққулардың түрлері, мекендейтін территориясы, азықтануы, аққулар туралы музыкалық туындылар, кино не деректі фильм, ақын-жазушылардың шығармалары, мақал-мәтелдер, халқымыздың аққу туралы тыйым сөздері т.б. сан алуан деректерді ұсынуы мүмкін. Поэмадағы жылқышы мен ананың диалогін «оқушы – оқушы» жұптық жұмыс ретінде жүзеге асыруға болады.

Аққуға кезенерде ырым жасап,

Тым құрыса саусағыңды қанаттың ба? – деген жолдардың қандай мән-мағынасы бар екендігін талқылау ретінде ұсынып, автордың поэма арқылы ұлттық құндылықты дәріптегенін көрсете аламыз.

«Шеңбер» әдісі арқылы поэма кейіпкерлерінің яғни ана, әке, тәуіп шалдың іс-әрекетіне баға беріп, талқылау жасай аламыз. Шеңбердегі сабақ барысында барлық оқушының түсініктеме айтуға мүмкіндігі бар, кезекпен сөйлейді, оқушы өз кезегінен бас тарта алады. Оқушылар шынайы пікір мен сыни көзқарасын жеткізе алады. Әрине, бүкіл сыныпты маңызды талқылауға тарту оңай емес. Сондықтан талқылау стратегиясын жүзеге асыруда сатылы қадамдарға жүгінеміз.

М.Мақатаев шығармашылығын оқытуда оқушыларға ашық тапсырмалар ұсыну – оқу мақсатына жетудің басты факторларының бірі. Толық жауапты қажет ететін ашық тапсырма түрі бірнеше кезеңнен тұратын түрлі сөйлемдерді, түсініктемелерді, сызбаларды немесе дәлелдерді қолдана отырып орындау қажет. Толық жауапты қажет ететін тапсырма нұсқаларының бірі – эссе. Эссенің көмегімен жазылым дағдысы дамиды, сондай-ақ, берілген сұрақты немесе мәселені әртүрлі көзқараста қарастыру, берілген тақырыптың түрлі аспектілерін ашып көрсету, өз көзқарасын дәлел түрінде келтіру, мәселені шешудің жолдарын ұсыну және т.б. меңгеруі байқалады. Бұл бағытта біз оқушыларға «Аққулы көл...» тақырыбындағы эссе жазуды ұсынамыз. Оқушы ақынның табиғат пен адам арасындағы қарым-қатынасын қандай көріктеу құралдары арқылы жеткізгенін талдап, өз көзқарасын білдіруі басты критерий болып саналады. В.Питер (Airasian Peter W, 1999) эссе жазу тапсырмасы бағалаудың «басты әдісі» деген болжам ұсынады [5, 24]. Сондықтан эссе және эссе түрлері – жазылым тапсырмасы ретінде мұғалімнің жиі қолданатын әдістерінің бірі. Поэманың идеясы мен көркемдік ерекшеліктерін талдаған сыни-пікірлерді ескере отырып, сыни пікір және поэмадан алған әсерлерін баяндап, авторға хат жазу секілді жазба жұмыстары да ұсынылады.

Қорытындылай келе, қазақ әдебиеті пәнінде Мұқағали мұрасы арқылы құндылықтар мен дағдыларды меңгертудің тиімді әдіс-тәсілдерін жетілдіру, диалогтік әңгімені дамыту, эстетикалық талғам мен оқырмандық пікір қалыптастыру, т.б. ерекшеліктерді назарға алу оқытушының мақсаты болмақ. Осы аталған әлемдік тәжірибедегі стратегияларды үйлестіре білген мұғалім оқушылардың ақын шығармашылығына деген қызығушылығын арттырып, ізденушілік-шығармашылық қабілеттерін шыңдайтыны анық.

Әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» баяндамасы, 12 сәуір, 2017 жыл.
2. Ақтанова А.С. Қазақ әдебиеті. Жалпыға білім беретін мектептің 8-сыныбына арналған оқулық / А.С. Ақтанова, А.К. Жундибаева, Л.К. Жүмекенова. – Алматы: Атамұра, 2018. – 192 бет.
3. «Тиімді оқыту мен оқу» ҚР педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру бағдарламасы «Мұғалімге арналған нұсқаулық». «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016. – 28 б.
4. «Тиімді оқыту мен оқу» ҚР педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру бағдарламасы «Үлестіріме материалдар. Үшінші апта». «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016. – 342 б.
5. Қазақ тілінде оқытатын мектептердегі «Қазақ тілі» мен «Қазақ әдебиеті» пәндері бойынша бағалау тапсырмаларын әзірлеу және сараптау» орта білім беру ұйымдары педагог кадрларының біліктілігін арттыру бағдарламасы «Мұғалімге арналған нұсқаулық». «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығының ғылыми-әдістемелік кеңесі ұсынған. – Нұр-Сұлтан, 2019.
6. Мақатаев М. «Жырлайды жүрек». – Алматы «Жазушы», 1989. – 496 б.

С.СЕЙФУЛЛИН ЖӘНЕ М.МАҚАТАЕВ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ ЭКОЛОГИЯ ТАҚЫРЫБЫ

Көркем шығармалар адамды жер шарының кез-келген бұрышының табиғатына құрметпен қарауға, оның үлкен немесе шағын мәселелеріне жанашырлық білдіруге, айналада болып жатқан оқиғалар үшін жауапкершілікті сезіне білуге тәрбиелейтіні белгілі. Адамзаттың ғасырлар бойы қалыптасқан мәдениетінде адамның табиғатпен бірлігінің өзектілігі туралы пікір жан-жақты тамыр жайған. Бұл түсінік сөз өнері туындыларында көркем образдар түрінде бейнеленген. Табиғат әлемінің көркем бейнелері – бұл сөз өнерінде жасалған мәңгілік образдар. Жазушылар шығармасында табиғат эстетикалық құндылық ретінде ғана емес, сонымен қатар жоғары этикалық категория ретінде де көрініс тапқан. Экологиялық мәселелер – әлемдік деңгейдегі мәселелер. Осыған байланысты ол тек эпикалық жанрларда ғана көрініс таппаған. Ақындар да табиғат әлемін қорғауға өз дауысын қосып келеді. Егер прозалық шығармаларда авторлық тұжырымдаманы белгілі бір тағдырға ие кейіпкерлер жеткізіп, ал экологиялық мәселелер мәтіннің сюжеттік желісімен бірге өрілсе, поэзиялық шығармаларда лирикалық кейіпкер өз ұстанымын ашық және тікелей білдіреді. «Лириканың күші – әсерлілігінде; әсерлілік әр нәрсені әншейін ауызекі әңгіме қылғандай сылдыратып айтып беруде емес. Айтайын дегенін сырлы суретке айналдыруда, демек, лириканың күші – баяндауда емес, суреттеуде жатады» [1, 342].

Оқырманның экологиялық мәдениетін тәрбиелеу үдерісінде лирикалық шығармалар ерекше орын алады. Өзінің эмоционалдылығы мен экспрессивтілігіне байланысты поэтикалық мәтіндер адамның табиғатпен күрделі қарым-қатынасын терең және лирикалық түрде жеткізе алады. Ақын адамның табиғатқа өгейлік танытуынан туындаған әлемдегі үйлесімсіздікті терең сезінеді. Лирикалық кейіпкерді адамның табиғи ортамен арадағы келіспеушілігі қатты қынжылтады. Оқырманға ақынның көңіл-күйі эстетикалық тұрғыдан ықпал жасайды.

С.Сейфуллиннің «Ақсақ киік» өлеңінде Бетпақ дала шөлінің мұңды пейзажы суреттелген. Сусыз далаға ешкім қоныстанбады. Құрғақ шөлдің климаттық жағдайына тек құландар мен ақбөкендер ғана шыдай алды. Жергілікті аңшылар ақбөкен аулауды кәсіпке айналдырды. Нәтижесінде ақбөкендердің саны біртіндеп азая берді. Шөл даланы ерсілі-қарсылы кезіп жүрген ақбөкен табындарының саны да сиреп кетті. Тек жансыз шөлде жалғыз лағып жүрген жануарды ғана, анда-санда көріп қалуға болады. Автор риторикалық сұрақтардың көмегімен киіктерді жаппай қырып-жою құбылысына қарсы наразылығын ашық білдіреді:

Мергендер дамыл алмай киікті атқан,
Ауылды қан сасытып топырлатқан.
Киікті ойлай ма екен таусылар деп?
Азайып бірте-бірте келе жатқан!.. [2, 45]
Бөкенді атып мерген өлтіргенде?
Жазықсыз жан өлді деп ойлай ма екен? [2, 45]

Ақынды ақбөкеннің сұлулығы тандандырады және сонымен бірге оны баламен салыстыру арқылы ыстық сезімін білдіреді. Өлеңде автор ақсақ киікпен кездесуін жүрекке салмақ түсіре сипаттайды. Жаралы жануар шексіз шөл далада жалғыз қаңғып қалады. Ақын киіктің жан азабын оның жалғыздығын сипаттауды күшейту арқылы жеткізеді. Мәтінде «жалғыз», «жапан дала» деген сөздер бірнеше рет кездеседі. Ақбөкеннің қасіретін бөлісер ешкім жоқ. Шексіз, шетсіз жапан далада, сусыз шөлде жалғыз қалған. Ақын жараланған жануарға деген жанашырлығын риторикалық сұрақтар арқылы жеткізеді:

Ақ бөкен сахараның ботакөзі,
Атты екен қандай мерген көзі қиып? [2, 46]
Ботакөз сахарада қына терген,
Кім екен жапан түзде сені көрген?
Аяныш сезімі жоқ бір қазақ-ау,
Дәл көздеп жүрегіне атқан мерген!.. [2, 46]

Сипатталған жағдайдың драмасы жануардың үнсіз азабымен күшейе түскен. Тілі жоқ жануар жан азабын айта алмайды. Жаралы жүрек айтылмаған, зіл батпан жүкті үнсіз көтеруде. Тек көздері ғана жан азабынан хабар береді. Жараланған бөкенге жаны ашыған ақын аяуды ұмытқан аңшыны ашық айыптай-

ды: «аяныш сезімі жоқ». Қылмыс тақырыбы қан мотивімен күшейтіле түскен» «боялып ақ денесі қызыл қанға», «моншақтап жерге тамған қызыл қанға». Автор жазықсыз жануарға жанашырлық танытатын «байғұс киік», «бейшара», «мазасыз жан» деген сөз тіркестерін қолданған.

Ақбөкен адам қатыгездігінің құрбаны болды. Ақын бейшара жануарды қорғауға үн қосады. Ол ақбөкенді жаралаған аңшыға ашулы. Өлең мәтінде аңшының нақты сипаттамасы жоқ. Қатыгез адамның образы жаралы жануардың жан азабын суреттеу барысында бірте-бірте қалыптасады. Ақынның риторикалық сұрақтары зұлымдық иесінен хабар береді.

Қатыгез аңшы образы С.Сейфуллиннің «Аққудың айырылысуы» поэмасында да кездеседі. Алайда, мұнда біз көзге көрінетін, белсенді әрекет етуші кейіпкермен ұшырасамыз. Ол қамыс шоғырын тасалап тұрып, аққуды мылтықпен атады, содан кейін қолына пышағын алып, жылдам басып құрбанына қарай бет алады. Табиғи сұлулық жойылды, қорқынышты қылмыс жасалды. Адам махаббатты өлтіріп, жұп аққуды мәңгіге бөлді. Поэма экспозициясында ақын көлдің әсем көрінісін ұзақ суреттейді. Лирикалық кейіпкер көл жағасының табиғатын адам жаны алаңсыз күйге енетін, мүлгіген тыныштық мекені ретінде бейнелейді. Аққулардың сүйіспеншілікке толы бейнесі табиғи сұлулық суретін одан әрі толықтыра түскен. Екі аққудың махаббаты, сезімдерінің үндестігі табиғи әлемнің үйлесімділігін арттырады. Аққудың бақытына балта шапқан, мейірімсіз мергенді автор «сұрша мерген», «ұры шіркін», «зәлім», «суық жүрек» деп сипаттайды. Табиғаттың өзі метафоралық түрде бейнеленген, мифологиялық сипатқа ие. Бұл «сөйлейтін» табиғат. Сонымен, көл аңшыға қарғыс жібереді:

Күңіренді көл қарғыс шашып,
Шулады көл гүрілдеп. [3, 109]

Аққулар да сөйлей алады. Өліп бара жатқан аққу «Хош, жаным!» – деп қоштасады. Қалған жалғыз аққу аңшыдан: «Мені де ат!», «Атшы жылдам мені!» – деп, өзін де өлтіруді өтінеді. Бақытсыз аққу өз өтінішінен үмітін үзіп, «Жұбайымнан қалмаймын», – деп шешеді. Өлім алдында өзін-өзі өлтірген аққу сүйіктісіне соңғы сөзін сыбырлап айтады: «Ырза бол!».

Осылайша, аққу қайғысын ақын адамның қайғысы ретінде сипаттайды. Бақытсыз аққу орны толмас шығынға қайғырады, зарлана жоқтайды. Аққудың жай-күйі адам азабын еске түсіреді: «зарлады», «болмай ие моншақтаған жасына», «сыңсыды», «бегін жаспен жуды», «бауырын басып жылады», «көзден жасы парлады», «мөлдіреген көздің жасын моншақтатты, тимады». Автор өзінің аққу қайғысына деген жанашырлығын тікелей риторикалық сұрау арқылы білдіреді:

Жылама енді, күйікті жар!
Неге керек еңіреу?
Кімге мұнша қыласың зар?
Жер менен көк меңіреу! [3, 111]

Жалғыз аққу өз шешімін ерікті түрде қабылдап, өмір жолын аяқтады: қатыгез аңшының аяғына құлап ажал құшты. Өліп бара жатып та сүйіктісіне адал болды. Аққулардың бір-біріне деген адалдығы мейірімсіз аңшы жүрегін тітіркендірді. Оның екінші аққуды атуға батылы жетпеді.

Екі шығармада да бірдей жағдайлар көрініс табады: адам (аңшы) табиғат алдында қылмыс жасаған (ақбөкенге, аққуға оқ атқан). Адам мен табиғат әлемі арасындағы қақтығыс, драмалық жағдайды туғызды. Адам қатал, мейірімсіз. Ол ежелден қалыптасқан табиғи тепе-теңдікті бұзды. Ақынның дауысы табиғаттың жағында. Ақын адамның қатыгездігін айыптайды және табиғат әлеміне жанашырлық көрсетеді. «Ақсақ киік», «Аққудың айырылысуы» сияқты шығармалар оқырманға автордың адамгершілік идеясын терең түйсінуіне мүмкіндік береді. Оқырман ақынмен бірге ақсақ киікке жанашырлық көрсетсе, сыңарын жоқтаған жалғыз аққудың ащы зарына, махаббат символы қос аққудың өліміне автормен бірге қайғырады. Пейзаждың авторлық сипаттамаларының арқасында оқырман табиғат әлеміне тереңдей еніп, оның сұлулығын түсінеді. Сонымен бірге оқырман аңшыны осынша сұлулыққа селт етпес қатыгездігі үшін айыптайды. Мүгедек ақбөкенге, аққуларға, жалпы табиғат әлеміне жанашырлықпен қарайды. Лирикалық кейіпкердің өте нәзік, сезімтал ішкі әлемі оқырманға эстетикалық әсер етеді, оны қоршаған шындыққа мұқият болып, құрметпен қарауға итермелейді. Ақын кейіптеу мен метафораларды кеңінен қолдана отырып, адамдар азаптаған, жанына жара салған табиғатты тірі жан ретінде суреттейді. Табиғат әлемінің апаты адамның ауруы ретінде беріледі. Сондықтан табиғатқа жанашырлықпен қарау арқылы оқырманның ең жақсы адамгершілік сезімдері оянады. «Ақсақ киік», «Аққудың айырылысуы» сияқты шығармалармен танысу арқылы оқырман қоршаған әлемге ұқыпты, адами көзқарастың қажеттілігін тереңірек түсіне бастайды, біртіндеп оның экологиялық мәдениеті де қалыптасады.

Адам табиғатқа қалай қарайды? Адамның қоршаған ортаға қатысты мінез-құлқының белгілі бір этикалық нормалары бар ма? Бұл ережелерді бұзу неге әкеледі? Адамның моральдық қылмысы табиғат

алдында жазалана ма? М.Мақатаевтың «Аққулар ұйықтағанда» атты поэмасында осыған ұқсас мәселелер қозғалады. Ақын биік тауда орналасқан жалғыз Жетімкөл көлін нәзік және лирикалық түрде сипаттайды. Көл жетім, өйткені оны аққулар тастап кетті. М.Мақатаев аққулы көлдің көрінісін ретроспективті түрде сипаттайды. Жетімкөл аққулар қайтып келгенде бақытқа кенеледі. Көл қуанышты хабарды ұлы Алатауға өзінің сыбырымен жеткізіп, сүйінші сұрайды.

Бұл аймақта ежелден келе жатқан қасиетті өсиетке негізделген дәстүр болған: аққуларды атуға болмайды, аққулардың тыныштығын бұзуға болмайды. Жер бетіне ұрпақ қалдырып, ұрпаққа ұлы өсиетті қасиетті ұран қылып қаншама адам ұрпағы ауысты. Ақын өлең өріміне табиғат әлемі мен адам болмысын қатар өреді. Ауру баланың басында әкесі мен анасы шарасыздық күйін кешуде. Бақытсыз ана жалғыз ұлын құтқарудың жолын іздеуде. Сондай бір сәтте санасы шарқ ұрған ананың есіне, емшінің «баланы аққумен ұшықта» деген сөзі түседі. Ерлі-зайыптылар арасында диалог басталады. Әкесі мұндай күнә жасаудан бас тартады. Содан кейін қолында мылтығы бар шарасыз күйдегі ана көлге барады. Автор таңғы пейзаж бен аққудың ұйқысын шебер суреттейді. Өмірдің шешілмес түйіні жанына батқан ана табиғат бесігінде ұйқыдағы аққулармен бірге тербеледі. Бір сәтте табиғи әлемнің үйлесімі (аспан, көл, ұйықтап жатқан аққулар, орман, таулар) әйелді таң қалдырады, оның қайғысын басады. М.Мақатаев ананың күрделі ішкі әлемін психологиялық тұрғыдан анық көрсетеді:

Сірә, сорлы жоқ шығар менен өткен,
Құлынымның қасынан неге кеткем?!
Ошақ қасы, от басы, көрмеппін ғой,
Дүние-ау, сен осындай керемет пе ең?! [4, 75]

Алайда, қатал шындық әрі-сәрі болған әйелдің күмәнін күшейтеді. Қайғыдан көзі тұманданған әйел бір сәт ата-баба өсиетін ұмытып, шүріппені басып қалады. Осы сәтте көл ащы дауыспен аққуын жоқтай бастаса, мына сұмдыққа есі шыққан тау, жартас жаңғырып, дауысы алысқа кетіп жатты. Көлдің шырқын бұзып, аққуға мылтық кезеген жан басқа жақтыкі болар деген оймен жақындап келген жылқышы қарт келінін көргенде, «Осындай қадамға бармас бұрын саусағыңды қанаттың ба»? – деп сұрайды. Мұндай ауыр қылмысты жасарда саусақ қанатудың, қан шығарудың, қанмен жуып күнәнің ауырлығын жұмсартудың символдық мәні бар. Қарт адам сұрағанда, ессіз ана бұл туралы ойламағанын айтады, дегенмен бала кезінде ол халық өсиеті туралы естіген: «Әйтеуір аққуды атқан оңбайды». Шамасы, жалғыз баланың өмірін қалай сақтап қалам деп аласұрған бақытсыз ана емші сөздерінің астыртын мағынасын түсінбеген. Аққумен ұшықтап баланың ауруын жазу мүмкін емес, өйткені қасиетті құсты өлтіруге болмайды. Егер аққуды өлтіру мүмкін болмаса, ауру баланы құтқаруға да мүмкіндік жоқ. Емші ащы шындықты анаға ғасырлар бойғы тәжірибеге сүйене отырып жеткізген: аққулардың қасиеттілігі туралы түсінікті құрметтейтін адам баланың құтқарылмайтынын түсінеді.

М.Мақатаевтың «Аққулар ұйықтағанда» поэмасы С.Сейфуллиннің «Аққудың айырылуы» поэмасымен үндеседі. Алайда, М.Мақатаевтың поэмасында адамның табиғатпен қақтығысы адам тағдыры драмасының аясында орын алады. Ананың ессіздігін ақтауға болатын сияқты. Сондықтан қарт жылқышы оны айыптамайды, бірақ ақтамайды да және диалогты тезірек аяқтауға асығады. Жалғыз баланы құтқаруға деген жанталас ананы мылтық алып, қан төгуге мәжбүрлейді. Ал, С.Сейфуллиннің поэмасында аңшы өз қылмысын саналы түрде, күнделікті болып жатқан, үйреншікті іс ретінде жасайды.

М.Мақатаев кейіпкердің іс-әрекетінің психологиялық уәждемесіне назар аударады. Алайда, осындай трагедиялық жағдайдағы ана махаббаты да моральдық қылмыстың ауырлығын төмендетпейді. Сұлулыққа балта шабылды, үйлесімділік бұзылды. Ғасырлар бойы, атадан балаға жалғасып келе жатқан қасиетті түсінікке сызат түсті. Ата заңын бұзған жер бетіндегі ең мейірімді, ең абзал жан – ана болса да өз жазасын алды. Сондықтан бақытсыз әйел баласының өлімі туралы өлеңнің соңында бірақ біледі.

Осылайша, С.Сейфуллин мен М.Мақатаевтың шығармаларында қозғалған экологиялық мәселелердің ауқымы кең. Бұл халық тарихының өткенін, қазіргісін, болашағын қозғаумен қатар, оның материалдық және рухани, тұрмыстық жағын жан-жақты қарастырған.

Әдебиеттер

1. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Қазақ университеті, 1992. – 352 б.
2. Сейфуллин С. Ақсақ киік // Сейфуллин С. Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы: Мектеп, 1983. – Б. 44-46.
3. Сейфуллин С. Аққудың айрылуы // Сейфуллин С. Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы: Мектеп, 1983. – Б. 103-112.
4. Мақатаев М. Аққулар ұйықтағанда // Мақатаев М. Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы: Жазушы, 1993. – Б. 72-83.

М.МАҚАТАЕВТЫҢ КҮНДЕЛІКТЕРІ

Ақын Мұқағали Мақатаев қандай адам болған? Мейірімді және адал, қарапайым және батыл, аңғал және жомарт, ашық және кең пейілді, тік және әділ ол: «Люди рождаются для того, чтобы понимать друг друга, жить в мире» («Адамдар бір-бірін түсініп, бейбіт өмір сүру үшін дүниеге келеді») деген сөздерді жиі қайталайтын еді. Ол адамдарды жақсы көрген және кез келген адаммен тіл табыса білген. Ол әрқашан айналасындағы адамдарға көмекке келуге дайын болған. Мысалы, М.Мақатаевтың көптеген өлең кітаптарының редакторы О. Асқар өз естеліктерінде Мұқағалидың кездейсоқ оның «Оразақынның» анасының науқастанып қалғанын біліп, түнде ат арбамен көрші колхоз бөлімшесінен дәрігер алып келгені туралы айтады. Бұл 1955 жылдың 7 қарашасы – Асқардың ақынмен алғаш танысқан күні еді [1, 16].

«Жұлдыз» журналында Жастар ісі жөніндегі кеңесте жұмыс істеп жүріп, М.Мақатаев үнемі жас ақындарға көмек көрсетуге тырысатын. А.Ақпанбетов белгілі ақынның оны танымал журналдардың редакторларына таныстырып, алғашқы өлеңдерін жариялауға белсенді ат салысқанын еске алады. Мұқағали әсіресе жастарды өте жақсы көретін. Әрдайым олардың жағдайы мен шығармашылығы туралы сұрастырып, мүмкіндігінше қамқорлық көрсететін. Олар Мақатаевтардың үйінде жиі қонақ болатын. Ақынмен кездесуі Ш.Әбдібеков, С.Даутов, Д.Досжанов, Ш.Ерманов, М.Жомартбектің тағдырында маңызды роль атқарды.

1967 жылы А.Әбдіқалықов Алматыға ҚазҰУ-ге оқуға түсуге келгенде жерлесі және досы ақын Е. Ібітанов арқылы Мұқағалимен танысады. М.Мақатаев, жұмысы көп болса да, онымен бірге қабылдау комиссиясына құжаттар тапсыруға барады. Біраз жылдан кейін астанада қайта жолығып, олар кітап дүкендерінен Әбдіқалықов үшін Мақатаевтың жақында ғана жарық көрген «Дариға жүрек» өлеңдер жинағын іздейді. Сол кезде жас жігітті ақынның бойындағы қандай қасиеті аса таң қалдырған еді? Ақынның қайырымдылығы мен адамдарға деген шынайы ілтипаты немесе ашықтығы мен қарапайымдылығы ма? Әбдіқалықовтың өзі үшін ашқан жаңалығы: «Ұлы ақынның жүрегі баланикіндей таза еді».

Мұқағали күнделіктері ақын жанының тазалығын танытады.

Ұзаққа бұйырмаған әдеби еңбегінің нәтижесінде М.Мақатаев бізге үлкен мұра қалдырды, ол редактор О.Асқардың, ақынның жұбайы Л.Әзімжанқызының тікелей қатысуымен дайындаған «Шығармаларының төрт томдық толық жинағында» [2;3;4;5] көрініс тапты. Бұл басылымда оқырмандарға ақын шығармашылығын толық ұсыну талпынысы жасалған, қолжазба материалдары мен ақынның тірі кезінде жарық көрген жарияланымдарын жүйелеу жұмысы жүргізілген. Баспагерлер өз мақсатына қол жеткізді: Мақатаевты ұнатушылар оның шығармаларымен толық көлемде барынша жақын танысуға мүмкіндік алды.

Төрт томдықта алғаш жарияланған ақынның күнделіктері [4, 358-421] ерекше назар аудартады. Соңғы кездегі күнделік жанрына деген қызығушылықтың күшеюі қазақстандық әдебиеттануда да көрініс тапты. Д.М. Поляктың «Жанр дневника и проблемы его типологии» [6] («Күнделік жанры мен оның типологиясы мәселелері») атты диссертациялық зерттеуі бұған куә бола алады. Күнделік – бірқатар айрықша белгілері бар құрылымдық-семантикалық кешен болып табылатын ерекше жанр. Бұл жанрдың ерекшеліктеріне зерттеуші мазмұндық (бейнелеу пәні, автор ұстанымы, жанрлық синкретизм), формалды-композициялық (мерзімділік, жүйелілік, дискреттілік, ықшамдылық), жалпыжанрлық (автокоммуникативтілік, баяндалған оқиғамен уақыт сәйкестігі) белгілерді жатқызады [6, 12].

Мақатаев күнделіктерінің теориялық өзектілігі мен практикалық құндылығы біздің оларды зерттеуге қызығушылығымызды туғызды. Олар «жазушының өмірбаяны мен жеке тарихи-әдеби мәселелерін зерттеу үшін арналған көмекші және деректану материалдарын қамтиды» («вспомогательный, источниковедческий материал для изучения биографии писателя и частных историко-литературных проблем» [6, 4]). Д.М. Поляктың теориялық зерттемелеріне сүйене отырып, XX ғасырдың екінші жартысындағы көрнекті қазақ ақынының күнделік жазбаларын құрылымдық-семантикалық тұрғыдан жүйелеуге талпынып көрейік.

Мақатаевтың ТШЖ 3-томының соңғы бөлігін «Күнделіктер» құрайды, олар құрылымы мен семантикасы бойынша ерекшеленіп, айқын екі жанрлық түрге бөлінеді. Біріншісін [4, 358-401], біртұтас, аяқталған формасын ескере отырып, негізінен күнделіктің классикалық түріне («таза күнделікке») жатқызуға болады. Екіншісінде [4, 401-421] жанрлық әртектілік байқалады, өйткені дәстүрлі күнделік жанрындағы жазбалармен қатар мұнда өтініш, алуан түрлі үзінділер, хат, кейбір шығармаларының бастапқы нұсқалары мен олардың шығу тарихы, шығармашылық жоспарлар мен жазғандары туралы есептер орын тапқан. Жазылғандарды немесе жоспарланғанды тіркеуге көп көңіл бөлінген. Шын мәнінде, бұл күнделік гибриді күнделік жанрына жатады. Біздің зерттеу пәніміз Мақатаевтың бірінші, дәстүрлі формадағы күнделігі

болады, өйткені оның жанрлық мәнін түсінгеннен кейін, гибриді қасиеттері бар күнделік феноменін де түсіндіруге болады.

Классикалық түрдегі Мақатаев күнделігі 1952 жылдың күзінде басталды. Соңғы жазба ақын дүниеден өтуіне бір ай қалғанда – 1976 жылдың 28 ақпанында қалдырылған. Жалпы алғанда, ақын біршама ұзақ уақыт бойы – 23 жыл, 10 ай, 3 күн күнделікпен сырласқан. Бірақ, өкініштісі, жазбалары аса көп емес¹. Негізгі күнделіктік ерекшелік – күндердің белгіленуін алатын болсақ, бар болғаны 57 жазба бар, және де олар тұрақты сипатта емес. 1952-1953 жж. үш жазбадан кейін кезектісі 20 жылдан кейін ғана – 1972 жылы пайда болған.

Бастапқыда жазбалар қазақ тілінде жүргізілді. Ең алғашқысының ерекше маңызы оның «Түс» деген атауынан және дәл уақытты көрсетуінен байқалады: 1952 жылдың 3-нен 4-не қараған қарашасы таңғы сағат алты. Сол жылдың аяғында, бәлкім, дәл сол уақытта Мақатаев аттас «Түс» деген өлеңін жазған болса керек. Бір оқиғаның күнделікте де, поэзияда да қайталануы болған оқиға ақынның жанына қатты әсер еткен деген ойға жетелейді. Онейропозитика мәселелерімен айналысатын белгілі қазақстандық ғалым В.В. Савельева бұл құбылысты былай деп түсіндіреді: «Көркем шығармадағы кейіпкердің түсі оның ішкі жан дүниесімен, оның архетипикалық бейсаналық (Өзділік, Анима, Анимус, Көлеңке) терең өмірімен, сондай-ақ оның өмірі туралы ұғымдармен байланысты» («Сон персонажа в художественном произведении несомненно связан с представлениями о его внутреннем мире, с его душевной жизнью и глубинной жизнью его архетипического бессознательного (Самости, Анимы, Анимуса, Тени), а также жизнью его Оно» [7, 19]).

Өлеңде де күнделікте баяндалған болмыс белгілері бар: «Ояңсам, түсім, таң атты». Күнделіктегі жазба мен өлеңнің қатар туындауы түстің ақын жанын жаралап, өзі мен отбасы туралы қайғылы ойға шомдырғанының куәсі деуге болады. Түсінде туыстарының бірінен естіген: «Қойшының баласына біткен мінездері бар» деген ауыр сөздер айтылмаса да, ақын үшін бұл қоршаған ортада білініп қалған болса керек. «Мен мұны ұмытпаймын. Өңімде, өмірде айтпағаныңмен, түсімде айтып үлгердің. Рахмет».

«Астарлылық түстің мазмұнының ғана емес, сонымен қатар оның мәніндегі маңызды ұстанымы болып табылады» («Иносказательность является важнейшей установкой не только содержания, но и сущности сновидения» [7, 25]). Сол арқылы Мұқағалидың ойдан шығарылған (оңейрикалық) және шынайы түстері анықталады, бұл түстерді «құпия мәтін, жұмбақпен, тұспалмен немесе идеологемамен» («сакральным текстом, загадкой, притчей, идеологемой» [7, 24]) салыстыруға болады. Тұрмыстық-көркемдік екі өлшемді астарлы әңгіме арқылы ақын оның бойын бойлаған реніш сезімінің қаншалықты күшті екенін байқатады. Заманымыздың белгілі мәдениеттанушы филологы В.П. Руднев те осыны меңземей ме?! Мәтінді жанталдау (психоанализ) ғылымы тұрғысынан талдай отырып, ол былай деп пайымдайды: «Мәтіннің мағынасы – автордың басынан кешірген жан жарақаты. Жарақат неғұрлым ауыр болса, соғұрлым мәтін терең әрі күрделі болады» («Смысл текста – это потаенная травма, пережитая автором. Тем сложнее текст, чем глубже травма, чем она серьезнее» [8, 255]).

Бұл тұста қалайша шығармашылықтың көп жағдайда өкпе-реніш сезімдерінен туындайтынын еске алмасқа! Ақынның анасы Нағиман Батанқызы естеліктерінің арқасында Мұқағалидың 14-15 жастан өлең жаза бастағаны туралы, сондай-ақ алғаш рет оның өлеңдері 1952 жылы жас ақындар жинағында жарияланғаны туралы белгілі болды. Дәл осы кезде, 1952 жылдың аяғы мен 1953 жылдың басында Мақатаевтың өмірінде тұрмыстық жағдайынан да, кәсіби тұрғыдан да, шығармашылық жағынан да ешқандай айқындық болмады.

Алматыда, туып өскен жерінен жырақта тұрған ақын өзін бала кезінен тәрбиелеген, қайтыс болып кеткен әжесі Тиынның алдында, анасының алдында, «тозған үйінің» алдында кінәлімін деп сезінеді. Осы сезім ақын жүрегін тебіrentіп, оған тыныштық бермейді. Бұл кезең жазбаларының ерекшелігі тек, жоғарыда айтылғандай, барлық күнделіктер кеңістігіндегі жалғыз контаминацияланған жазба болуында ғана емес, дәл осы жерде – 1953 жылдың қарашасындағы жазбада – алғаш және соңғы рет өлең жолдары кездеседі. Кейін Мақатаев не істегені немесе не істейтіні туралы баяндап қана қояды.

«1972-жыл 9-ноябрьден 28-ноябрьге дейін өлеңдер циклы жазылды».

«Келесі жылы жаңа жинағым жарық көре ме, жоқ па?».

«28 февраля 1976 г. Если не болезнь, этот год для меня начался неплохо. «Избранные» – «Өмірдастан» («Жизнь-поэма») тиражом 15 тысяч; весьма неплохо. По содержанию, по тематике меня удовлетворяет» («28 ақпан 1976 ж. Әттең, ауруым болмаса, биылғы жыл мен үшін жаман басталмады. «Өмірдастан» – таңдамалым он бес мың дана боп шықты: аса жаман емес. Мазмұны, тақырыбы мені қанағаттандырады»).

1972 жылғы қараша мен 1975 жылғы ақпандағы екі көлемді жазбада белгілі бір мезгіл аралығында

¹ Зерттелініп отырған күнделікті біз абсолютті көрсеткіш ретінде қабылдадық, өйткені құрастырушылар жарияланымдағы материалдардың қаншалықты толық екендігі туралы ескертпеген. Редактор тек бір рет күнделіктің кейбір беттері жырытылып қалғаны туралы жазады.

жазылған өлең дәптерлерінің саны есептеледі. 1975 жылғы № 3 және № 4 дәптерлердің мазмұны беріледі.

Сандық қатынаста қарастыратын болсақ, 1972 мен 1976 жылдар арасындағы жазбалар мынадай көрініс береді: 1972 – 6 датасы көрсетілген жазбалар; 1973 – 21; 1974 – 15; 1975 – 4; 1976 – 8. Демек, ақын 1973 және 1974 жылдары күнделікті неғұрлым көбірек қолға алған. 1976 жылдың 8 жазбасы жылдың алғашқы екі айында орын тапқан. Жалпы саны 54-тен тұратын осы кезеңдегі жазбалардың басты ерекшелігі – даталардың көрсетілуі: біз ақын өмірінің соңғы жылдары туралы әр күндегі оқиғаларға қарап оқып білетіндейміз.

Көңіл аударарлық жайт: осы жылдары, алғаш рет орыс тіліндегі жазба пайда болады. Бұл жерде «түркі тіліндегі сөздердің синтаксистік біртектілігі қазақ сөйлеу құралдарын беру үшін барынша қолайлы мүмкіндіктер арқылы орыс тілінде осындай көрініс тапты» («синтаксическая однотипность высказывания на тюркском языке нашла такое воплощение на русском языке через те его возможности, которые более всего подходят для передачи казахских речевых средств» [9, 48]) дегенді есте сақтау маңызды. Аталмыш жазба 1972 жылдың 2 сәуірінде қалдырылған: «В жизни не знаю, в поэзии не врать!!!» («Өмірде білмеймін, поэзияда алдауға болмайды!!!»). Осыдан кейін, 1974 жылдың 1 қаңтарынан бастап, күнделік жазбалары негізінен орыс тілінде жүргізіледі. Мұның себебі Мұқағалидың 1973 жылдың күзінде Мәскеуде тұрып, М.Горький атындағы Әдебиет институтында оқуына байланысты болса керек. Мұны сондай-ақ ақынның орыс әдебиетіне, атап айтқанда, Пушкин мен Блоктың поэзиясына деген сүйіспеншілігімен де түсіндіруге болады. Олардың есімдері Лермонтов, Некрасов, Толстой, Чеховтармен қатар күнделікте жиі кездеседі. Сол жазбалардың бірін мысал ретінде келтірейік: «2-сәуір 1972-ж. Апырмай, Пушкин-ай, соншаның бәрін қашан жазып үлгерді екен». Немесе тағы біреуі: «26 января 1974 г. Я отношусь к Блоку как к полубогу. <...> Он выше своей поэзии. Очень культурная, серьезная поэзия у него. Блок – разочарованная душа. А его «Двенадцать» – крик (вроде «Реквием» Моцарта) мятежной души. «Возмездие» его – это плач целой эпохи, целого поколения. Блок напоминает мне орла. Он парит высоко-высоко, хочет и не хочет садиться на эту грешную землю. Если бы не закон тяготения, возможно, он остался бы на небе. Вся его жизнь напоминает «Коршуна» своего» («26 қаңтар 1974 ж. Мен Блокты жарты құдай санаймын. Ол өз поэзиясынан биікте тұр. Оныкі мәдениетті, күрделі поэзия. Блок – көңілі қалып, түңілген жан. Ал оның «Он екісі» – асау жан-дүниесінің айқайы (Моцарттың «Реквиемі») сияқты. Оның «Кепіетжазасы» – бүкіл ұрпақтың, тұтас бір дәуірдің көз жасы. Блок маған қыранды елестетеді. Ол өте, өте биікте қалықтайды, мынау күнәлі топыраққа қонғысы да келеді, қонғысы да келмейді. Егер тартылыс заңы болмаса, бәлкім, сол аспанда қала берер ме еді. Бүкіл оның өмірі өзінің «Қырғиына» ұқсас»).

Үшінші себеп: бейсаналы түрде наразылық көрсету сипаты бар деп санауға болады: ақын оны қорлап, өмірін төзімсіз еткен адамдармен бір тілде сөйлескісі келмеді, Олардың бойын билеген қара қызғаныш болса керек. Мақатаевты тұрмыстағы лайықсыз мінез-құлқы үшін сынап, сол үшін партия мен Жазушылар одағынан шығарып, ақынды қудалаған адамдар мәселені басқа арнаға бұрып жіберді. Мақатаевтың ұлы және талантты ақын, Құдай берген дарыны бар ақын екендігін мойындаудың орнына, оны маскүнем деп, бұрыс мінез-құлқы үшін айыптады. Мына бір жазбасында ақын солар туралы өз пікірін білдіргенге ұқсайды: «1 октября 1974 г. Нынче талантливые люди в литературе мало играют роль. Теперешней нашей литературе нужны послушные холопы. Они, конечно, «борозды не портят». Существующие правила их вполне удовлетворяют. С разрешения пишут, работают, кушают и ходят. Они дисциплинированы. Еще бы, когда талант рвется, хочет своей дорогой двигаться и сбивается с дороги, что-нибудь да натворит, те холопы тут как тут. Бессовестные, они готовы заменить таланта, и представьте, «заменяют». Занимают посты и командуют над талантами. О, как горько! Горше не бывает...» («1 қазан 1974 ж. Осы күні талантты адамдар әдебиетте аз рөл атқарады. Қазіргі біздің әдебиетке құлдық ұра беретін басыбайлар қажет. Олар, әрине, «борозданы бүлдірмейді». Осы күнгі ережелер оларды толық қанағаттандырады. Рұқсатпен жазады, жұмыс істейді, тамақ ішеді және жүріп-тұрады. Олар тәртіпті. Өйтпегенде ше, талант буырқанса, ол өз жолымен қозғалғысы келеді және жолдан шығып кетіп, бірдемені бүлдіріп те алады, сондайда басыбайлар аяқ асты табыла кетеді. Ұятсыздар, олар таланттың орнын баса қоюға дап-дайын және ойлап қараңызшы, «орнын басады да». Орынға отырады да, таланттардың үстінен бұйыра бастайды. О, қандай күйінішті! Одан өткен күйініш болмайды...»).

Осының бәрі Мақатаев үшін үлкен азап болды. Ақынның күнделігінен алынған келесі екі үзінді соған куә бола алады.

«27 января 1974 г. Будь ты проклята, моя поэтическая судьба! Будь ты трижды проклята, среда, окружающая меня! Среда, которой душой и сердцем я отдался, поверил, надеялся на лучшее. Коротаю свои униженные дни, дни, которые ничего мне не принесли, кроме горечи да страданий. Теперь-то я понял, что нет человека на свете несчастнее меня» («27 қаңтар 1974 ж. Ақындық тағдырым, қарғыс атсын сені. Мені қоршаған орта, үш мәрте қарғыс атсын сені! Мен жаныммен, жүрегіммен берілген, сенген, жақсыдан үміттенген ортам. Өзімді төмендеткен, маған қайғы мен қиналыстан өзге ештеңе әкелмеген күндерді бастан

өткерудемін. Жер бетінде менен өткен бақытсыз адам жоқ екендігіне енді ғана көзім жетті»).

«21 сентябрь 1974 г. Все мне чуждо, отвратительно, омерзительно! Я давным-давно перестал понимать, кто мне друг, кто враг. Нет! Нет у меня друзей! Вижу только со всех сторон сползающих осьминогов к себе. Могу ли отбиваться, не знаю» («21 қыркүйек 1974 ж. «Бәрі маған жат, жеқсұрын, жиіркенішті! Кімнің дос, кімнің қас екенін ұғудан мен баяғыда-ақ қалғанмын. Жоқ! Менің достарым жоқ. Мен тек айналамнан өзіме қарай жылжып келе жатқан сегіз аяқты сұмдықтарды ғана көрем. Қорғана аламын ба, білмеймін»).

Мақатаевтың күнделіктері ақынның ой-пікірлерін және өміріндегі оқиғаларды ғана тіркеп қоймайды, теориялық тұрғыдан құнды материал болып табылады. Олардың мысалында күнделіктің жанрлық ерекшеліктері мен оның эволюциясын көруге болады. Жанрлық эволюция факторы 70-ші жылдары пайда болған жоғарыда аталған қостілділіктен байқалады. 1973 жылы күнделікте «дискретті» деп атауға болатын жазба түрі пайда болды. Бұл бірнеше бөлек үзінділерден тұратын жұлдызшалармен не бос кеңістікпен бөлінген бір күндік жазба. Дискретті жазба көбіне ақын үшін маңызды ойларды жалғастыру және дамыту немесе басқа ойға ауысу, көңіл-күйді өзгерту болып табылады. Мысалы, 1974 жылдың 25 мамыры мен 29 мамырындағы жазба пунктирмен бөлінген үш жазбадан тұрады. Жанрға сай, Мақатаевтың күнделік жазбалары ең басында қысқа түрде болады, бірақ біртіндеп олардың орнына көлемді жазбалар келеді, бұл жазбалардың тақырыбына байланысты (әлемді философиялық тұрғыдан пайымдау) [6, 14]. Көлемді жазба жасаудың бір жолы – дискретті жазбалар.

70-ші жылдардағы күнделік жазбаларындағы жаңа толқуларға тағы бір оралайық. Ақын өзінің күнделігіне жиырма жылдық үзілістен кейін немен келеді? 1972 жылдың басында Мақатаев он жылдан бері отбасымен Алматыда тұрады, «Армысындар, достарым», «Қарлығашым, келдің бе?», «Дарига жүрек» сияқты танымал поэзиялық кітаптардың авторы болып табылады. Оған Ұлы даңқ, оқырмандардың танымы мен махаббаты келеді, бірақ сонымен бірге оның басына тағдырдың ауыр сынақтары түседі. Бұл қызының өлімі, тұрмыс жағдайының нашарлығы, жұмысының болмауы («7 желтоқсан 1973-ж. Жұмыссыз жүргеніме жаңа жылда бір жыл толады»). Бұл қиындықтар тізімін кіші баласы Айбарға байланысты мәселелер, жазушылар ортасында қуғындалуы жалғастырады. «2 мамыр 1974-ж. Соншама не істеп қойдым бұларға?» деген ақын бірнеше рет өзіне өзі қол салады: «Талай рет мойныма арқан салып, /Талай рет шақ қалдым жындануға». Мұның бәрін жазылмайтын ауруға байланысты шарасыздық ушықтырды. Мақатаев күнделіктерінің арқасында ақынның жалғыздығы мен оның әбден тығырыққа тірелгендігін түсінуге болады. Осының дәлелі ретінде екі дискретті жазбадан алынған үзінділерді келтірейік.

«19 желтоқсан 1973 ж. Мүлде бір жат ортаға душар болған жандаймын. Ешкімге залал істемеп едім ғой, неге бәрі сырт тебеді?!».

«10 июня 1974 г. Как поэта, волей-неволей, меня понимают люди, а как человека едва ли кто понимает, даже самые близкие мне. Так поймите же, я родился Человеком и останусь им, а поэтом я стал, понимаете, стал, т.е. ...» («10 маусым 1974 ж. Қаласа да, қаламаса да жұрт мені ақын ретінде түсінеді; ал адам ретінде кім түсіне қояр дейсің. Тіпті ең жақындарым да. Түсінсендерші, мен туғаннан адаммын, адам қалпымда қалам; ал мен кейін ақын болдым, ұқсандаршы, болдым, яғни...»).

Поэзияда автор бейнесін келтіруге қызмет ететін «лирикалық кейіпкер» ұғымы бар және ол авторлық сананы ашу тәсілдерінің бірі болып табылады. Лирикалық кейіпкер – автор-ақынның көркем «егізі». Осыған сай кейбір «ыңғайсыз» дүниелерді лирикалық кейіпкерге жатқызуға болады. Күнделіктерде бейнелеу тақырыбы автордың өз тұлғасы болып табылады. Д.М. Поляктың пікірі бойынша, ашық түрде берілген жеке тұлғалық бастама автордың рефлексиялық ойы, психологиялық шынайылық, жақындық ұстанымы сияқты факторлардың пайда болуына себепкер болды [6, 13]. Оқырман рөліне де тоқтағымыз келеді. Автор мен оқырманның арасында дәнекердің болмауы олардың арасындағы арақашықтықты жояды: оқырман күнделік авторының жалаңаш жанына тиіп, оқиға куәгері және қатысушысы деген сезім пайда болады.

1972-1976 жылдардағы Мақатаев күнделігінің осындай керемет күшті әсері бар. Сен онымен түрлі көңіл күйзелістерін бірге басыңнан кешіп жатқан сияқтысың. Оқырман ақын аузынан мынадай сөздерді естігенде, көмек көрсете алмайтындығына қатты өкінеді: «Враги мои беспрестанно наступают. Они готовы уничтожить меня. Если кто-нибудь скажет, отдав ружье одному: «стреляй в него», – то тот или иной, не дрогнув рукой, готов сию же минуту убить меня: меня – любившего весь род человеческий, не сделавшего никому зла» («Дұшпандарым тоқтаусыз шабуылдауда. Олар мені құртып жіберуге де дайын. Егер біреу қолына мылтық беріп, ат десе, қайсысы болса да қолы қалтырамастан бүкіл адамзатты сүйген, ешкімге зияны тимеген мені сол заматта-ақ атып жіберуге әзір»). 1974 жылдың 2 мамырындағы жазбалар жанға батады, бұларда ақын оны бірнеше рет милицияға тапсырғанын, милицияда асылып өлмек болғанын жазады. Балаларын қимағандықтан, ақын аман қалды.

Негізінен шығармашылығына қатысты басқа сипаттағы жазбаларды оқи отырып, Мақатаевтың қуанышы мен ашқан жаңалықтарына куә боласың. Қазақстандық әдебиеттің деректі жанрларын зерттеуші

З.Н. Поляк күнделік жанрының құжаттық шынайылығын ғана емес, жоғары көркемдігін де атап өтеді [10]. Ақын-философтың, патриот ақынның асыл ойлары, туған жеріне, өз халқына деген шексіз сүйіспен-шілігі қиялды оятып, әдеттегі санадағы Отан мен халық деген не екенін түсінуде қуатты өзгерістер жасайды.

«22 ақпан 1973 ж. Ойлап отырсам, менде бір арман бар екен. Ол – қалай да халқыма жағыну, ұнау соған. Тек соған ғана жасырмай шынымды айтсам деп едім. Халқым, үнімді қалай жеткізем саған?...» Бұл сөздердің шынайылығын Мақатаев поэзиясының өзі де дәлелдейді: «Өлең – менің бар тынысым,/ Жақсы сөзім – жаны игі халқым үшін. (*«Адамды адам түсінбеу...»*)

Мақатаевтың күнделігінде болып жатқан оқиғаларды синхронды баяндаған, яғни сол күні күнделік бетіне түсірілген жазбалар жиірек кездеседі. Сондай-ақ хронологиялық қашықтықпен түсірілген, яғни болған оқиға мен күнделіктегі жазбаның уақыты бірдей емес жазбалар да ұшырасады. Мысалы, «21 сәуір 1973 ж. 18 апрельде Сәбит Мұқанов қайтыс болды. Ертең (22-сі) жерленбекші. Егер бұрынғылардың айтқаны рас болса, енді екінші, нағыз шын өмірі басталатын адам осы Сәбең болуға тиісті. <...> Сәбит – үлкен дүние. Өзі – Өмір. <...> Бұл қазақтың Бальзагі». Іс жүзінде болған оқиға мен жазба уақытының арасындағы хронологиялық қашықтық ақиқат сәтінің жақындауына ықпал етті. Өткен мен болашақ арасында болған Мақатаев заманынан алыстап кетіп, әйгілі қазақ жазушысы Сәбит Мұқановтың шын мәнінде дәрежесі қандай екенін түсіне алады.

Мақатаев күнделігі ақын өмірінің әртүрлі жақтарын, оның ойлары мен сезімдерін, нақты оқиғалар мен жан дүниесінің тебіреністерін бейнелейді. Мұның бәрін тұтастай алып, адам болмысы деп атауымызға болады. Өз аузынан шыққан ақпарат шын мәнінде ақын тағдырына терең үңілуге мүмкіндік береді, өйткені күнделік авторы – Мұқағалидың – өзінен басқа оның басынан кешкендері туралы толығырақ әрі нақтырақ ешкім баяндай алмас. Мұны Мақатаев та жақсы түсінген:

«14 февраля 1976 г. ...я через своего «Я», не утаивая, в стихах вел летопись своей жизни. Тут и горести и радости моей души, которые я думаю, должно отражаться в чужих сердцах. И так, друзья, все мое творение – это лишь только одна целая поэма. Поэма о жизни и смерти, о переживании и радости человека. Если не верите, попробуйте-ка собрать все мои стихотворения и составить сборник» («14 ақпан 1976 ж. ...мен өзімнің «Менім» арқылы жасырып жаппай өмірімнің шежіресін жасап шықтым. Жанымның басқа жүректерге өз сәулесін түсіруге тиіс мұны мен қуанышы – бәрі сонда. Сонымен, достар, бүкіл менің жазғаным – бар-жоғы бір ғана бүтін поэма. Адамның өмірі мен өлімі, қам жеулері мен қуанышы туралы поэма. Егер нанбасандар, барлық өлеңімді жинап бір жинаққа топтастырып көріндерші!»).

«Бәрін жинау» ұғымы ерекше жазба түрінде ақынның өмірбаянын және жеке тұлғасын, оның «Менін» білдірудің тәсілі ретінде күнделікке жүгінуді көздейді. Мақатаев қалай өмір сүрді, оны не толғандырды, ол не туралы қамықты? Оның күнделік жазып, ішкі жан сырымен бөлісуіне не себепкер болды? Өйткені өзімен жүргізген бұл әңгіме ашық, шыншыл болуды, орасан зор жан еңбегін талап етеді емес пе!

Ақынның сезімдері мен ойларының құпия әлеміне үңіліп көрейік. Мақатаев жазбаларының шағын тізілімін құрып, оның жан дүниесінің сырын айқын танытатын кейбір мәселелерге тоқталып көрейік. Оларды мағыналық топтарға біріктіріп, атап өтейік. Ақынның күнделіктерінде үш тақырыптың дамуы ерекше құнды деп санаймыз: 1) Мақатаевтың жалпы поэзияны қалай түсінетіні; 2) ақынның рөлі туралы пікірі; 3) өзі және ақындығы туралы ойлары. Жоғарыда айтылған үш тақырыпты құрайтын күнделікте Мақатаевтың шығармашылық философиясы берілген, оны ой санаға қондырсақ, Мұқағали поэзиясын және ол жасаған ақындық әлемнің бейнесін терең түсіне аламыз.

1. Поэзия туралы

«Поэзия махаббаттан басталып, парасатпен аяқталуы тиісті...».

«...Поэзия – ғылым. <...> Адам сезімін жан-жақты зерттейтін құдірет болса, ол тек – поэзия».

«Мнимое переживание, мнимая любовь и радость, мнимый патриотизм и т.д. – враг поэзии» («Жалған күйінші, жалған махаббат пен қуаныш, өтірік патриотизм және тағы-тағылар – поэзияның жаулары»).

«В одно я твердо верю, что поэзия умрет вместе с естеством, т.е. с человеком и природой. Пусть очерствеет душа человечества, все равно останется один разумный человек. Тот – поэт. Последнее слово за ним» («Мен бір нәрсеге – поэзияның тіршілікпен бірге, яғни адаммен, табиғатпен бірге өлетініне – кәміл сенемін. Адамзат жаны қатыгез тартса тарта берсін, қайтсе де бір парасатты адам қалады. Ол – ақын. Ақырғы сөз сонікі»).

«<...> поэзия не журналистика, а поэт не журналист, чтобы бегать за каждой сенсационной случайностью» («<...> поэзия – журналистика емес, ал ақын – дабыра туғызатын жағдайларға жүгіре беретін журналист емес»).

«У кого не существует Дух, может удалиться от поэзии, нечего ему делать на этом поприще...» («Кімде рух болмаса, ол поэзиядан аулақ жүруі керек...»).

«Стихотворения прежде всего напряженнейший труд, труд кропотливый, нервный» («Өлең шығару – ең әуелі қажырлы еңбек. Азапты, жүйкеге салмақ салатын жұмыс»).

2) Ақын туралы

«Да, все проходят через сердце поэта» («Иэ, ақын барлығын жүрегінен өткізеді»).

«Обязанность поэта не обрисовать, не описывать, а раскрыть тайну красоты, что именно спрятано за этой красотой. Как опытный диагностик, современный поэт должен нащупывать пульс времени, должен болеть болезнью эпохи, общества» («Ақынның міндеті суреттеп шығу, баяндап беру емес, қайта сол сұлулықтың құпиясын, оның ар жағындағы нақ сол жасырынды ашып беруде. Осы заманғы ақын тәжірибелі құбылнамашыдай уақыт тамырын дәл басып, дәуірдің, қоғамның дертін өз дертіндей қабылдауға тиіс»).

«Что должен иметь поэт, чтобы быть поэтом?

Первое: талант. Талант с образованием, с эрудицией (диплом не обязательно).

Второе: совесть, чтобы стыдиться самому перед собою, прочтя слабые вещи.

Третье: Простоту. Пусть не гениальную, как у Пушкина и Абая, но простоту человеческую, чтобы быть понятным другим. Не умничать, не рассуждать, а воспевать.

Четвертое: Интуицию. Чего не видят другие, увидеть и познать.

Пятое: Труд, чтобы постоянно совершенствоваться.

Шестое: Дух. Всегда держать себя духовно богатым».

(«Ақын болу үшін ақында не болуы керек?

Бірінші: талант. Білімді, сұңғыла талант (диплом міндетті емес).

Екінші: ұят, өзінің нашар өлеңдерін оқығанда өзінен өзі ұялуы үшін.

Үшінші: қарапайымдылық. Пушкин мен Абайдыкіндей болмаса да, басқалар түсінетіндей адамдық қарапайымдылық. Ақылдымысмау, түсіндірмеу, тек жырлау.

Төртінші: түйсік. Басқалар көре алмайтынды көру және тану.

Бесінші: еңбек, үнемі шындалып отыру үшін.

Алтыншы: Жан. Жан байлығын әмәнда сақтау қажет»).

3) Өзі және өзінің поэзиясы туралы

«Жырсыз өткен күндер – мен үшін өлі күндер. Тәңірдің бұл алданышты қиғанына да құлдық. Поэзия болмаса қайтер едім?! Ақынның өз мемлекеті, өз қоғамы, өз дүниесі бар. Бұл аз дүние емес. Демек, мен сол үшін өмір сүрем, сол үшін күресем».

«1 январь 1974-жыл. ...Старался быть простым, а оказался простаком. <...> Нельзя, храни свое достоинство! Береги имя поэта, ибо ты истинный поэт, будь достоин тому! Будь простым, как сама природа, но и будь непреклонным, как она. Ты отличаешься от современников. Чем не скажу... Так будь же гордым! Выше голову, брат!..» («1 қаңтар 1974-жыл. Қарапайым болғым келді, алайда ашық ауыз екем <...> Болмайды, өз қадір-қасиетіңді қорға! Ақын атыңды сақта, нағыз ақынмын десең, соған лайықты бол! Табиғаттың өзіндей қарапайым бол бірақ, ол сияқты қайсар да бол. Сен өз замандастарыңнан өзгешесің. Неңмен екенін айтпаймын... ендеше, өр болсаңшы! Басыңды көтер, бауырым!..»).

«3 января 1974 г. В своем творчестве, где слаб, где силен, я прекрасно понимаю сам. Где я слаб – не моя вина, а где силен – это не заслуга среды, в которой я жил. Не заслуга времени, при котором я находился в вечном опасении, вечно контролируя сам себя. Нынче трудно быть поэтом...» («3 қаңтар 1974 ж. Өз шығармашылығымда қай жерде әлсіз, қай жерде күшті екендігімді өзім жақсы білем. Әлсіз жерім менің кінәм емес, ал күшті жерім – мен өмір сүріп отырған ортаның еңбегі емес. Үнемі өзімді өзіме қадағалатып, мәңгі мені қауіптендірумен келе жатқан уақыттың да еңбегі емес. Қазір ақын болу қиын...»).

«Сегодня, 27 января 1974 г. написана поэма под названием «Чили, свет мой!» за один присест, без перерыва, без единой помарки, с 10 утра до 12 ночи. Попробуйте-ка, сразиться со мной...» («Бүгін, 1974-жылғы 27-январьда, бір отырғанда, үзіліссіз, бірде-бір түзетусіз, таңертеңгі 10-нан түнгі 12-ге дейін «Чили – шуағым менің!» атты поэма жазылды. Менімен сайысып көріндер кәне...»).

«Я не исследователь, а поэт. Горечи и радости людские меня интересуют больше, чем сам человек. Плох ли, хорош ли он, не мне рассуждать, ибо сам отношусь к отряду таковых... Меня увлекают судьбы людские, окружающая их действительность, время, в котором они живут, общество, которое управляет ими...» («Мен зерттеуші емеспін, ақынмын. Адамзаттың қайғысы мен қуанышы мені жеке адамның өзінен артық қызықтырады. Адамдардың жаман екенін, жақсы екенін ажыратушы мен емеспін, өйткені өзім де солардың бірімін. Мені жұрттың тағдыры, оларды қоршаған ортаның шындығы, олар өмір сүріп отырған уақыт, оларды басқарып отырған қоғам қызықтырады...»).

«Все равно, последнее слово останется за мной. Надо же, в конце концов, допеть лебединую песню» («Бәрібір соңғы сөзді мен айтам. Қалай болғанда да ақырғы әнімді айтып бітуге тиіспін ғой»).

«Понимая людей, сам хочу быть понятым. Вот она – суть всей моей поэзии. Для меня поэзия – крик души. Больше ничего...» («Адамдарды түсіне отырып, олардың да мені түсінгенін қалаймын. Менің бүкіл

поэзиямның мәні, міне, осы. Поэзия – мен үшін жанымның шырылы. Басқа ештеңе де емес...»).

«Я не привык писать стихи урывками, когда как, где попало. Нет! Поэзия – это порыв души. Когда порыв появляется, надо сидеть, не отрываясь от работы. Кому как, а я не встану, пока не иссушу, не выжму все соки вдохновения. Болезнь болезнью, но работалось отлично. Иногда даже оно (творчество) исцеляет меня от всех недугов» («Мен өлеңді үзіп-жұлқып, орайы келгенде, кезі келген жерде жазуға әдеттенбегем. Жоқ! Поэзия – жан бұлқынысы. Бұлқыныс пайда болғанда, қаламнан қол үзбей отыру керек. Кімнің қайтетінін қайдан білейін, мен өзім шабыттың бүкіл сөлін сығып алып, құр сүлдерін қалдырғанша орнымнан тұрмаймын. Аурудың аты ауру, бірақ жұмыс өте жақсы істелді. Кейде ол (шығармашылық) мені бүкіл сырқатымнан сауықтырып жібереді»).

«Удивительно то, что написанные мною 10-20 лет тому назад читаются как новые. Все на месте...» («Бұдан 10-20 жыл бұрын жазғандарымның жаңа дүниедей оқылатыны қуантады. Бәрі орнында...»).

Соңғы жазба 1976 жылғы 28 ақпанда – Мақатаев қайтыс болғанға дейін бір ай бұрын жасалды. Ақынның бәрін нәзік түсінуі, сезімталдығы оған тек өз поэзиясының ғана емес, жалпы поэзияның басты қасиетін анықтауға мүмкіндік берді – бұл оның заман талабына сай келуі. Мақатаев поэзиясы, Пушкин, Абай, Блоктың поэзиясы сияқты кез-келген дәуірдің оқырмандары үшін жаңа және заманауи болады, себебі оларда қазақ ақыны бір сөзбен атаған Рух бар. Бұл түсінік ақынның шынайы өмірбаяны ғана емес, оның рухани өмірбаянын да қамтыған Мақатаев күнделігінен туындайды.

Уақыт өте келе Мақатаевтың күнделігі эстетикалық құбылыс ретінде қабылданады. Құрылымы бойынша ол классикалық үлгіде болғанымен, оның қостілділік және пунктирлі жазбалар сияқты дара белгілері бар. Күнделіктің даму барысында ақын өмірдің барлық аспектілеріне қатысты философиялық ой-пікірлер мен әлеуметтік қорытындыларға көбірек тоқтайды. Бұл автордың поэзия мен ақынның маңызын түсінуі және бағалауы, өз балаларына қалдырған өсиеті, сол кезеңнің қиындығы мен оның әр түрлі пысықтар, жерлестер мен достар, жағымпаздар мен қорқақтар, шатпақайшыл серіктестері жайлап кеткен заманауи әдебиеттің драмалық тағдыры туралы ой-пікірлері.

М.Мақатаевтың күнделігіндегі 1974 жылғы 21 қыркүйегіндегі жазбаны оқи отырып, келешекті болжап кеткендей болған ақын көрегендігіне еріксіз таңданасын: «Ей, шарманшики! Не вам судить меня! Настоящие судьи впереди еще. Пройдут года, придет новое поколение, и они поставят каждого из нас на свое место. Испокон веков так было, так и есть, так будет! О себе я вот что скажу: Я ровесник поколения XXI века, а может быть, родственник еще дальних поколений...» («Ей, безілдектер! Сендер емессіңдер маған баға беретін! Нағыз бағалаушылар әлі алда. Жылдар өтеді, жаңа ұрпақтар келеді, біздің әрқайсымызды өз орнымызға солар қояды. Ежелден солай болып келген, солай болады, бола береді де. Мен өзім жайында мынаны айтам: мен XXI ғасыр ұрпақтарының құрдасымын. Бәлкім, одан әрідегі ұрпақтардың туысымын да...»). Мақатаев поэзиясының жарқын кереметі азап пен өкініштен туындаған. Ол бар сырын өзінің жеке құжаты – күнделігіне сеніп тапсырған соң, біз ақын көрген азабы туралы біле алдық [11, 71].

Әдебиетгер

1. Мұқағали: Естеліктер. – Алматы: Жазушы, 1995. – 220 с.
2. Мақатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 1 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2001. – 447 с.
3. Мақатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 2 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2001. – 319 с.
4. Мақатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 3 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2002. – 316 с.
5. Мақатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 4 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2002. – 317 с.
6. Поляк Д.М. Жанр дневника и проблемы его типологии: автореф. ... канд.филолог.наук. – Алматы, 2004. – 32 с.
7. Савельева В.В. Художественная гипнология и онейропоэтика русских писателей. – Алматы: Жазушы, 2013. – 520 с.
8. Руднев В.П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста. II. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
9. Бахтикиреева У.М. Особенности русского художественного текста писателя билингва // Вестник РУДН, сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2004. № 1 (2). – С. 43-49.
10. Поляк З.Н. Жанровые разновидности современной документальной прозы Казахстана // Материалы международной научно-практической конференции «Итоги литературного года – итоги десятилетия: язык – культура – общество». – М., 2010 // <http://rospisatel.ru/konferenzija/poljak.htm> (дата обращения 05.05.2021)
11. Әбішева С.Ж. М. Мақатаевтің ақындық әлемі. – Алматы, 2018. – 271 с.

*По-э-зи-я// ме-ні-мен// е-гіз б(е) е-дің,
Сен ме-ні// сезесің бе// не-гі(е) із-де-дім.
А-ла-уырт-қан// таң-дар-дан// се-н(і) із-де-дім,
Қа-ра-уыт-қан/ тау-лар-дан// се-н(і) із-де-дім.*

Мұнда поэзия сөзі қазақ тілінің айтылу заңдылығы бойынша *по-йе-зы-йа* болып айтылатынын және осылайша буынға бөлінетінін естен шығармағанымыз жөн. «Орыс тілінен және орыс тілі арқылы енген сөздер орыс тіліндегідей етіп, жазылады және айтылады» деген Кеңес Өкіметінің өктем саясаты негізінде жасалған ереже қазақ сөзінің айтылым әуезіне зор зиян келтірді. Қазіргі жастардың сөйлеу тілі 42 әріптен тұратын әліпбиіміздің және орыс сөзін дұрыс айтуға бағытталған емле-ережелеріміздің әсерінен әбден бұзылған. Оны жастардың өлең оқуынан, ән шырқауынан анық байқауға болады. Олар *егіз бе едің, сені іздедім* деп бір дауысты дыбысты түсірмей буын санын он екі қылып оқи береді. Оған әрине біздің тілші-ғалымдарымыз жасаған емле-ережелеріміз кінәлі. Онымен қоймай «біздің жауымыз керемет, жазылу мен айтылудың арасында айырмашылық жоқ» орфоэпияны оқытуды мүлде қойдық. Осындайда алаш ардақтысы Х.Досмұхамедұлының: «Тілді бұзатын оқығандар», – дегені еріксіз еске оралады.

Қазақ ауыз әдебиетінде жиі кездесетін тәсілдер – аллитерация мен ассонансты М.Мақатаев өз өлеңдерінде шебер қолданады. «Аллитерация лат. (allitter – дыбыстас) – дауыссыз дыбыстардың қайталануы арқылы әдеби тілді ажарлап, сөздің реңін келтіре түсетін көркемдік тәсіл» [5]. «Ассонанс (французша assananse, латынша assono – үйлесім) – өлең сөзде дауысты дыбыстардың үндесе қайталануы. Ассонанс сөздің интонация-музыка мәнін, экспрессивтік-эмоциональдық бояуын күшейтіп; ерекше елеулі тұстарды дыбыстандырып, ой сезімнің әсерлілігін арттырады» [5]. Аллитерация мен ассонанс кейде тіпті өлеңнің ұйқасы келмей тұрса да, білдірмейді, әрі өлеңге сән береді. Мысалы, Шалкиіздің:

*«Төбінгінің астынан ала балта суырысып,
Тепсінісіп келгенде, тең атаның ұлы едің,*

Дәреженді артық етсе тәңірі етті», – деген өлең жолдары ұйқаспай тұрса да, аллитерацияның арқасында толыққанды өлең секілді оқылады. «Алтау ала болса, ауыздағы кетеді, төртеу түгел болса, төбедегі келеді» деген мақалға да әр беріп тұрған, осы ассонанс, аллитерация құбылыстары. Енді осы тәсілдің Мұқағалидың өлеңінде қолданылуына бір-екі мысал келтірейік:

*Ата қаздан айрылған балапан ек,
Аспан асты, жер үстін саялаған.
Арманымыз жұлдызға жуық болып,
Апыл-тапыл күн кеіттік суып, тоңып.
Бір әңгіме қозғашы ауыл жсайлы,
Бұдан артық рахат табылмайды.
Бұлдырасын өткен күн сағымдайын,
Бір әңгіме қозғашы ауыл жсайлы.
Шаруасы шайқалған шағын үйдің,
Шаңырағына шанышылдық уық болып.
Тау – бір аңыз,
Тау – дастан,
Таусылмайтын әу бастан.
Ана – жердің төсіне,
Алып сәби жармасқан.*

Қазақ тілінде *жер ана* деген сөз тіркесі бар, бірақ *ана жер* деп қолданылмайды. Ақын аллитерацияны қолдану мақсатында бұл сөздердің орнын алмастырған. Қазақ поэзиясына тән бұл фонетикалық құбылыс, өлеңге әр беріп, қазақ тілді оқырманның қабылдауын жеңілдетеді.

Мұқағалидың ақындық шеберлігіне *секілді, сияқты* шылаулардың мәнін беретін **-дай (-дей, -тай, -тей)** жұрнақтарына **-ын** жұрнағын жалғап, **-дайын, -дейін** тұлғасына келтіріп, оны бұйрық райдың бірінші жақ тұлғасымен ұйқастыра қолдануын да айтуға болады. Мысалы:

*Өзеніне асыққан бұлақтайын,
Енесіне жүсірген лақтайын,
Жайқалайын жаныңда құрақтайын,
Енді мен де саған кеп тұрақтайын.
Асқар тауға соғылған дауылдайын,
Ақтарылған аспаннан жауындайын,
Ауа бермей аулаққа сағымдайын,*

Дамылдайын, саған кеп дамылдайын.

Көбінесе оңтүстік өңірлерде қолданылатын етістің бұйрық рай, екінші жақ, анайы түріндегі **-ғын** формасын қолдану арқылы өлеңдегі буын санын теңестіру Мұқағалидың өлеңдерінде жиі кездеседі. Мысалы:

*Шеше, сен бақыттысың жыламағын,
Таусылып, өз-өзіңнен шашылмағын
Тоқта, тоқта, ей жігіт, аялдағын,
Қане қалай жағдайың баяндағын.*

Көп жағдайда өлеңдердегі буын саны бір бунақтың ішіндегі екі дауысты дыбыстың біреуінің (алғашқысының) түсіріліп қалуы арқылы теңесетінін айттық. Фонетикалық заңдылық әсерінен болған мұндай өзгерістер сөйлемдегі сөз тіркестерінің арасында да, күрделі сөздерде де, өлең бунақтарында да біркелкі жүзеге асады. Мұнан басқа қазақ тілінде фонетикалық заңдылықпен түсіндіруге келмейтін кейбір дыбыстардың немесе тұтас буынның түсіп қалуы кездеседі. Мұндай дыбыстық өзгерістерді зерттеушілер морфонологиялық (фономорфологиялық) құбылысқа жатқызып жүр. Профессор А.Айғабылов осындай морфонологиялық құбылыстар туралы былай дейді: «Фонетикалық заңдар негізінен қай тілде болмасын сөйлеуші ұлттың артикуляциялық мүмкіндігіне байланысты қалыптасады да, басқаша ауытқу болмайды. Ал морфонологиялық құбылыстар – артикуляциялық шекке, мүмкіндікке негізделмеген, тек сөйлеу дағдысында туындаған өзгерістердің бірте-бірте тілдік дәстүрге айналуынан барып қалыптасатын өзгерістер. Морфонологиялық өзгерістер фонетикалық өзгерістер сияқты артикуляцияға қатысты болмағандықтан, бірыңғай қалыпта кездесе бермейді. Көпшілік жағдайда өзгеріс факультативті түрде ғана іске асады да, алғашқы қалыппен (нұсқамен) жарыса қолданыла береді» [6, 4]. Мысалы, *орын, мұрын* сияқты сөздерге тәуелдік жалғануы жалғанғанда бұл сөздер *орны, мұрны* болып ықшамдалып кетеді. Ал тура осындай дыбыстық құрамдағы *құрық, келін* сөздеріне тәуелдік жалғауы жалғанғанда қысаң **ы** дыбысының түспеуін (*құрығы, келіні*) қалай түсіндіруге болады? Мұндай өзгерістерді екпінмен байланыстырып түсіндірушілер де болды [7]. Екпін болса, неге бір сөздерге әсер етеді, ал екіншілеріне әсер етпейді? Фонетикалық заңдылықтар аясынан шығып кететін мұндай құбылыстар қай тілде болсын аз емес. Мысалы, қазақ тіліндегі көсемшенің **а, е** жұрнағынан кейін жіктік жалғауының **м** (*бар-а-мын – бар-а-м, кел-е-мін – кел-е-м*) болып ықшамдалуы, сондай-ақ есімшенің **-ған (-ген, -қан, -кен)** жұрнағының соңғы дауыссызының түсіп қалып, оған жіктік жалғауының ықшамдалып жалғануы (*бар-ған-мын – бар-ғам, кел-ген-мін – кел-гем, т.б.*) сияқты ауызекі сөйлеу тілінде жиі кездесетін дыбыстық өзгерістердің себептерін түсіндіру қиын. Мұндай ықшамдалулар Мұқағали өлеңдерінде де кездеседі. Мысалы:

*Тірі пенде алдында кешірмес ем,
Бір түйір кәрі көздің жасы емес не ем,
Ұшында сақалыңның дамылдаған.*

Бұл жерде **е** көмекші етістігінен кейінгі **ді** жұрнағы түсіп қалған да, көмекші етістікке жіктік жалғауы тікелей жалғанып тұр. Бұл туралы профессор А.Ысқақов: «Сөйлеу тілінде де, жазбашада да еді сөзі жіктелгенде I, II жақта **-ді** элементі, III жақта соңғы соңғы **і** дыбысы сақталып та (едім, едің, еді), кейде сақталмай да ықшамдалып, түсіп қалып та (ем, ең, ед) жұмсала береді» [8, 249], – дейді. Сөздердің осылайша ықшамдалуы айтуды жеңілдету мақсатында пайда болатын сөйлеу тіліндегі әрекеттер [9,44]. Тілдің осындай ерекшелігін ақиық ақын буын санын келтіру мақсатында пайдаланған.

Өлеңнің оқылуына кейде оның жазылу үлгісі де әсер етеді. Өлеңдегі буын саны, ырғақтық топтар ескерілмей басылған өлеңдер оқуға ауырлық келтіреді. Мысалы, мына өлеңнің формасына назар аударайық:

*Қарға адым жерде тұр еді менің бақытым,
Ұстай алмадым,
Өткізіп қойып уақытын.
Сансырап, шаршап жүргенде
Біреу тап келіп,
Қақты да кетті, айылы мықты, аты тың.*

Бұл өлеңді мынадай формада берген дұрыс болар еді деп ойлаймыз:

*Қарға адым жерде
Тұр еді менің бақытым,
Ұстай алмадым,
Өткізіп қойып уақытын.
Сансырап, шаршап жүргенде
Біреу тап келіп,*

Қақты да кетті, айылы мықты, аты тың.

Немесе кәдімгі қара өлең түрінде беруге де болатын сияқты:

Қарға адым жерде тұр еді менің бақытым,

Ұстай алмадым, өткізіп қойып уақытын.

Сансырап, шаршап жүргенде, біреу тап келіп,

Қақты да кетті, айылы мықты, аты тың.

Сондай-ақ демеулік шылалардың көп жерлерде бірге жазылып кеткенін байқадық. Бұл да өлеңнің оқылуына теріс ықпалын тигізеді. Мысалы:

Тарт, қара жер, жанымды ғайбат айтып егер(де),

Іісі қазақ баласын бір-бірінен кем көрсем.

Ұмтыламын бірақ(та) ұстай алмай-ақ қойдым,

Әйтеуір бір ұры жүр менің сайран бағымда.

Бір қарағанда ұсақ-түйек болып көрінетін бұл кемшіліктер өлеңнің ырғағын бұзады, оқылуын қиындатады. «М.Мақатаев сияқты ұлы тұлғалардың қасиетін, шығармашылық шеберлігін, ұлттық құндылықтарға қосқан рухани мұрасын бір ғана еңбекке сыйғызу мүмкін емес. М.Мақатаев поэзиясының қыр-сырын, ақындық шеберлігін зерттеу болашақта әлі де жалғасын табары сөзсіз» [10, 206], – деп Б.Бегманова айтқандай ақынның өлеңдерін тілдік тұрғыдан талдау бір ғана мақаланың көлеміне сыймасы анық. Ақын өлеңін тілдік тұрғыдан зерттеу әлі де жалғасын табады деп ойлаймыз.

Әдебиеттер

1. Сыздықова Р., Жанпейісов Е. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы, – «Мектеп». 1968 ж. – 240 б.
2. Қордабаев Т.Р. Тілдің структуралық элементтері. – Алматы, 1975. – 108 б.
3. Мырзабектен С. Қазіргі қазақ тілінің фонетикасы. – Алматы: Мектеп, 1996. – 84 б.
4. Сыздық Р. Сөз сазы. – Алматы: Санат, 1995. – 120 б.
5. kk.wikipedia.org
6. Айғабылов А. Қазақ тілінің морфонологиясы. – Алматы: Санат, 1995. – 136 б.
7. Қалиев Б. Қазақ тіліндегі дауысты дыбыстардың редукциясы (экспериментальды-фонетикалық зерттеу). – Алматы: Ғылым, 1984. – 116 б.
8. Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 384 б.
9. Айғабылова Г.А. Қазақ тіліндегі ықшамдалған сөздер мен сөзформалар. – Алматы: Мектеп, 1996. – 80 б.
10. Бегманова Б. Мұқағали Мақатаев және қазақ поэзиясындағы дәстүр мен жаңашылдық. – Алматы: «Қаратау КБ» ЖШС, «Дәстүр», 2015. – 232 б.

Ж.А. Куракбаева
(*Қазақстан, Нур-Сұлтан*)

ОБРАЗ ОГНЯ В ПОЭЗИИ М.МАКАТАЕВА

Литература является «живым», подвижным явлением, имеющая характерную черту отображать окружающую действительность, в связи с чем одной из ее важнейших категорий можно назвать образ. Образ – всеобщая категория художественного творчества; присущая искусству форма воспроизведения, истолкования и освоения жизни путем создания эстетически воздействующих объектов. Под образом нередко понимается элемент или часть художественного целого, обыкновенно – такой фрагмент, который обладает как бы самостоятельной жизнью и содержанием (напр., характер в литературе, символические образы, вроде «паруса» у М.Ю. Лермонтова) [1, 669-670]. Так как под образом понимается художественно воссозданная реальность, то, безусловно, у каждого писателя и поэта в его творчестве присутствуют характерные черты его личности и народности. Ярким примером индивидуализации поэтического текста является Мукағали Мақатаев.

М.Мақатаев – известный казахский поэт и переводчик, чье имя ставится наравне с великим Абаем, М.Ауэзовым и другими классиками казахской литературы, прославившиеся не только своим творчеством, но и широким вкладом в развитие культуры своего народа.

В поэзии этого творца звучат близкие его биографии темы: война, детство, Родина, дом, любовь, творчество и т.д. Отсюда вытекают и разнообразные образы, в которых одно из ключевых мест занимает огонь, по праву заслуживающий называться лейтмотивом творчества М.Мақатаева.

Огонь для казахского народа имеет глубокое, сакральное значение. В древности, когда преобладающей религией у племен, положивших основу Казахского ханства, было язычество, одной ветвью которого являлся зороастризм – древний культ арийцев, оставивший глубокий след в истории кочевого народа. У казахов существовало древнее понятие огня – алас, и с ним было связано множество обычаев и поверий. Так, например, соблюдался обряд очищения огнем, когда зимние пастбища освобождались от «нечистой силы». Такому способу защиты подвергались и колыбели младенцев, и брачное ложе молодоженов.

В исследовании казахстанского языковеда Есеновой К.У. находят отражение культурологического значение огня для казахов, выраженное посредством пословиц и поговорок. Ученый выделяет несколько основных сем огня:

1. Родной дом;
2. Семья и родственные взаимоотношения;
3. Характеристика человека, его душевные качества;
4. Тепло и уют;
5. Жизнь;
6. Опасность [2, 226-227].

В стихотворениях М.Макаатаева наблюдается, как подтверждение вышеназванным категориям, данных в исследовании, так и свои собственные авторские смыслы, скрытые в значении «огня». В творчестве поэта нами были найдены следующие семы исследуемого образа:

1. Жизнь, которую условно можно поделить на две смысловые под категории:

А) продолжение рода, как жизненный цикл или ее основной смысл:

*«Не сердце так стучит в грудном ущельи,
То горит огонь великого кочевья.
Твой потухший уголек, и твой костер я»* [3, 13].

В) жизненная энергия, желание жить:

*«Мощным ливнем погаси ты, если видишь,
Что огонь мой не горит, а только тлеет»* [3, 183];
«Она дала огонь животворящий...» [4];
*«Моим плодам пока не пробил зрелый час,
Когда же юности моей огонь погас?!»* [4].

Стоит отметить, что для выражения того же самого значения автор использует и синонимичное «огню» слово «пламя» или же производный от него глагол «пылать»:

А) продолжение рода, как жизненный цикл или ее основной смысл:

*«Солдата я пылающее пламя,
Я не затух и не погас...»* [4].

В) жизненная энергия, желание жить:

*«Тяжело грудь вздыхает, нутро плачет,
Пепел я или пламень, Бог знает»* [3, 145];
«Не пылать – так в этой жизни есть ли смысл» [3, 11].

2. Опасность, но не которую таит в себе огонь, а в переносном значении «трудности», «горести»:

*«Поделить горе, скорбь
Согласились.
Пламя, яд – это тоже вместе пили...»* [3, 165];
*«Ведь поэт пройдет и воду, и огонь?!
И в борьбе он душу кровью окропит?!»* [3, 189];
*«Своим Вы скажете птенцам:
«И пламя мы возьмем, им полыхая»* [4].

3. Эмоции, душевные переживания человека:

*«Остались от войны одни лишь шрамы,
В груди у стариков и лёд, и пламя!»* [4];
*«И когда во мне беснуется пожар
Сам Господь кидает, будто, пламя в жар»* [3, 177];
*«Меня тот всей души «любимая моя»
В огонь как лист бумаги бросила любовный»* [4];
«-Если вдруг сгорю в огне в объятиях страха?» [4].

В данной категории, помимо уже названных синонимичных замен слову «огонь», появляется производное прилагательное и наречие от «племени», наиболее часто употребляемое в качестве эпитета:

*Мы двое сев подальше от людей,
Друг друга грели в пламенных объятьях» [4];
«Ведь если в юности я пламенно любил бы,
Тогда не испытал бы столько горьких бед» [4].*

4. «Огонь» в его прямом значении:

«Пепел сер, горит огонь, арча трещит...» [3, 119].

Одна строфа вызвала у нас затруднение в раскрытии истинного семантического значения, потому нами было выдвинуто два предположения:

1. Скрытый контекст, связанный с восхищением красотой родного края:

*«Аул мой рядом с родничком,
Гурьбой идете напролом.
Вот смотрю на вас с хребта,
И глаза мне жжет огонь» [3, 127].*

Издревле у казахского народа красный цвет был связан с огнем. Также, красный, как и в славянских сказках, использовался в значении красивый. Опираясь на данные факты, можно предположить, что огонь и красота семантически взаимосвязаны посредством красного цвета.

2. Эмоции, душевные переживания человека. Такой вывод был сделан на ощущении, испытываемом при плаче и устойчивом выражении «жгучие слезы». Вероятно, что автор хотел показать, тоску по родному краю, что вызвало у него слезы, которые, могут обжигать глаза, как огонь.

Таким образом, на основании вышеизложенного, мною были сделаны следующие выводы:

1. В творчестве М.Макаева образ огня таит в себе семантические значения, характерные для казахского народа, такие как: жизнь, продолжение рода, опасность;

2. Стихотворения поэта наполнены и индивидуальными, личностными образами данной стихии, включающие в себя такие смыслы и эмоции, как: любовь, боль, тоска, восхищение.

3. Наиболее часто используемым значением «огня» у Мукагали Макаева становится «жизнь», которая, условно была поделена нами на две подкатегории;

4. В активном словаре поэта помимо «огня» для создания образа используется синонимичное ему слово «пламя», а также производные от него: «пылать», «пламенно», «пламенные».

Литература

1. Николокин А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 стб.

2. Есенова К.У. Концепт «огонь» как составная часть языковой картины мира. // Ислам и тюркский мир: проблемы образования, языка, литературы, истории и религии: материалы VIII Международной тюркологической конференции (Россия, Республика Татарстан, г. Елабуга, 22 апреля 2016 г.) / Отв. ред. А.З. Нигамаев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 321 с.

3. Нурмагамбетов М. Переводы стихов Мукагали Макаева. – Алматы, 2016. – 208 с.

4. Мукагали Макаев «Ты Бытие мне посвяти!..»: Избранные поэтические произведения Мукагали Макаева в переводах Жаната Баймухаметова. – Алматы: Издательство..., 2011. – 130 с. – Электронный ресурс. / [Режим доступа]: <https://stihi.ru/2011/08/23/2342>

«ОСЫ МЕН, СІРӘ ДА, ӨЛМЕЙТІН ШЫҒАРМЫН!»

Басқа ақындар секілді Мұқағали Мақатаев – өз заманының перзенті. Оның «Құрметтендер, жиырма-сыншы ғасырды», «Менің ғасырым», «Мен – Октябрь», т.б. өлеңдері өзі өмір сүрген дәуірді мақтан етуден туған. Ол сол кезеңдегі ел өміріндегі негізгі де өзекті мәселелерді жыр жолдарына арқау етті. Солардың ішінде көзге ерекше түсетіні – Ұлы Отан соғысы жылдарындағы тыл өмірінің ауыр тіршілігі мен адамзат баласының жүрегіне соғыс салған жазылмас жара. Ел өміріндегі қасіретке толы екінші дүниежүзілік соғыс Мұқағали ақынның замандастарының бәріне де ортақ болса, сол шындықты әрқайсысы өз шама-шарқынша бейнеледі. Ақын өлеңдерінің дені сұрапыл соғысқа айтылған лағынет тәрізді. «Көзің нұрсыз дейсің сен» өлеңіндегі «Жанарымның жартысы ағып кеткен, Себебі, бір-ақ рет шын жыладым» дейтін лирикалық кейіпкердің әкесін майданға шығарып салғандағы көңіл-күйін ақын шынайы бейнелеген. Ақын шығармаларын оқып отырып, әкесінің аманатын арқалаған он жасар лирикалық кейіпкер өмір бойы сол аманатқа қиянат жасамауға бел байлаған тәрізді әсер береді. Он жасында балалықпен қоштасып, кәрі ана мен жас бауырларына қамқор болуды мақсат тұтқан ол «Сарылып оқып білім ал, Сөнгенше сәулең асырар» деген аманатты жадында сақтап оқудан да қол үзбеген.

Ұлы Отан соғысы жылдарындағы тыл өміріндегі ауыр тіршіліктің куәсі болған ақын «1941 жыл. Ақпан», «Қайран жеңгем», «Майданның бәйгесіне», «Соғыстың соңғы көктемі», «Беташар», «Қара қамба», «Абысындар», «Қырқыншы жылдар», «Қырқыншы жылдардағы бесік жырынан», «Біздер жеңдік», т.б. өлеңдерінде сол заманның жанды картинасын жасады. Ол:

Аңыздардан тере жүріп масақты,
Рас, рас, көзімізден жас ақты.
Бірақ со бір дауыл жылдар, от жылдар,
Бәрімізден бір-бір батыр жасапты [1, 223], –

деген өлең жолдарына өз замандастарының образын сыйғыза білген. Осы өлеңдерге арқау болған негізгі идеяны «Бала шақтан – болашаққа» деген өмірдастанында жалғастырды. Бұл дастандағы кәрі-жастың, қыз-келіншектің түгелдей ауыр жұмысқа тартылғаны мен жесір жеңгелерінің жеке бастарынан өткізген жағдайлар сол тұстағы өмір шындығының жанды картинасы екені рас. Әсіресе жесір қалған жеңгелерінің жерік болып жүрген шағын ақын нанымды түрде бейнелеген. Шаңырақ сайын бір азаматын Отан қорғауға берген қырық түтіні бар ауылдың жазылмас жарасын «Қырық әже күзетіп отырады, Қырық ұлдың орынын суып қалған» деген екі тармаққа сыйғызды. Осындай ауыр кезең куәгері болған ақын «Қайырлы таң», «Армысыздар адамдар» өлеңдерінде бейбіт өмірдегі тыныштықтың шырқы бұзылмауын мақсат етті.

Ақын шығармаларынан туған жер туралы өлеңдері үлкен орын алады. «Тайсалмай өзім тауда өстім, Таласар, қане, бар ма ешкім!» деп жырлаған тау ұлында өршіл рух басым. Оны он жасынан көрген ауыр тіршілігі де, әкеден жастай айрылған қасіреті де жасыта алмаған. Керісінше, «қырдан масақ терген қызыл аяқ партизандар» – әкесіздік пен некесіздіктің не екенін біліп, ерте есейгендер. Ақын өзі өмір сүрген дәуірдің шынайы картинасын «Бала шақтан – болашаққа» атты өмірдастанында жинақтай білді. Мұнда ақынның тал бесікте жатқанда жыланнан аман қалуынан бастап, оның көз алдында өткен өмір шындығы суреттелген. Сол жылдары жер жырттып жерге егін салуға он жасар балалар ғана емес, күш-қуаты толмаған тайлардың жегілуі де өмірден алынған шындық. Әсіресе, қасқа тайдың мүшкіл хәлін ақын «Мезгілсіз үсік ұрған жапырақтай, Бүрісіп қос құлағы салбырады» деп нанымды бейнелеген. Тұяғын да серпуге шамасы келмеген тайынан айрылған лирикалық кейіпкер сол бір шақтағы сезім-күйін «Белім менің бесіктен шықпай жатып, Беймаза өмір, мінеки, қайғы ұсынды» деп суреттеген. Осылайша бұғанасы қатпаған балалар мен тайлардың ауыр еңбекке жегіліп, құлағанша еңбек еткенін параллел суреттеу арқылы тыл өмірінің жанды картинасын жасады. Әсіресе жалғызын майданға аттандырған ананың қаралы хабарға сенбей өмірден өткенше перзентін тосудың:

Есімде әлі.
Әжемді өлерінде,
Көзімше көрші шалдың алдағаны.

Жатқан-ды түпсіз, терең сандырақта,
Одан саса қоймады шал бірақта:
«Балаң тірі, тірі екен хаты келді,

Қинама енді жаныңды қалжыратпа...»

«Бәсе...

Солай...

Кебенек киіп кеткен...»

Деді де, бәрімізді сүйіп бетген,

Мазасыз жан алданып, толас тауып,

Мәңгілік ұйқыменен ұйып кеткен... [1, 452], – деп бейнелеуі – өмір шындығы. Бұл – жалғзын майданға жіберіп, «кебенек киген келеді» деп күнде қыр басына шығып, соғымнан сыбаға сақтаған қазақ аналарының типтік бейнесі еді.

Кіндік кескен өлкесін «Ескі жұртта», «Нені аңсаймын», «Хантәңірі», «Апырмай, Туған жер-ай!», «Бозқараған», «Туған жерге», «Қайран Қарасазым-ай!», «Аттанғанда», т.б. өлеңдерінде жырға қосқан ақын ендігі жерде жалқыдан жалпыға ауысып, қазақ жерінің шығысы мен батысын, оңтүстігі мен солтүстігін «Алматының аспаны», «Жездіде», т.б. өлеңдерінде түгел жырға қосты. Ақын бұл өлеңдерінде нақтылыққа қарай бет бұра бастады. Ол қазақ жерінің жекелеген қала, облыстарының нақты жетістіктерімен мақтанды. Оның ұғымындағы қазақ еліне, туған жерге деген үлкен құрмет «Елім барда», «Отан», «Қазақстан», «Отан туралы», «Елім! Саған ғашықпын», «Қазақ жері», т.б. өлеңдерінде Отан деген ұғыммен кеңейе түсті. Осы өлеңдердің лейтмотивін ақын «Алтай – Атырау» деген поэмасында жалғастырды. Қазақтың кең сахарасын түгел жырға қосқан ақын қазақ болып туғанына марқайған күй танытады.

Ақын туындыларының бірсыпырасына табиғат лирикасы арқау болған. «Мен таулықпын!» деп келетін өлеңдерінде өршіл рух басым. Бірсыпыра ақындар қазақ халқын көк бөриден жаралған деп жырласа, Мұқағали «тау баласы тауға қарап өсетіндігін» мақтан етті.

Мен таулықпын!

Таудан мен жаратылғам.

Бұлт бүркеніп, жай отын ала туғам.

Күн алғашқы сәулесін маған шашып,

Маған келіп түнейді қара тұман [1, 225].

«Пай, пай, шіркін! Демін-ай жігіт – қыстың!» дейтін ақын Абайдың кәрі қысын жас жігітке теңейді. Ақын ұғымындағы қыс жас жігітке тән от қызуымен ерекшеленеді. Қақаған қысты жас жігітке, ақ қалат киген дәрігерге теңеу – ақынның қазақ поэзиясына алып келген жаңалығы. Енді бірде ол қысты ақ қалат киген дәрігерге балайды:

Аспан, жердің арасын.

Дәрігер – қыс алуда.

Табиғаттың жарасын

Ақ дәкемен таңуда.

Ақын жер бетінің лайсаңын аппақ қармен жапқан қысты тазалыққа теңеген. Қысты бірде жас жігітке, енді бірде дәрігерге теңеген ақын көктемге де жаңа балама іздестірген. «Ұзатылған көктем – қыз, Қайта оралса несі бар?!» дейді. Ақын көктемді ұзатылған қыздарға ұқсатады.

Ай, күн, жұлдыз сияқты аспан денелерін жырға қосу қазақ поэзиясында қалыптасқан дәстүр болса, осы дәстүрді жаңа қырынан байытып «Аспанның лағыл маржаны, Мұхитқа батып барады» деп жұлдыздарды лағыл маржанға теңеу арқылы бейнелі образ жасады. Осы секілді жаңа тіркестерді ақын поэзиясынан мольна кездестіруге болады. Ол бірде «Сырғасынан айрылған ақ қайыңның» деп ағаш жапырағын сырғаға теңесе, енді бірде «Күн түйе алмай барады шашын әлі» деп күннен шашылған шуақты сұлулардың шашына балайды. Ақын табиғатқа жан бітіріп кейіптеуге шебер. Оны мына жолдардан көруге болады:

Емендер анау

Жапырақтары шашылып,

Қайыңдар әне

Бөксесін жерге батырып,

Аһ ұрып бәрі

Аңсайды нәсер шақырып.

Немесе:

Айрылып бара жатыр ағаш біткен көріктен.

Көргенсіз де,

Жүгенсіз де,

Күздің бұзық бораны,

Бала – бақтың, дала – қарттың,

Шашын түгіп желіккен.

Жасыл желекті бақты балаға, кең жазира даланы қазыналы қартқа теңеу, жоғарыда келтірілген тың тіркестер мен жаңа бейнелер – оның қазақ поэзиясына алып келген жаңалықтары. Әдебиеттегі жаңашылдық жөнінде М.Базарбаев: «Мазмұн мен түр жағынан көркемөнер бірте-бірте өзгереді. Мұндай кезеңде нағыз таланттар жаңаны өзіне күштеп бағындырады, жаңа құбылысты жаңаша айтуға ұмтылады» [2, 55], – деген болатын. Ғалымның осы пікіріне сүйенетін болсақ, М.Мақатаев – қазақ поэзиясына мазмұн мен түр жағынан жаңашылдық алып келген талантты ақын.

Ақын шығармасында махаббат туралы өлеңдер ерекше орынға ие. «Махаббат диалогы», «Махабатым өзімде», «Ат суара барғанда жылғаға мен», «Ғашықпын! Шын ғашықпын сол адамға!», «Қарғам-ау, қайда-сың сен, жүрсің бе есен?», «Жамылып сағыныштың сал шекпенін», «Махаббат моласы», «Жүр, қалқам», «Сен әлі тірі ме едің?», «Сен менің», «Алдынан терезеңнің жүріп өттім», «Сол түні», «Сен бе едің», «Сүйген ерін», т.б. өлеңдері осы тақырыпты жеткізе жырлағанына мысал. Осылардың ішінде диалогқа құрылған «Махаббат диалогы» – қазақты жатқа айтатын жыры. « – Құс боп ұшып жоғалсам, не етер едің? – Сені іздеумен мәңгілік өтер едім», – деп келетін екі ғашық арасындағы сырлы сезімді жастардың сүйе оқитыны да содан.

XX ғасыр басындағы М.Жұмабаевтың махаббат туралы жалынға оранған жырларын кеңестік дәуір тұсында сырлы сезіммен жалғастырған М.Мақатаев болды.

Мағжанның:

Сүй, жан сәулем, тағы да сүй, тағы да!
Жылы, тәтті у тарады қаныма.
Бұл ләзаттың бір минутын бермеймін,
Патша тағы, бүкіл дүние малына [3], – деген жолдары мен
Мұқағалидың:
Сүйгісі келе берер сүйген ерін,
Сүй, жаным!
Сүйкімді бір күйге енемін.
Жүрегіміз жақыннан бірге соқсын,
Ағытшы бешпентіңнің түймелерін [1, 147], –

деп келетін өлеңінен үндестікті табу оңай. Сүйіскен жастар бойындағы ішкі иірімдерге үңілу, көңіл-күй сезіміне ерекше мән беру – Мағжанның қазақ поэзиясына алып келген жаңалығы болса, осы үрдісті Мұқағалидың жалғастыруы заңдылық. Бірақ кеңестік дәуір тұсында адамның сезім күйлерін осылай ашық суреттеу саясатқа қайшы еді. Махаббат сезімін, қоғам шындығын ашық, шынайы жырлағаны үшін Мұқағали жырлары кезінде біржақты теріс бағаланды. Ақын мұрасы еліміз тәуелсіздік алғаннан кейін ғана әділ бағасын алды. Ол жөнінде қазақ поэзиясын зерттеуші А.Егеубаев: «Бүгінде самғауы биік қазақ жырының сырлы өлкесінен орын тапқан – Мұқағали Мақатаевтың саңлақ үні халық санасына сіңді деп айтуға негіз бар. Ақынның шыншыл, сыршыл қоңыр дауысы әдебиет әлеміне орнықты», – деген болатын [4, 610]. 2000 жылы ақынның «Аманат» өлеңдер жинағына Қазақстан Республикасы Мемлекеттік сыйлығының берілуі – ақын мұрасына берілген жоғары баға.

Қазақ поэзиясының арғы-бергі тарихында жекелеген адамдарға арналған арнау өлеңдер жетерлік. Мұқағали шығармаларынан да жеке адамдарға жазған арнау өлеңдер көптеп кездеседі. Олардың бір-қатары туыс-бауырларға, балаларына, сүйгеніне қарата айтылса, енді бірсыпырасы ақын-жазушылар мен тарихи тұлғаларға арналған. Солардың қатарында «Қасым солай болмаса», «Майгүлге», «Майгүліме», «Әкеме», «Қызыма», «Әбділда», «Ағажан», «Бауыржан Момышұлына», «Пушкинмен қоштасу», «Сабырханға», «Төлегенге», «Ұлыма», «Сергей Есенинге», «Шәмілге жазған хаттардан», «Ғабана», «Фаризаға», т.б. өлеңдерін атауға болады. Осылардың ішінде қызы Майгүл мен қазақтың ақын қызы Фаризаға арналған өлеңдері көпшілік оқырманның ыстық ықыласына ие болды. «Фаризаға» өлеңіне ән жазылып, көптің сүйіп тыңдайтын әндерінің қатарына қосылды.

Ақынның бір топ өлеңдеріне ән жазылып көптің ыстық ықыласына бөленді. Осындай ән-өлеңдерінің қатарында «Арулар», «Сенің көзің түпсіз терең тұңғиықтан жаралған», «Жазира, жасыл кілем өрнектелген», «Тоқта, ботам! Атаң келеді артыңда!», «Сәби болғым келеді», «Жетісу», «Дариға, домбырамды берші маған», «Солдат арманы», «Аңса, жаным», «Есіңе мені алғайсың», «Құмған алған», т.б. атауға болады.

Мұқағалидың соңғы жылдары жазған өлеңдері оның ауру меңдеп, ауруханада жатқан жүрегінің жаралы сәттерінен хабар береді. Бұл тұстағы өлеңдерінен өмірге деген құштарлық, өмір бар жерде өлімнің бар екендігін шынайы қабылдау сынды ойлар байқалады. Оның «Не пайда күрсінгеннен, өкінгеннен», «Туған жер сағындырды, келді есіме», «Бір келіншек», «Өзгеден емес, өзімнен қорқам», «Жүрек неге зат

болып жаралмаған», «Дәрігеріме», «Болашақ дәрігерге» өлеңдері өмір мен өлімнің бетпе-бет келген сәттерінен хабар береді.

XX ғасырдың алпысыншы жылдарындағы қазақ әдебиеті жетістігінің бірі – ауыздан-ауызға тарап, атадан балаға жеткен аңыздарға жан бітіріп, халқымен қайта табыстыру болса, ақын шығармаларынан бұл ерекшелік те байқалады. Оған «Жетім көл» туралы аңызға құрылған «Аққулар ұйықтағанда» атты поэмасы мысал бола алады.

Бірде ана көкке жайып алақанын:

«Қазір, ботам...
Мінеки, таң атады...
Қазір, ботам, аққумен ұшықтаймын...
Жазыласың құлыным...
балапаным! [1, 475], –

деп, өзімен-өзі сөйлесіп жүретін ананың қасіретін аққулардың қасиетін үркітумен ұштастырған. Поэма-ның эпилогында аққулардың содан кейін «Жетім көлге» оралмағанын «Тек қана тыныштықта ұйықтайды олар, Шошыса, екінші рет оралмайды», – деп түсіндіреді. Әрбір тіршілік иесінің киесі болатынын ескеретін болсақ, махаббаттың символына айналған аққулар жұптасып өмір сүреді. Олар сыңарынан айырылғанда өздері де өлім құшады. Сыңарына деген адалдық басқа тіршілік иесінде осындай жоғары дәрежеде кездеспейді. Сұлулық пен іңкәрлік, адал махаббаттың символына айналған аққуды атқан ананы құстың киесі ұруы дау туғызбайды.

Алпысыншы жылдардағы қазақ поэзиясына өршіл рухпен келген Мұқағали қазақтың сөз өнеріне қомақты үлес қосты. Оның қаламынан туған эпикалық поэмалар ұлттық рухани қорымызды көркем образдармен, бейнелі кестелермен байытты. «Мавр», «Ильич», «Болшевиктер», «Чили – шуағым менің» поэмалары – XX ғасырдағы кеңестік дәуірде өмір сүрген жандардың көңіл-күйі мен наным-сенімін шынайы бейнелеген туындылар. Ақынның осы поэмалары жөнінде сыншы С.Жұмабек: «Мұқағали туындыларының қалай дегенде де кесек-кесек күйінде жарық көруі оның теңдесі жоқ талантының құдіретіне байланысты. Бұл орайда «Мавр», «Ильич», «Болшевиктер», «Чили – шуағым менің» сияқты атақты поэмаларын айтсақ та жетіп жатыр», – деген болатын [5, 96]. Шағын лирикалары мен кең құлашты поэмаларында XX ғасырдың көркем суретін жасаған ақын шығармаларында өршілдік рух басым. Оның лирикалық кейіпкері – ел басына түскен қиыншылықтарды жеңе жүріп жеңіске жететін жасампаз, жеңімпаз. Поэмаларында өзі өмір сүрген қоғам шындығын замандастарының бойына жинақтай білген ақынның кейіпкерлері жөнінде осы жанрды зерттеуші Ә.Нарымбетов былай деген болатын: «М.Мақатаевтың «Ару – ана» поэмасындағы Құрман өмірдің қиын-қыстау соқпақтарын, талай тар жол, тайғақ кешуін бастан кешіріп барып, адамдық қасиетін жоғалтпай сақтайды. Ақын осы бір кейіпкердің өмір жолын қызықты да тартымды етіп суреттеуде өзіндік көркем бояу, ұшқыр поэтикалық тыныс тапқан» [6, 51].

Қорыта айтқанда, ақынның ермек үшін емес, «Жаралы жүректерді емдеу үшін» жазған жыр жолдары өз мақсатына жетті. Ол – өмірдің қуанышы мен қасіретін қатар тартқан, өмір мен өлімнің не екенін ерте түсінген, өз замандастарының жан жарасына шипа іздеген ақын. Сондықтан да болар «Саржайлау», «Сөнбейді әже, шырағың», «Кел, еркем, Алатауыңа» сынды бірсыпыра өлеңдеріне ән жазылып, ән сүйер қауымның сүйіп тыңдап келе жатқандығы. Олай болса, қазақ поэзиясына жаңа ырғақ, соны серпін алып келген Мұқағали ақын әр қазақтың жүрегінде мәңгілік жыр болып қала бермек. Оның жарқын мысалы – қазақ ақындарының ақиық ақын М.Мақатаевқа арнаған арнаулары мен Ә.Таразидың «Муза (Абай – Мұқағали)», С.Тұрғынбектің «Мұқағали», Р.Отарбаевтың «Фариза мен Мұқағали» пьесалары. XX ғасырдың соңғы онжылдығы, яғни тәуелсіздік тұсында ақын Мұқағали Мақатаев мұрасын жаңаша тануға деген көзқарас қалыптасты. «Тіпті кеше оқушылық кезде де, Тізгінімді ешбір жанға бермедім» дейтін ақиық ақынның жоғары көркемдік-эстетикалық талаппен жазылған жыр жолдары Қазақстан Республикасы Мемлекеттік сыйлығына ие болды. Осылардың барлығы «*Осы мен, сірә да, өлмейтін шығармын!*» деп өзі айтқандай ақын мұраларының өміршеңдігін танытады.

Әдебиеттер

1. Мақатаев М. Жырлайды жүрек: Өлеңдер мен поэмалар. Құраст. Б.Айдарова. – Алматы: Жазушы, 1989. – 496 б.
2. Базарбаев М. Замана тудырған әдебиет. Таңдамалы ғылыми зерттеулері. Екінші басылымы. – Алматы: «Жібек жолы» баспа үйі, 2005. – 512 б.
3. Жұмабаев М. Шығармалар. 3 томдық, 1-том. – Алматы: Білім, 1995. – 256 б.
4. Егеубаев А. Мұқағали Мақатаев. Кіт.: Қазақ әдебиетінің тарихы. Кеңестік дәуір әдебиеті (1956-1990). 10 томдық. 9-том. – Алматы: Қазақпарат. – 2005. – 992 б.

5. Жұмабек С. Сын әуені (Әдеби ой-толғаныстар). – Астана: «Елорда», 2001. – 96 б.
6. Нарымбетов Ә. Ғасыр сыры: Зерттеулер мен естеліктер. – Алматы: «Арда», 2008. – 312 б.

Г.Н. Старченко
(Казахстан, Павлодар)

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОЭЗИИ М.МАКАТАЕВА

Центральные вопросы экзистенциализма – существование человека, смысл его жизни и судьбы в мире – необычайно созвучны любому, задумывающемуся над своим бытием, человеку. Вот почему экзистенциализм столь популярен и поныне. Жизненный мир – это не фрагмент предметного материального мира, а мир духовности, субъективности.

Одна из главных проблем философии экзистенциализма – проблема сущности и существования человека. Представители данного направления, давая определение экзистенциализму, в первую очередь говорят об «антропологической ориентации» экзистенциализма, о его концентрации на проблемах смысла жизни, индивидуальной ответственности, предлагая здравую и очень важную идею ответственности человека за всё, что происходит с ним самим и с другими людьми. Человек является способным мыслить и осознавать своё бытие, поэтому рассматривается в экзистенциализме как ответственный за своё существование.

Ярким примером использования философии экзистенциализма в казахской поэзии является творчество Мукагали Макаатаева. Экзистенциализм ставит очень важные вопросы, которые всегда волнуют людей: «Для чего живёт человек? В чём смысл его жизни? Каков выбор им своего жизненного пути?». В своих произведениях поэт затрагивает такие проблемы, как человек и история, человек и природа, бытие и самобытие человека, добро и зло в жизни человека, видимое и невидимое, истинное и мнимое в нём. «Высокая гражданственность, социальная заострённость и оправданная человеческая ярость против подлости и зла на Земле сделали поэзию М.Макаатаева народной... Сегодня, раскрывая страницы его книг, мы испытываем чувство трепетного волнения и великой гордости за своё поколение, к которому принадлежит Поэт», – писал А.Алимжанов [Цит. по: 1,262].

Сын фронтовика, погибшего в первый год войны в Подмосковье, в 33 года издал первый сборник стихов, а на 45-м году жизни, полный замыслов и вдохновения, на самом взлёте поэтического творчества покинул земной мир. Мукагали Макаатаев прожил нелёгкую жизнь. Первый сборник стихов вышел только через тринадцать лет после поэтического дебюта, а переводов своих стихов на русский язык он так и не увидел.

По мнению К.М. Сеитовой, «возрастающая популярность М.Макаатаева становится знаменем нового взгляда, подлинного открытия его духовного мира» [2, 3]. Философская глубина, внутренняя напряжённость, новые формы – важные особенности лирики М.Макаатаева.

Большое место в его поэзии занимает жанр «толгау» (историко-философское раздумье). Лирические стихотворения с глубокими раздумьями и переживаниями занимают ведущее место в творчестве Макаатаева. Поэт многогранен.

У подростка было суровое военное детство. Эти годы оставили неизгладимый след в душе поэта. Разрабатывая нравственную проблематику на материале минувшей войны, М.Макаатаев поднимает те глубинные пласты нравственной жизни отечества, которые и сейчас находятся в поле зрения читателей. Проблемы общечеловеческого бытия в поэзии М.Макаатаева взяты не абстрактно, а применительно к конкретным жизненным ситуациям. Поэт понимает, что только мать не поверит в смерть своего сына, будет ждать его до последних дней:

До сих пор в памяти. Перед смертью бабушку мою,
При смерти при мне же обманул сосед наш старик.
Она лежала, бредя в глубоком забытии,
Но старик особо не растерялся, сказав:
«Твой сын жив, получили же письмо от него,
Не мучай себя, душу свою изнуря...»
«Да, я так и знала... Он должен быть живым...» –
Сказала она, всех поцеловала в щеки,
Беспокойная душа её успокоилась,
Заснув вечным сном...» [Цит. по: 3, 1178].

Это типичный образ матерей, которые до конца жизни верили, что их сыновья вернутся с войны, и каждый день, забравшись на холм, смотрели на дорогу.

Поэма-элегия «Реквием Моцарту» построена на контрасте света и тьмы, написана суровыми красками, вызывает в человеке сложную гамму переживаний. Поэма полифонична: в ней звучат голоса скорбящих, оплакивающих, утешающих. «Сквозь все эти голоса проходит монологический голос автора, покоряющий своей силой, так как в нём концентрируется голос человечества, вбирающий в себя всю его боль и мужество», – отмечает Н.Джуанышбеков [4, 12]. Боль за своё рано повзрослевшее поколение навсегда осталась в сердце будущего поэта и пробудила в нём чувство сострадания ко всем осиротевшим детям. От имени всех сирот земли автор поэмы обращается к людям:

Мы сироты
Одни на свете
Мы – не взрослые и не дети;
Нам не страшно
И нам не больно.
Шар земной
Будто мяч футбольный.
Не ругайте нас, одичалых,
Нас, к любому делу пригодных,
Нас, отчаявшихся, печальных,
Нас, бессребреников голодных.
Равнодушие преодолейте,
Нашей болью переболейте.
Нам обиду не наносите
Жалких слёз над нами не лейте [4, 12].

Гениальный поэт в своём творчестве пытается познать, понять и наполнить смыслом жизнь, открывая перед читателем свой мир, философия которого наполняет душу разумеющему. «Вечные идеалы – правду, свободу, честь и совесть – воспевал поэт, и с этими ценностями шагнёт в грядущий век, будоража чувства поклонников, навсегда оставаясь добрым наставником и духовным современником грядущих поколений», – отмечает А.Жетписбаева [Цит. по: 1, 262-263].

Макаатаев стремится показать те нравственные компоненты духовного мира человека и те грани характера, которые определяют его поведение, раскрывая его силу или слабость. В философии экзистенциализма свобода подразумевается не как «свобода духа», а «свобода выбора», которую никто не может отнять у человека. Особенности понятия «борьбы зла и добра», которое есть не что иное, как выбор, а именно – выбор между добром – эволюция и между злом – деградация.

Есть у меня мечта такая,
Непостижимая досель:
О, если всё добро, сверкая,
С высот обрушится, как сень, –
Оно всё злое и дурное
Сумеет в бездну унести.
Существование земное
Сумеет вовремя спасти!.. [Цит. по: 1, 263].

В своём творчестве поэт затрагивает проблемы нравственной жизни общества и человека, которые и сейчас находятся в противоборстве мнений. Это позволяет исследовать основы человеческого существования, отношения человека и мира. Самочувствие человека в поэзии М.Макаатаева «несёт в себе тревожные «предощущения» [2, 9].

И если бы, со мною вместе,
Всё рухнуло в тартарары,
Я посчитал бы делом чести
Немедля выйти из игры,
Забыв о погребальном пире,
О том, что жизнь моя была,
Оставшиеся в этом мире
Не сыщут в нём и капли зла.
Да не стучат они веками
В мои могильные врата!

Железные сомкнулись веки –
Вся подлость мира заперта! [Цит. по: 1, 263].

Способность опереживать, творить добро, быть милосердным стала главным критерием в оценке человека. Очень часто поэт оглядывается на уже пройденный путь, призывая читателей «спешить творить добро»:

Считают годы лишь невежды.
Считай дела, считай надежды!
Спешу творить добро.
Спешу! [4, 14].

М.Макаатаев часто рассуждал о том, какими качествами должен обладать поэт. По его мнению, это такие качества: «Первое – талант. Талант с образованием и эрудицией (Диплом не обязателен). Второе – совесть, чтоб стыдиться перед собой, перечитывая свои слабые вещи. Третье – простота. Пусть не гениальная, как у Пушкина или Абая, но простота человеческая, чтоб быть понятым другими... Четвёртое – интуиция. Чего не видят другие, увидеть и познать. Пятое – труд, чтоб постоянно совершенствоваться. Шестое – дух. Всегда держать себя духовно богатым» [Цит. по: 1, 266].

Макаатаев называл себя поэтом, любящим жизнь. Поэтом главным в его творчестве является любовь к жизни. Это позволяет исследовать основы человеческого существования, отношения человека и мира. Жизнь в постоянном поиске, в творчестве, в любви к окружающим, в поэтическом осмыслении:

Мозг, пульсируй!
Вскипайте в крови
Ураганы, готовые к бою!
Я не спел ещё песню любви,
Не создал ещё жизни живое!
Где ты, Муза?
Тебя, я прошу,
Пред тобою склоняюсь одною,
Приходи поскорей, я спешу... [5, 17-18].

Во многих произведениях поэт размышляет о жизни и смерти человека. По мнению экзистенциалистов, человек в этом мире ориентируется на жизнь, о смерти он мыслит в «пограничных» ситуациях между жизнью и смертью. Но даже в них человек способен не только отдаться «бытию к смерти», но и проявлять огромную волю к жизни, либо уходить из жизни с верой.

...Холод смерти, холодный рассвет.
Белый саван над глиною серой.
Но я с верой родился на свет
И уйду, коль придётся, то с верой [5, 18].

В последний год жизни Мукагали Макаатаев писал: «Стихи прежде всего – напряжённый труд. Кропотливый, нервный. Они любят уединение и покой. Если во время такого напряжения я остановлюсь на полдороге, потом трудно угнаться за мыслью, пропадёт азарт» [Цит. по: 1, 275].

Выбор человека предполагает необходимость поставить себя перед последней возможностью своего бытия – смертью. Экзистенциальная философия справедливо исходит из того, что близость угрозы смерти чаще всего заставляет людей подумать о смысле и содержании прожитой жизни, повернуться к собственной экзистенции, т.е. к сущности, которая едина с существованием. Человек делает себя сам, он обретает свою сущность на протяжении всей своей жизни. Существование человека – это свободное существование, временное и конечное.

...Душит горечь: Неужто уйду,
Не исполнивши долга поэта?
Я не справлюсь – себя отрешу
Навсегда от живущих за это.
Где ты, Муза?
Скорей!
Я спешу... [5, 18].

Поэтический мир поэзии М.Макаатаева неразрывно связан с родной природой. Он черпает в ней свой

неистошимый лиризм, нежность и возвышенную настроенность. О чём бы ни писал поэт, он мыслит образами, взятыми из мира природы. В поэзии Мукатаева природные явления очеловечены.

Тяготение не к отвлечённостям, намёкам, туманным символам многозначности, а к вещиности и конкретности отличает поэтику Мукатаева. Наиболее характерным для художественного стиля поэта является образная музыкальность стиха в различных тональностях: от вечно элегической до драматической. Образные системы его метафор, сравнений, экспрессивность лексики обладают качествами совершенной новизны, неожиданности, яркой смелости. Мысль о естественном, изначальном родстве человека и природы определяет поэтику Макаатаева.

Берёза молодая, сердце-лист!
Взамен друг другу души отдадим.
Стать человеком, двойником моим,
Душа моя, берёзой распустись!
Что будет, мы, берёза, поглядим,
Не откажись, берёза, согласись! [5, 16].

Все пейзажи, явления растительного и животного мира тесно сопрягаются с бытом и трудом родного аула, тонко вводятся в лирико-музыкальный поток поэтического строя. Любовью к родной земле, к лугам и травам, горам и степям проникнуты строки стихотворений поэта:

...Себя узнавая в сиянии дня,
Припомни густые цветущие травы
Из нашего детства и лес, и меня,
Припомни меня у речной переправы!
Твой белый аул
И твой белый родник,
И бусы, и с лентой вплетённой косица –
Короткого детства стремительный миг,
Он всё ещё в памяти,
Всё ещё снится... [4, 19].

Лирический талант М.Макаатаева замечен и в оформлении строк, строф и отдельных стихотворений, в так называемой поэтической технике. Радость и горе, буйство и печаль, наполняющие его произведения, он выражает многословно, добиваясь выразительности в каждом слове, в каждой строке. Произведения подлинно национального художника волнуют и влекут к себе не только его соотечественников, но и вызывают горячий отклик в умах и сердцах людей других стран.

Таким образом, раскрытие духовного мира человека лежит у истоков творческого пути поэта. Драматизм в решении экзистенциальных вопросов позволяет увидеть в творчестве М. Макаатаева одну из тенденций развития русской литературы XX века: осмысление опыта эпохи, значимости личности, безмерной ценности человеческой жизни через исследование возможностей человеческой природы.

Литература

1. Сариева К. Методика преподавания казахской литературы в школах с русским языком обучения. – Алматы: Фонд Шаймардана Сариева, 2002. – 352 с.
2. Сеитова К.М. Поэтическое наследие М. Мукатаева: автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.01.02. – М.,1991. – 26 с.
3. Турым А.Г. Тема Родины в произведениях М.Макаатаева // Молодой учёный. – 2015. – №8. – С.1178-1180.
4. Джуанышбеков Н. Мукагали Макаатаев. Очерк жизни и творчества. – Алматы, 2006. – 20 с.
5. Назарова О. Казахская литература: Учебник-хрестоматия – Астана: Фолиант, 2013. – Ч. II. 3-е изд. – 344 с.

ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ТРАДИЦИИ СТИХОВЕДЕНИЯ

Е.В. Казарцев, Д.Ю. Долженко, Н.И. Емельянов
(Россия, Москва)

ОСОБЕННОСТИ РИТМИКИ ПРОЗЫ ПОЭТА: ПОЭТ-ПРОЗАИК И ПРОЗАИК-ПОЭТ

В русском стиховедении сложилась традиция изучения ритмики стиха на фоне художественной прозы. При этом ритм прозы, в основном, оценивался как нейтральный языковой фон по отношению к стихотворной просодии. Статистические исследования ритмических структур прозы были начаты в работах русских формалистов, прежде всего у Г.А. Шенгели [Шенгели 1923]. В 1960-е гг. был дан новый импульс изучению ритма прозы, он связан с работами группы акад. А. Н. Колмогорова, направленными на создание так называемой языковой модели (ЯМ) русского стиха, которая рассчитывалась прежде всего для одного из наиболее распространенных размеров русской классической поэзии—четырёхстопного ямба (Я4) [Колмогоров 1968; Колмогоров, Прохоров 1985].

Как известно, в основу ЯМ положено три гипотезы: гипотеза о независимости, гипотеза об однородности и гипотеза о постоянстве вероятностей. Речь идет об однородности распределения ритмических слов в прозе, о их независимом распределении, и о том, что вероятности (частоты) их распределения на разных участках текста одинаковы. Проверка данных гипотез в некоторых случаях достаточно сложна и трудоемка. Для того чтобы испытать языковую модель и доказать успешность ее работы и справедливость тех гипотез, которые положены в ее основу, был применен метод расчета так называемой речевой модели (РМ). РМ строится на основании распределения «случайных ямбов» в русской прозе. По идее распределение этих стихоподобных фрагментов прозы должно быть таким, как предсказывает вероятностная ЯМ. Данные языковой и речевой модели должны совпадать.

В большинстве испытаний это так и происходит, что в целом доказывает справедливость вероятностной модели для русского стиха. Однако есть корпус текстов прозы, который обнаруживает несколько иную картину в распределении случайных ямбов. Этот корпус образуется, в основном, прозой поэтов. Исследования М.А. Красноперовой и Е.В. Казарцева показали, что в целом ритмика прозы поэта отличается от того, что предсказывает языковая модель, и это отличие, хоть и небольшое, но стабильное, всегда отличает языковую модель от речевой в сторону ее сближения с ритмикой реального стиха. Это относится, прежде всего, к ритмике прозы Пушкина, а также прозы некоторых других поэтов [Красноперова 1996, 2004; Казарцев 1998, 2017]. Следует сказать, что эти исследования требуют продолжения и, соответственно, расширения материала. Именно эта задача отчасти реализуется в представленной здесь работе².

Проведенные нами исследования показывают, что в раннем творчестве Пастернак старается избегать специфических поэтических тенденций в прозе. Более того, в этот период ритмика его стиха прозаизируется, профиль ударности его Я4 соответствует в целом показателям языковой модели, построенной по словарю его собственной прозы.

Мы предположили, что в микроситуации стиха внутри прозы поэт может обнаружить те тенденции, которые были скрыты, которые сознательно подавлялись, те тенденции, что были характерны для классического русского ямба, в частности, альтернирующий ритм его ударений на четных и нечетных иктах, складывающийся под действием закона регрессивно-акцентной диссимилиации (ЗРАД). Для того, чтобы проверить эту гипотезу, мы выбрали из ранней прозы Пастернака стихоподобные фрагменты особым методом: отбирались лишь те случайные Я4, которые представляют собой синтагматически цельные фрагменты.³ Предполагается, что в такой ситуации поэт оказывается в наиболее стихоподобных условиях, и скрытая поэтическая тенденция может проявиться с большей силой. Тем не менее, анализ

² Исследование проведено на основе новейшей компьютерной системы анализа стиха и прозы, разработанной под руководством проф. Е. В. Казарцева в рамках проекта «Современные модели поэтики: реконструктивный подход», поддержанного Российским научным фондом в 2016–2020 гг.

³ Такой способ отбора «случайных ямбов» был впервые предложен В. Е. Холшевниковым [Холшевников, 1985].

ритмики таких фрагментов также не позволяет нам выделить какие-либо явные особенности, отличающие речевую модель от того, что предсказывает вероятностная, данные РМ и ЯМ близки (см. рис. 1, табл. 1).

Рисунок 1. ЯМ и РМ по тексту «Охранной грамоты» и ритмика стиха

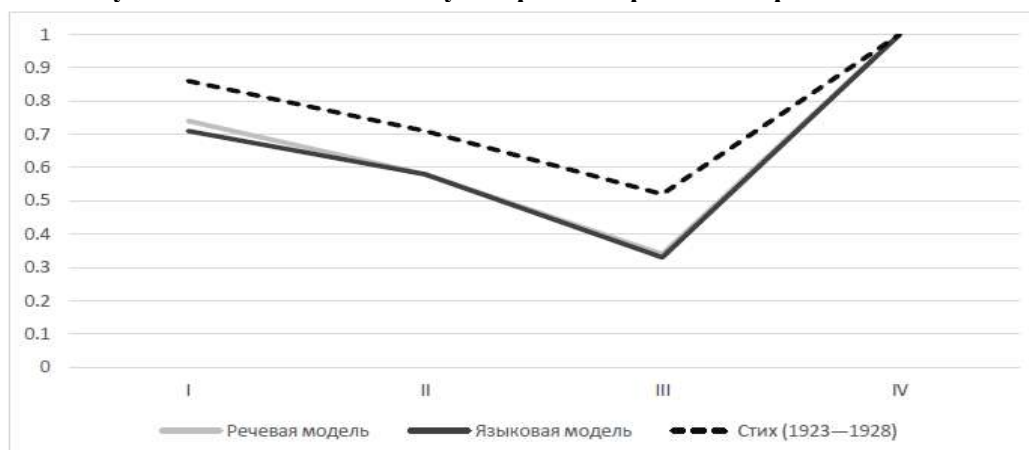


Таблица 1. Данные к рисунку 1

СМ	I	II	III	IV
Языковая модель	0,719	0,589	0,331	1,000
Речевая модель	0,740	0,584	0,347	1,000
Стих	0,869	0,712	0,521	1,000

Как мы видим на графике и в соответствующей таблице под ним, распределение ритмических структур, предсказанное ЯМ, соответствует тому, что реализуется в тексте, т. е. в РМ, построенной по данным о распределении синтагматически цельных фрагментов прозы. И в той, и в другой модели диаграммы профилей ударности сходны, они носят рамочный характер, когда наиболее ударны первый и последний икт, сильное место (СМ) в стихе. При этом второе СМ ударяется значительно реже первого, а третье – оказывается «слабее» всех СМ, оно реализуется значительно реже, чем второе. Аналогичный профиль ударности мы видим и в стихе у раннего Пастернака, только в реальном ямбе каждая из позиций ударяется, как правило, чаще. Это происходит потому, что ударность стиха в целом всегда выше, чем предсказывают модели.

Тем не менее в образцах поздней прозы этого поэта наблюдается несколько иная картина. Здесь РМ значительно отличается от языковой модели и сближается с той стихотворной тенденцией, которую мы обнаруживаем в ранних поэмах Пушкина, а также в речевых моделях, построенных по прозе Пушкина. Мы склонны считать, такая ритмика случайных ямбов могла возникнуть под влиянием ритмики стиха, испытывающего действие ЗРАД. Напомним, что в целом на основе прозы Пушкина было выявлено влияние стиха на прозу поэта (см. исследования Казарцева [Казарцев 1998, 2015]).

В отличие от пушкинских ямбов стих Пастернака почти всегда сохранял строго рамочный профиль, здесь действие ЗРАД не прослеживается – ритм поздних ямбов этого поэта складывается, также как и ритм его раннего стиха, в рамочный тип распределения основных ударений на иктах, что в целом соответствует тому, что предсказывает языковая модель. Однако речевая модель в этом случае отклоняется от языковой и сближается с пушкинской РМ и с данными пушкинских ямбов: и в той, и в другой модели практически выравниваются показатели первого и второго СМ, то же явление наблюдается в стихе Пушкина. Таким образом, получается, что Пастернак несмотря на то, что, очевидно, подавляет действие ЗРАД в реальном стихе, обнаруживает бессознательное проявление этого закона в условиях микроситуации стиха в прозе (см. рис. 2 и табл. 2).

Рисунок 2. ЯМ и РМ А. С. Пушкина и Б. Л. Пастернака в сравнении с ритмикой ранних поэм Пушкина

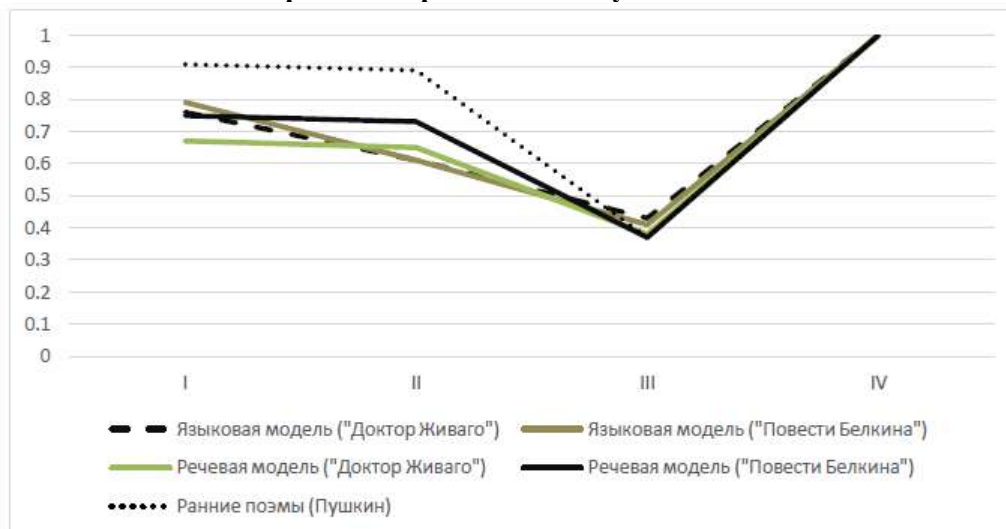


Таблица 2. Данные к рисунку 2

СМ	I	II	III	IV
Языковая модель («Повести Белкина»)	0,793	0,612	0,417	1,000
Языковая модель («Доктор Живаго»)	0,766	0,612	0,438	1,000
Речевая модель («Повести Белкина»)	0,755	0,730	0,372	1,000
Речевая модель «Доктор Живаго»	0,670	0,650	0,380	1,000
Ранние поэмы (Пушкин)	0,910	0,898	0,372	1,000

На рисунке 2 и в таблице 2 представлены данные по распределению ударений на иктах, которые предсказывает ЯМ, построенная по словарю «Доктора Живаго» Пастернака и, соответственно, две речевые модели – первая по тексту «Доктора Живаго» и вторая, по прозе Пушкина («Повести Белкина»), а также данные по ранним поэмам Пушкина. Мы видим, что РМ Пушкина и РМ Пастернака оказываются сходными и напоминают ранний стих Пушкина. Для такого ямба характерно «равновесие» первого и второго икта, что было типично в так называемый переходный период, выделяемый К.Ф. Тарановским, когда рамочный профиль ударности Я4 постепенно сменялся альтернирующим под действием ЗРАД. Данное распределение не характерно для языковой модели и является сугубо стиховым явлением. На основе этих данных мы склонны считать, что в ранней прозе Пастернак избегает стихотворных тенденций, а в позднем романе наоборот проявляются характерные тенденции русского Я4, идущие от Пушкина, они проявляются бессознательно, несмотря на общую прозаизацию ритма русских ямбов в XX веке.

На следующем этапе проведем аналогичным образом анализ прозы другого выдающегося поэта и писателя XX, В.В. Набокова. К исследованию были также привлечены образцы ранней («Машенька») и поздней («Дар») прозы этого автора, а также «промежуточный» роман, «Защита Лужина». Оказалось, что речевая модель, построенная по ритмике романа «Машенька» существенным образом отклоняется от языковой, и это отклонение во многом напоминают ритмику стиха Набокова, еще не подверженного процессу прозаизации (см. рис. 3 и табл. 3).

Рисунок 3. Сравнение ЯМ и РМ по роману «Машенька» на фоне ритмики стиха

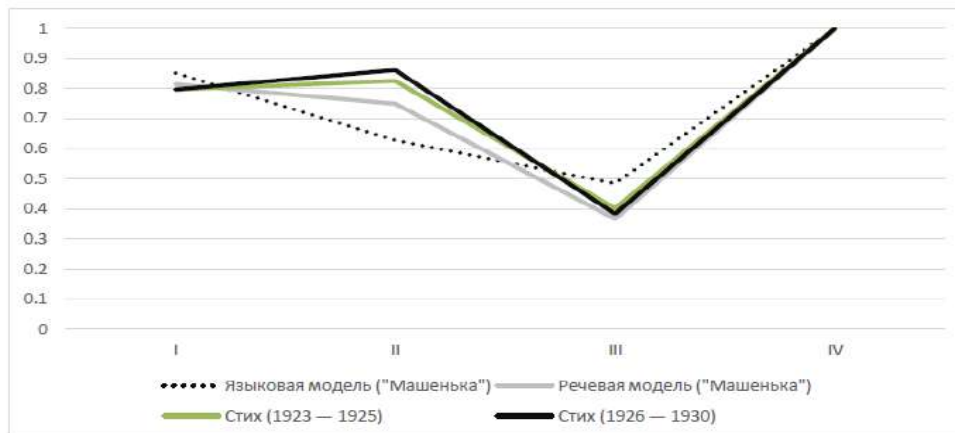


Таблица 3. Данные к рисунку 3

СМ	I	II	III	IV
Языковая модель «Машеньки»	0,851	0,628	0,484	1,000
Речевая модель «Машеньки»	0,814	0,749	0,366	1,000
Стих (1923 – 1925)	0,796	0,825	0,401	1,000
Стих (1926 – 1930)	0,796	0,861	0,383	1,000

Графики на рисунке 3 показывают явное отклонение статистики случайных ямбов в прозе от вероятностных показателей, при этом эти отклонения коррелируют с тем распределением ритмических структур, которые встречаются в реальном стихе Набокова данного периода, что проявляется прежде всего в повышении ударности второго икта, понижению ударности первого и третьего икта по сравнению с тем, что предсказывает языковая модель. Эти показатели дают основания считать, что в ранней прозе в стихоподобных условиях Набоков испытывал влияние собственного стихотворного опыта. В дальнейшем это влияние заметно ослабевает (см. рис. 4).

Рисунок 4. ЯМ и РМ по роману «Защита Лужина» (1929 г.)

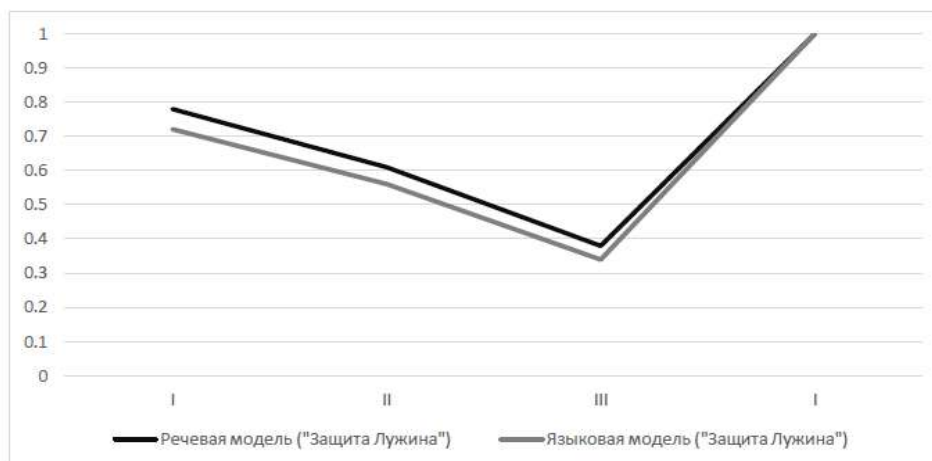


Таблица 4. Данные к рисунку 4

СМ	I	II	III	IV
Языковая модель («Защита Лужина»)	0,823	0,616	0,459	1,000
Речевая модель («Защита Лужина»)	0,785	0,611	0,421	1,000

Получается, что в конце 1920-х годов и в начале 30-х наблюдается выравнивание показателей ЯМ и

РМ. Можно сказать, что ритм прозы удаляется от стиха, стиховая тенденции, связанная с действием ЗРАД, полностью исчезает. В дальнейшем такая «прозаизация», очевидно, не ослабевает. В этом убеждает анализ ритмики романа «Дар» (рис. 5, табл. 5).

Рисунок 5. ЯМ и РМ по роману «Дар» (1935–1937 гг.)

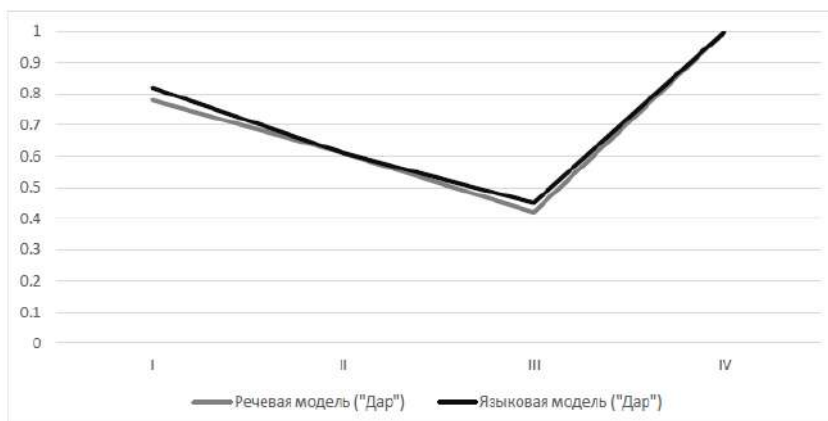


Таблица 5. Данные к рисунку 5

	I	II	III	IV
Языковая модель («Дар»)	0,720	0,563	0,349	1,000
Речевая модель («Дар»)	0,780	0,619	0,380	1,000

Показатели речевой и языковой модели, полученные на основании анализа ритмики романа «Дар» также практически совпадают. Совершенно очевидно, что никаких специфически стихотворных тенденций в зрелой прозе Набокова в данном случае не наблюдается.

Данные проведенного анализа в целом поддерживают высказанную ранее Красноперовой и Казарцевым гипотезу о влиянии стихотворного опыта на прозу поэта. Тем не менее проявление этого влияния в творчестве двух исследуемых писателей отличается: если Пастернак в ранней прозе старался полностью избегать какого-либо стихотворного влияния, имеется в виду альтернирующая тенденция ударности СМ, и столь же активно подавлял действие ЗРАД в своем поэтическом творчестве, а в поздней прозе, напротив, у него проявляется пушкинская стиховая тенденция, то у Набокова мы встречаем совершенно иную картину. В ранней прозе Набоков ведет себя как поэт, а в поздней как прозаик. Поэтические тенденции обнаруживаются в случайных четырехстопниках у Набокова в раннем творчестве, в середине 1920-х гг., а к уже к 1930-м гг. эти тенденции исчезают. Ритм прозы становится совершенно «прозаическим».

Таким образом, в процессе эволюции просодика случайных ямбов в прозе Пастернака «поэтизируется», уподобляется стиху, а у Набокова она «прозаизируется», сближается с предсказаниями языковой модели. Богатый поэтический опыт Пастернака, его тесная связь с русской поэтической традицией, с классическим стихом со временем проявляется в ритмике его прозы, у Набокова эта связь, очевидно, ослабевает.

Литература

1. Казарцев Е.В. Ритмика «случайных» четырехстопных ямбов в прозе поэта // Вестник СПбГУ. Серия 2: История, языковедение, литературоведение, выпуск 1 (№2), 1998. – С. 53-61.
2. Казарцев Е.В. Стихоподобные фрагменты прозы А.С. Пушкина, А.К. Толстого, Ф.К. Сологуба и Б.Л. Пастернака в контексте эволюции русского стиха // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2017. № XI. – С. 236-244.
3. Красноперова М.А. К вопросу о распределении ритмических слов и случайных ямбов в художественной прозе // Русский стих. – М., 1996. – С. 163-181.
4. Красноперова М.А. Основы сравнительного статистического анализа ритмики прозы и стиха // Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – 152 с.
5. Колмогоров А.Н. Пример изучения метра и его ритмических вариантов // Теория стиха. Л.: Наука, 1968.
6. Колмогоров А.Н., Прохоров А.В. Модель ритмического строения русской речи, приспособленная к изучению метрики классического русского стиха // Русское стихосложение. Традиции и проблемы

развития: Сб. науч. тр. – М.: Наука, 1985. – С. 134-142.

7. Холшевников В.Е. Случайные четырехстопные ямбы в русской прозе // Русское стихосложение. Традиции и проблемы развития. М., 1985. С. 134-143.

8. Шенгели Г.А. Трактат о русском стихе. Органическая метрика. – М.-Пг.: Гос. изд-во, 1923. – 184 с.

9. Kazartsev E. The Rhythmic Structure of “Tales of Belkin” and the Peculiarities of a Poet’s Prose. A Convenient Territory. Russian Literature at the Edge of Modernity. Essays in Honor of Barry Scherr. Edit. J.Kopper & M. Wachtel. Columbus : Slavica, 2015. – P. 55-65.

Ж.Е. Кенжебаева
(Республика Казахстан, г. Атырау)

АКРОТЕЗА В ПОЭЗИИ АННЫ АХМАТОВОЙ

Теория антонимии издавна привлекает внимание исследователей и продолжает оставаться актуальной и в наши дни. Исследования осуществляются на материале определенного национального языка [1] в сопоставительном плане на материале нескольких языков [2], исследуется антонимия словообразовательного [3], лексического [4], фразеологического [5], грамматического [6] уровней.

Антонимы как средство художественной выразительности мастерски использовались многими писателями и поэтами. В значительной мере это было характерно для творчества русской поэтессы Серебряного века Анны Андреевны Ахматовой. Контрастность восприятия мира отмечается многими исследователями [7; 8] как одна из особенностей ее поэзии, способствующая диалектическому изображению действительности со всеми ее противоречиями и противопоставленными явлениями, а также созданию глубокого психологизма, свойственного ахматовскому творчеству.

Стилистические функции антонимов находят выражение в особых фигурах речи, используемых при реализации эстетической функции языка.

Одной из стилистических фигур, построенных на основе антонимии, является акротеза. Данным термином обозначается «подчеркнутое утверждение одного из признаков или явлений реальной действительности за счет отрицания противоположного» [9, 426].

Некоторые исследователи трактуют акротезу как разновидность антитезы, в то время как другие разграничивают данные явления [10, 177].

Акротеза утверждает один из членов оппозиции за счет отрицания другого. Эта фигура становится необходимой для выражения авторской позиции, уточнения и дифференциации понятий:

И ты ушел. *Не за победой,
За смертью.* Ночи глубоки!
О ангел мой, не знай, не ведай
Моей теперешней тоски.

(О нет, я не тебя любила)

Функцию акротезы выполняют исключительно контекстуальные антонимические оппозиции, построенные по формулам:

не X // Y:

Ты, росой окропляющий травы,
Вестью душу мою оживи, -
Не для страсти, не для забавы,
Для великой земной любви.

(Эта встреча никем не воспета);

Не тайны и не печали,
Не мудрой воли судьбы -
Эти встречи всегда оставляли
Впечатление борьбы.

(Не тайны и не печали);

X, а не Y:

И не похожа на полет
Походка медленная эта,
Как будто под ногами **плот,**

А не квадратики паркета.
(На шее мелких четок ряд);
За то, что *город* свой любя,
А не крылатую *свободу*,
Мы сохранили для себя
Его дворцы, огонь и воду.
(Петроград. 1919);

не X, но Y:

А! Это снова ты. *Не отроком* влюбленным,
Но мужем дерзостным, суровым, непреклонным
Ты в этот дом вошел и на меня глядишь.
(А! Это снова ты. Не отроком влюбленным)

Чаше всего встречаются оппозиции, построенные по схеме **не X, а Y:**

Не буду я с тобой делить удачу,
Я не лую над тобой, *а плачу*,
И ты прекрасно знаешь почему.
(Надпись на поэме);

Нет, царевич, я не та,
Кем меня ты видеть хочешь,
И давно мои уста
Не целуют, а пророчат.
(Нет, царевич, я не та);

И я молюсь *не о себе одной*,
А обо всех, кто там стоял со мною.
(Реквием. Эпилог. 1);

Как в ворота чугунные въедешь,
Тронет тело блаженная дрожь,
Не живешь, а лую и бредишь
Иль совсем по-иному живешь.
(Как в ворота чугунные въедешь);

Без малейшей надежды заснуть
Вижу я сквозь зеленую муть
И не детство мое, и не море,
И не бабочек брачный полет
Над чредой белоснежных нарциссов
В тот какой-то шестнадцатый год...
А застывший навек хоровод
Надмогильных твоих кипарисов.
(Если плещется лунная муть)

Акротеза может быть представлена оппозицией, члены которой, принадлежа к одной части речи, употребляются в разной грамматической форме:

Не лирою влюбленного
Иду пленять народ –
Трещотка прокаженного
В моей руке поет.

(Трещотка прокаженного. 1. Пролог)

Один из «крайних» членов оппозиции может быть представлен не одной лексемой, а целым рядом лексем, которым противостоит другой «крайний» член в виде одной лексемы. В результате такого решения усиливается значимость антонима, представленного одной лексемой:

Я не словом, не упрёком,
Я не взглядом, не намеком,
Я не песенкой наемной,
Я не похвальбой нескромной
.....

А земным поклоном
В поле зеленом

Помяну...

(Причитание)

Схему данной оппозиции можно представить так: **(не X1, не X2, не X3, не X4, не X5, не X6) // а Y:**
В следующем примере оппозиция построена по схеме **не X1, не X2, не X3) // Y:**

Но *не первую ветвь сирени,*
Не кольцо, не сладость молений, –
Он *погибель* мне принесет.

(Поэма без героя)

Эта схема может быть несколько видоизменена: **не X, а (Y1 и Y2):**

Сказал, что у меня соперниц нет,
Я для него *не женщина земная,*
А солнца зимнего утешный свет
И песня дикая родного края.

(Сказал, что у меня соперниц нет)

В широко известном отрывке из «Реквиема» нет отдельных лексем, являющихся узуальными антонимами, но сочетание определенных лексем в этом тексте создает контекстуальную антонимию, организованную в акротезу:

Нет! *И не под чуждым небосводом,*
И не под защитой чуждых крыл –
Я была тогда с моим народом,
Там, где мой народ, к несчастью, был.

(Из заветной тетради. 7)

Особенность этого противопоставления - в распространенности членов оппозиции: по сути дела, весь текст являет собой антонимическую оппозицию с развернутыми членами.

Примеры узуальных оппозиций, выполняющих функцию акротезы:

Но не пытайся для себя хранить
Тебе дарованное небесами:
Осуждены - и это знаем сами –
Мы расточать, а не копить.

(Нам свежесть слов и чувства красоту);

Иланг-илангом весь пропах вокзал,
Не тот последний, что сгорел когда-то.
А самый первый, главный –Белый зал
В нем танцевальный – убран был богато,
Но в зале том никто не танцевал!

(Из поэмы «Русский Трианон» – Девяностые годы)

Таким образом, в текстах поэтических произведений А.Ахматовой можно найти немало примеров мастерского использования стилистической фигуры акротезы, с помощью которой поэтесса создает выразительные образы, обладающие большой силой художественного воздействия.

Литература

1. Шабанова С.А., Лорсанова Х.А. Антонимия в английском языке // Сборник научных трудов SWorld. – 2013. – Т. 22. - № 2. – С. 16-18.
2. Кутьева М.В. Контекстуальная антонимия в русском и испанском художественном тексте (на примере орнитонимов) // Функциональная семантика. К 80-летию академика МАН ВШ профессора Льва Алексеевича Новикова. / Составители Н.В. Новоспаская, Н.В. Перфильева. – М., 2011. – С. 414-426.
3. Баско Н.В. Словообразовательная антонимия в русском языке (лингвистический и методический аспекты) // Язык, сознание, коммуникация: сборник научных статей, посвященный памяти заслуженного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова Галины Ивановны Рожковой. – М.: МГУ, 1998. – С. 51-59.
4. Ильясова Р.С. Лексическая антонимия // Lingua-universum. – 2011. - № 1. – С. 17-20.
5. Васильев А.И. Фразеологическая антонимия в древнерусском языке // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 3-2 (23). - С. 158-162.
6. Боева-Омелечко Н.Б. О понятии грамматической антонимии // Язык. Текст. Дискурс. – 2013. - № 11. – С. 325-331.
7. Виноградов В.В. Поэтика русской литературы: Избранные труды. – М. Наука, 1976. – 512 с.
8. Белодед И. К. Символика контраста в поэтическом языке А. Ахматовой // Поэтика и стилистика русской литературы: Памяти академика Виктора Владимировича Виноградова / АН СССР, ИРЛИ; отв. ред. М.П. Алексеев – Л.: Наука, 1971. – С. 269-279.
9. Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка. – Ростов н/Д.: Феникс, 1995. – 544 с.

10. Сазонова В.А. Акротеза как стилистическая фигура (на материале прозы А.П. Чехова) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2011. – № 1. – С. 177-179.

А.Е. Кулумбетова
(Казахстан, Шымкент)

**ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ В СТИХОТВОРЕНИИ
Ф.И. ТЮТЧЕВА «НАМ НЕ ДАНО ПРЕДУГАДАТЬ...»**

Нам не дано предугадать,	н-2	а-4	е-2	о-1	т-1
Как наше слово отзовется, –	н-1	а-2	е-2	о-2	т-2
И нам сочувствие дается,	н-1	а-2	е-2	о-1	т-2
Как нам дается благодать...	н-1	а-5	е-1	о-1	т-2

Предметом анализа в аспекте методологии и методики комплексного изучения 4-уровневой системы содержания и формы [1, 5-8] впервые избирается стихотворение Ф.И. Тютчева «Нам не дано предугадать...» (17 февраля 1869) [2, 110].

За название (здесь и далее курсив наш. – А.К.) принимаем первую строку произведения с доминирующим *знаковым уровнем (ЗУ)*, поскольку «первоэлементом литературы является язык, основное орудие ее и – вместе с фактами, явлениями жизни – материал литературы» [3, 411]. Рассмотрим *словарные значения* его («Нам – 1. Обозначает группу лиц, включая говорящего»; не – 1. Выражает полное отрицание того, что обозначает слово или сочетание, перед которым она стоит»; «дано – 3. Наделить кого-л. какими-л. способностями, возможностями и т.п.»; «предугадать – 3. Узнать, признать, опознать кого-л.» [4, 566, 611, 240, 1368]. Из них вытекает *знаковый смысл (ЗС)* для читателя – в *утверждении*. Антоним – *отрицание*. Их конфликт – основа *фабулы* текста стихотворения. Смысловый антоним к заглавию («Нам не дано предугадать...» – дано) раскрывает *нереалистический характер изображения*. *Психологический конфликт* и *тип образности* (компоненты значимого в названии *СКУ*) определяют *психологическую жанровую разновидность*, сочетающуюся с *лирической* в связи с функцией в названии и *РИУ* (завершающего текст многоточия), что указывает на *слияние* переживаний автора, читателя и лирического героя. Значит, наблюдается *лирико-психологическая жанровая разновидность* на первом этапе анализа «Нам не дано предугадать...» Ф.И. Тютчева.

По характерному для лирики свойству («лирика – отражение современной поэту действительности сквозь призму *сиюминутных переживаний* лирического героя, связанных с настоящим или прошлым действием, событием» [1, 6]) *завязка* (верхняя граница *хронотопа настоящего времени – НВ*) совпадает с началом текста, совмещаясь с *развязкой* (нижней границей *хронотопа настоящего времени – НВ*) в силу объема стихотворения (*одна строфа*). В этих границах проявляется *объектная тема (ОТ)*, т.е. *конфликт личности* в оппозиции *утверждения и отрицания*. Явная несовместимость ее раскрывает как *нереалистический характер изображения*, так и *психологическую жанровую разновидность*, что в целом изоморфно признакам первого этапа анализа. Очевидна малая жанровая форма одной строфы, представляющей собой *развязку*, или *активный центр (АЦ)*, т.е. *последний миг хронотопа настоящего времени*. Тип и содержание ОТ раскроются при анализе третьего этапа текста «Нам не дано предугадать...» Ф.И. Тютчева.

Тема АЦ – определенность отражается в признаках трех родов литературы. *Лирический род* связан с *экспрессивной лексикой* («не дано предугадать», «сочувствие», «благодать») и *приемом повтора* (дано, дается - 3, нам - 3, как - 2) с *символом завершенности* цифры 3. *Повествуется* о том, что, при неуверенности лирического героя в реакции других на его слова, сочувствие однозначно воспринимается как дар. *Прямая речь* и «*событие самого рассказывания*» [5, 403] – примета *драматического рода*. АЦ из 1 строфы и двух предложений, 1 ситуации, 1 персонажа (лирического героя) относится к *малой жанровой форме*. ТНС развязки («Нам не дано...») – *лирико-психологический* в связи с функцией многоточия в конце текста. В *ПП АЦ* («И нам сочувствие дается, Как нам дается благодать...») без авторских антонимов *читательский потенциальный смысл (ПС)* будет выражаться чувством *определенности*. Антоним – *неопределенность*. Этот конфликт адекватен *ключевой паре знаков* («не дано» – «дается») в содержании развязки и раскрывает *лирико-психологическое противоречие определенности и неопределенности*, указывая на «*порядок*» [6, 55]. Он обуславливает отсутствие *подтекста* в этом стихотворении с *элегическим размышлением о проблеме коммуникации личности*. *Первичное читательское восприятие (ПЧВ)* ПС АЦ при «*порядке*» передает *понимание неопределенности* реакции собеседников на наши слова.

Идея стихотворения, т.е. *вторичное читательское восприятие (ВЧВ)*, или *инвариантная тема (ИТ)* определяется связью *естественных чувств и разума (духовности)*, содержащейся в ОТ «Нам не дано предугадать...» Ф.И. Тютчева (*определенность и неопределенность*). Это сочетание *утверждается в качестве прекрасного поэтом*, что единственно помогает личности разобраться в сложных ситуациях современности. В свете идеи углубляется смысл произведения за счет внимания к *ключевым словам* («Благодать, -и; ж. 1. По религиозным представлениям: благо или изобилие благ, ниспосланные свыше; Божья помощь, покровительство»; «Сочувствие, -я; ср. 1. Отзывчивое, участливое отношение к горю, переживаниям кого-л.; сострадание. Благожелательное отношение к кому, чему-л.; поддержка, одобрение» [4, 81,1244]). Другими словами, в этом стихотворении, с одной стороны, слышится отзвук мысли «Умом Россию не понять...»: *непостижимое для разума восполняется чувством*. С другой, сочувствие, как благодать, – это *бескорыстный дар, знак христианского всепрощения*. Ведь наши слова, соответственно, могут быть поняты, смотря, что ими выражается, с ответной благодарностью или озлоблением. А лирический герой Ф.И. Тютчев алчет всепрощающего понимания ошибочно выраженного слова («Слово – воробей...!»).

Доминирует метод *экспрессионизма* в силу лексики, приема повтора и его символа: определенность реакции сочувствия других нашим мыслям и чувствам изоморфна символу завершенности. Возникновение диалога – *социально-психологическое достижение в развитии человечества*. Страдание от непонимания друг друга, опасение быть непонятым – *штрихи экзистенциального изображения*, подкрепляемого доминированием цифры 2 и 5 в сквозных буквах строфы (11 из 20). Контраст между диалогом и его невозможностью – *черта романтизма*.

Ф.И. Тютчев в афористичной форме донес до читателей философскую глубину неоднозначных взаимоотношений людей.

Литература

1. Кулумбетова А.Е., Джунисова А.А., Садуакас Г.К., Мырзабекова А.К. Система содержания и формы лирического, эпического и драматического художественного текста: учебное пособие. – Алматы: TechSmith. – 2019. – 164 с.
2. Тютчев Ф.И. Стихотворения. – Алма-Ата: Мектеп, 1984. – 160 с.
3. Горький М. Беседа с молодыми/ М. Горький. Беседа с молодыми. – М.: Изд-во Современник, 1982. – С. 356-378.
4. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Изд-во НОРИНТ, 2000. – 1536 с.
5. Бахтин М.М. Форма времени и хронотопа в романе. Эпос и роман / О методологии исследования романа // М.М. Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: ХЛ, 1975. – С. 234-236, 403, 447.
6. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок и беспорядок / Время, хаос, порядок. К решению парадокса времени. – М.: Прогресс, 1994. – С. 55, 57.

С.А. Матяш, О.А. Тысевич
(Россия, Оренбург)

ПОРТРЕТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОЭМЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ПОМЕЩИК» И СТИХОВЫЕ СРЕДСТВА ИХ СОЗДАНИЯ

Интерес к заявленной теме был вызван сравнительно недавним большим юбилеем – 200-летием со дня рождения И.С. Тургенева (1818-1883). Более четверти века назад, на предыдущей конференции, посвященной 175-летию писателя, стиховед П.А. Ковалев справедливо говорил о том, что поэтическое наследие И.С. Тургенева «до сих пор парадоксальным образом не попадало в поле зрения структурного литературоведения» [1,8]. За прошедшие годы положение изменилось в лучшую сторону: помимо отдельных сведений, включенных в сводные таблицы фундаментального труда М.Л. Гаспарова [2, 316-323], первое издание которого упомянул П.А. Ковалев, были очерчены общие принципы версификации Тургенева [1], появились работы о стихе поэм – строфике [3,4] и стихотворных переносах [5,6]. Тем не менее, как представляется авторам настоящего доклада, мастерство Тургенева-поэта и стихотворца заслуживает дальнейшего исследования. В предлагаемой работе сообщаются результаты выявления механизмов работы стиха в ткани художественного текста. Для данной работы выбран такой аспект образной системы как

портрет в поэме «Помещик».

Значение и место «Помещика» (1845) в творчестве Тургенева и в истории русской литературы на сегодня определены. Общепринято, что, во-первых, эта поэма писателя, как и другие его поэмы 40-х годов, означала решительный поворот автора к реализму и, во-вторых, – «Помещик» явился одним из наиболее характерных воплощений принципов натуральной школы в поэзии» [7, 601]. Сатирическое начало и широкий социальный фон «Помещика», а также многие особенности его поэтики (элементарный сюжет, обилие бытовых подробностей, лирические отступления, обращения рассказчика к читателю, прозаический строй речи и др.) были отмечены в глубоком исследовании И.Г. Ямпольского [8] и в дальнейшем развиты его последователями (обзор литературы по поэтике поэм Тургенева сделан в диссертации Цай Мин [9]). Добавим и мы некоторые свои наблюдения.

Прежде всего обратим внимание на заглавие рассматриваемого произведения. С одной стороны, оно повторяет тип названия других поэм Тургенева, но, с другой стороны, в предыдущей поэме («Параша») и в последующей («Андрей») в название было вынесено имя главного героя, а в названии «Помещика» – его социальный статус. Такое название скорее всего вызвано принципами ведущего жанра натуральной школы – физиологического очерка. Но интересно, как этот принцип у Тургенева реализуется в тексте поэмы. Заглавный герой фигурирует безымянно: его имя появляется только в XXXIX-ой строфе (всего в поэме 42 строфы) во время конфузной встречи героя с женой: «Сергей Петрович, это вы?» / «Я, матушка» <...>» [10, 190], и только после этого в следующей строфе героя по имени и отчеству единственный раз называет повествователь, как бы цитируя жену помещика: «Сергей Петрович покорился». В предыдущих сценах главный персонаж именовался «помещиком». При этом слово «помещик» только один раз занимает нейтральное положение середины строки («Сидел помещик столбовой»), во всех остальных случаях оно поэтом выделено разными способами – риторическим вопросом («Но мой помещик? <...>»), сильной позицией начала строки («Помещик едет <...>»), стихотворным переносом (enjambement). (См., например, два переноса в строфе XXXV: «Раскинувшись на пуховых / Подушках, спит самодовольно / Помещик. <...>». «<...> (Могу ль изобразить испуг / Помещика?)»). Для корректности освещения затронутого вопроса отметим, что в нескольких строфах слово «помещик» сменяют слова с другой семантикой («герой», «бедный витязь», «приятель», «воспеваемый предмет»), но эти немногие вариации не создают утраты общего акцента на социальном статусе главного персонажа: он столбовой помещик. Именно этот акцент определяет отмеченный исследователями большой социальный фон «Помещика» [8, 324]. Этот фон возникает, на наш взгляд, прежде всего за счет густой населенности произведения.

В поэме функционируют по меньшей мере семь групп персонажей: 1) заглавный герой; 2) автор (повествователь, рассказчик), «объединяющий и освещающий весь материал поэмы» [8, 323], выражающий свое присутствие в тексте местоимением «я» (иногда – «мы») и личной формой глагола; 3) второстепенные персонажи, участвующие в сюжетно-фабульном движении (это – два безымянных персонажа: «помещица, вдова» и законная жена, «дорогая подруга»); 4) эпизодические персонажи с именами (немец-гувернер Адам Адамыч, слуга Васья, каретник Филатка, лакей Петрушка, служанка Аннушка, молодая особа, именуемая автором модным литературным именем Коринна); 5) эпизодические персонажи без имен, имеющие отношение к главному или иным персонажам (девка, мужик, баба, лакей, мамзель-француженка, дочь вдовы, учитель уездный, влюбленный в Коринну, ребенок, кучер); 6) упоминаемые персонажи (губернатор, корнет, гусарский, законодатель бальный, парень средних лет, шпион и шулер, старичок благообразный, артиллерист, путеец, пехотинец, кавалерист, староста, кузнец, ключник, столяр); 7) собирательные герои (мужики «ослушные», дети, помещики, дворовые, гости вдовы, садовники, повара, кухарки, прачки, мальчишки, «кучи замарашек», «безответные творенья служанок»).

Как описать это людское скопище? Полагаем, что не единственным, но ярчайшим способом решения этой задачи являются портретные характеристики персонажей всех обозначенных нами групп. По существу, об этом в XX и XXII строфах говорит сам автор, описывая «толпу густую» «на русском бале»: «Какое пестрое собранье / Помещичьих одежд и лиц!» <...> «Отдельно, каждую девицу / Вам описать – не моему / Дано перу ... а потому / Вообразите вереницу / Широких лиц, больших носов, / Улыбок томных, башмаков / Козлинных, лент и платьев белых, / Турбанов, перьев, плеч дебелих, / Зеленых, серых, карих глаз, / Румяных губ и ... и так дале <...>» Как видим, Тургенев при описании вереницы лиц бала собирается описать то, что мы (вслед за всеми отечественными литературоведами) считаем составляющими литературного портрета: лицо («большие носы»), мимику («Улыбки томные»), одежду (платья белые и др.), обувь («башмаки»), тело (плечи дебелие). Несколько перечисленных в обобщенном портрете деталей встречаются и у конкретных персонажей поэмы: улыбки («улыбка мирно-глуповатая» помещика, «улыбочка» у мамзель-француженки, «улыбался принужденно» гувернер Адам Адамыч), плечи («Какие плечи! <...>» вдовы), губы (одна из маменок на балу вдовы «молча дует губы»).

В связи с нашей темой интерес представляет тот факт, что сам писатель в портретной характеристике персонажей «Помещика» наиболее важной считает описание одежды. В XX-ой строфе он дает обобщенное название этой составляющей портрета («<...> собранье / Помещичьих одежд и лиц»), а в

XXII-ой строфе, как видно из приведенной выше цитаты, детализирует варианты одежды (включая головные уборы). И действительно, распространенной деталью портрета персонажей всех групп является одежда: главный герой в первой же строфе поэмы предстает в «стеганом халате»; появившаяся внезапно «дорогая подруга» главного героя – «в старинной / измятой шляпке»; рядом с ней – девка, которая будет названа в следующей строфе Аннушкой, «в казакине»; безмянные два лакея, сопровождающие помещика, – «в шляпах с галуном, надетых криво»; законодатель балный, отнесенный нами к группе упоминаемых персонажей, – «в вырезном зеленом фраке» и так далее. Особенно интересно, что портретная характеристика, включающая деталь одежды, в XVIII-ой строфе появляется и у эксплицитного повествователя («<...> я скитался сам / По вечерам да по балам, / Завитый, в радужном жилете»), так что мы вполне справедливо включили его в классификацию персонажей.

Полагаем, что повышенный интерес Тургенева к одежде персонажей находится в соответствии с отмеченным выше социальным аспектом изображения заглавного героя – столбового помещика и – соответственно – всего его окружения.

В XXII-й строфе в числе портретных составляющих упомянуты глаза. Но как упомянуты? Важнейшая портретная характеристика персонажей (глаза – зеркало души) названа в одном перечислительном ряду с козлиными башмаками, тюрбанами и перьями. А в тексте поэмы только один персонаж – ребенок (15-летняя девочка, в которой тургеневеды видят будущую тургеневскую девушку) имеет выразительные глаза («С большими грустными глазами»). Глаза остальных персонажей либо не упоминаются вообще (не названы глаза вдовы и законной жены), либо даются с легкой иронией («голубые немецкие глаза» гувернера в строфе XXXII) или с откровенной насмешкой (о заглавном герое в строфе VIII: «Он моргал глазами»).

В завершение нашей интерпретации XX-й и XXII-й строф как обнажения приема добавим отсутствующую в перечислительном ряду XXII-ой строфы такую составляющую портрета как телодвижение. Телодвижение, по нашим наблюдениям, – частотная портретная деталь, характеризующая как персонажа заглавного (« Он пригрозил ей кулаком»; «И хлебцем покормил лошадей»; «И деликатно шаркнул ножкой») так и всех остальных (Адам Адамыч «И кашлял, кланяясь смиренно / При виде барынь и гостей»; «Все гости, кроме дев и дам, / Приподнимались по чинам / И кланялись хозяйке <...>»). Телодвижение как портретная характеристика часто сочетается с другими составляющими портрета – мимикой («Помещик мой достойно, важно, / Глубокомысленно курил ... / Курил ... и вдруг зевнул протяжно, / Привстал и хрипло возопил <...>»); одеждой («Вскочил оборванный лакей / Подобострастно – торопливо»); частями тела («<...> Один лакей / Засуетился торопливо – / То вскочит сам на облучок, / То вдруг возьмется за задок, / То шляпу двинет на затылок...»).

Отмеченные и многие другие составляющие портрета в «Помещике» имеют ярко выраженную характерологическую функцию благодаря «работе» в стихотворном тексте, в котором им существенно помогают активно взаимодействующие с ними стиховые форманты.

А.В. Морозова, исследовавшая стиховые средства создания портрета в поэмах А.С. Пушкина [11] под руководством одного из авторов доклада (Матяш С.А.), отметила значительную роль ритмического движения, выразившуюся в появлении на портретных единицах спондеев, а также пиррихий на фоне полноударных строк. В поэме «Помещик» подобных приемов нет. Можно отметить только один случай эффекта ритмического перебора при описании момента неожиданной встречи помещика с женой, возвращающейся с богомолья: «Кибитка стала ... дыбом волос / На нем поднялся... слышит он / Супруги дребезжащий голос <...>». Ямбическая каденция в тексте сохраняется, но сильная внутрискореевая пауза, означающая разрыв частей сложного предложения, создает ощущение ритмического перебора за счет иллюзии хорейского хода во фразе «дыбом волос».

Считаем, что самый значимый для «Помещика» стиховой формант назвал сам автор, в конце поэмы выразивший признание:

Но весело сказать себе:
Конец мучительной гоньбе
За рифмами... <...>

Имея в виду это признание, мы особо пристальное внимание уделим рифмованию и рифме, но сначала очертим общие контуры статистически обследованного материала.

Как мы помним, в рассматриваемой поэме 42 строфы по 16 строк в каждой. Поскольку в XXVIII-ой строфе весь текст заменен отточиями («графическим эквивалентом текста», по Ю.Н. Тынянову), в поэме 656 строк. Портретные единицы (описание, детали) высчитывались с учетом стихотворного размера «Помещика» – 4-стопного ямба:

Сидел помещик столбовой,
Покрытый стеганым халатом (1 строка)
На голове его курчавой

Торчит ермолка; пес легавый <...> (1,5 строки)

Любил простор, любил покой

И лень; но странен был покрой

Его затейливых фуражек (1,75 строки)

В одну единицу (одно описание), помимо портретных деталей, включались характеристики этих деталей и сопутствующие авторские оценки, как, например, в портрете ребенка, данного автором с симпатией и сочувствием: «<...> Бледный, томный цвет / Лица – печальный след сомнений / Тревожных, ранних размышлений, / Тоски, неопытных страстей, / И взгляд внимательный – <...>». Но подобные случаи – единичные; в «Помещике» портретные характеристики отличаются эпиграмматической краткостью, поэтому они, присутствуя в двух третях строф, составляют только 20 % текста. Большая часть портретных зарисовок (37,6 %) предсказуемо относится к главному персонажу, самая маленькая часть – второстепенным персонажам и собирательным героям (соответственно 13,5 и 10,5%); остальные 38,4% принадлежат эпизодическим персонажам (всех названных разновидностей).

Строки с портретными зарисовками (между собой или с соседними строками) образуют 87 рифмопар, в том числе 62 рифмопары, в которых в рифму попадает портретная деталь. В семи случаях (11,3%) рифмующуюся пару составляет две портретные детали. Приведем их с указанием строф: подтяжек – фуражек (II); косами – руками (XV); худая – молодая (XX); носов – башмаков (XXII); развязный – грязный, широко – боком (XXV); невзрачный – мрачный (XXVII). Примерно в половине (47,5%) случаев портретная деталь является первым рифмочленом: на бочок – лесок, фрак – табак, стан – океан, жилете – предмете, лиц – девиц и др. В меньшей половине (41,2%) – портретная деталь является вторым членом рифмопары: десятом – халатом, покой – покрой, калитка – свитка, языком – кулаком, душой – головой, вами – глазами, дом – галуном и др. В случае, когда портретная деталь есть первый рифмочлен, портретная деталь как бы ожидает рифму

Другая молча дует губы...

Невыносимо душен жар;

Смычки визжат, и воют трубы

И пляшет двадцать восемь пар.

В противоположном случае портретная деталь озвучивает уже заданную рифму:

Поднявшись медленно с дороги,

Без шапки, трепетной рукой

Ощупал спину, нос и ноги

Мой перепуганный герой.

Для нас было интересным, что первый вариант расположения портретной детали в рифмопаре в «Помещике» оказался предпочтительнее второго (хотя и не столь значительно). Еще более интересным оказался факт размещения рифмопар с портретными деталями в катренах, составляющих большую строфу «Помещика». Как известно, 4-стопноямбическая 16-строчная строфа поэмы имеет в своем составе четыре катрена со строго выраженной последовательностью рифмования: перекрестное, опоясывающее (кольцевое), парное, перекрестное. Согласно этой схеме больше всего рифмопар в катренах с перекрестным рифмованием (4); меньше всего – в катренах с опоясывающим рифмованием – (1 – во внешнем кольце); в 2-стишиях – 3 пары (2 – в катрене парного рифмования плюс 1 – в паре внутри кольца). Оказалось, что рифмопар с портретными деталями во внешнем кольце – меньше всего (14 %), что предсказуемо, так как соответствует схеме. Вопреки схеме, больше всего рифмопар с портретными зарисовками оказываются в 2-стишиях (48,8 %), а в катренах их 37,2 %. Парное рифмование более сильно подчеркивает рифмы и потому к нему устремлены портретные детали во всех случаях расположения в рифмопаре. См., например, в описании губернатора: «Но плохо шли его делишки, / Носил он черные манишки, / Короткий безобразный фрак, / Исподтишка курил табак...». Попутно отметим, что выявленная тенденция не означает отсутствия изобразительно-выразительного начала у рифмопары внешнего кольца. Доказательством этого может быть блестящая ирония при описании «помещика как настоящего славянина», достигнутая сопряжением двух предметных деталей портрета

Он с детства не носил подтяжек;

Любил простой, любил покой

И лень; но странен был покрой

Его затейливых фуражек.

Переходя к анализу рифмы, укажем, что с точки зрения звукового состава рифмы «Помещика» отличаются точностью, что подтверждает тезис П.А.Ковалева [1,9] о точности рифм поэзии Тургенева (см. рифмы во всех приведенных примерах). Эффектны поглощающие рифмы (белых – дебелых (XXII), пион – шпион (XXV), сон – он, дородных – плодородных (XXXIII). Отступления от точности – единичны: слово – здорова (XIV), телом – дебелым (XXXI), женатый – плутоватой (III).

Анализ 62 рифмопар в семантическом аспекте показывает прежде всего постоянную «снижающую» функцию рифм «Помещика». Этот вывод касается портретных деталей как главного персонажа, так и персонажей остальных групп. Так, эмоционально нейтральные предметы одежды и лица за счет рифм воспринимаются иронически (подтяжек – фуражек; делишки – манишки; глаз – квас). Это же снижение касается определений предметов (курчавой – легавой; рьяных – румяных). Банальной рифмой взор – вздор поэт снижает персонажей со светскими романтическими претензиями: вдову (в строфе XIV) и Коринну (в строфе XX), а банальная рифма слезы – грезы (XXXII) указывает на авторскую иронию по поводу романтических устремлений немецкого гувернера Адама Адамыча.

Рифма усиливает и уже заданную отрицательную характеристику: рифма носов – башмаков как бы увеличивает размер носа, который уже назван большим.

У заглавного героя рифма делает наглядными негативные коннотации, имеющиеся в определении самих предметных деталей: «Потом, коротенькие ручки / Сложив умильно на брюшке / Помещик подошел к реке ... / На волны сонные, на тучки / На небо синее взглянул».

Помимо рифмы, (а иногда и одновременно с ней) портретные детали маркируются стихотворным переносом (enjambement). Этот вывод для нас предсказуем, поскольку в «Помещике» высокая частотность переносов – 20,1% [6,369], одна из самых высоких среди ямбических поэм середины XIX в. (см. [12,57]). Соотношение типов *rejet:contre-rejet:double-rejet* в поэме равно 26,7: 33,3:40,0 [6,369]. Лидирующий тип участвует в маркировке портретных составляющих: см. подряд идущие *double-rejet* при изображении торопливых неуклюжих телодвижений помещика: «<...>приятель наш / Детей целует, на подножку / Заносит ногу, понемножку, / Кряхтя, садится в экипаж...». Однако в маркировке портретных составляющих более активно Тургенев применяет тип *rejet*: помещик «Потом с задумчивым вниманьем / Смотрел - <...> Адам Адамыч «При зрелище красот природы / Вздыхал, <...>»; «Лакей проворно головой / Кивнул. <...>» и др.

По нашим наблюдениям, в «Помещике» функционируют разнообразные по структуре переносы. Так, обнаруживается. Что одежда дочери вдовы маркирована переносом типа *rejet* с редким в поэмах эпохи дактилическим словоразделом в нижней строке «И дочь ее в семнадцать лет / Ходила с четырьмя косами / И в пантолончиках. <...>». В поэме появляется несколько «нетрадиционных» переносов: затяжной («Помещик едет. Легкий сон, / Надежный друг людей дородных, / Им овладел ... <...>») и левый («Недвижно – в чепчиках огромных – / Уселись маменьки <...>») (О «затяжных» и левых переносах см. [12,121-132; 163-174].

В целом проанализированные стиховые форманты и их участие в создании портретных характеристик показывает Тургенева талантливым поэтом и стихотворцем с успешными поисками механизмов связей формы и содержания произведения.

Литература

1. Ковалев П.А. Принципы версификации И.С. Тургенева // Проблемы образования и метода И.С.Тургенева (к 175-летию писателя): тез. докл. и сообщений. – Орел: Мин-во образования РФ, ИРЛИ РАН, ОГПИ, 1993. – С.8-9.
2. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха: Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика. 2-е изд., доп. – М., 2000. – 352с.
3. Белоусова А.С. Русская октава после «Домика в Коломне»: жанровые тенденции // Славянский стих IX. – М., 2012. – С.185-191.
4. Белоусова А.С. Поэма И.С.Тургенева «Андрей» и пушкинская традиция // Русская литература: тексты и контексты II. – Warszawa, 2012. – S.31-43.
5. Матяш С.А. Стихотворные переносы поэм И.С.Тургенева в контексте проблемы рецепции стиховых форм // Тургенев: текст и контекст: коллективная монография / под ред. А.А. Карпова и Н.С.Мовниной. – СПб., 2018. – С. 173-183.
6. Matyash S.A. Enjambements of I.Turgenev's poems in the context of Russian poetical epos // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2020. – PhR 2019 Philological Readings. – P. 366-372. DOI: 10.15405/epsbs.2020.04.02.40, e-ISSN: 2357-1330.
7. Лотман Л.М. Стихотворения и поэмы <Примечания> // Тургенев И.С. Собрание сочинений: в 12-ти томах. Т.11 / примеч. Л.М. Лотман. – М., 1979. – С.545-650.
8. Ямпольский И.Г. И.С.Тургенев – поэт // Ямпольский И.Г. Середина века: очерки о русской поэзии 1840-1870гг. – Л., 1974. – С.287-349.
9. Цай Мин. Проблема эволюции от поэзии к прозе в творчестве И.С.Тургенева 1813-1847 годов: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2016. – 154с.
10. Тургенев И.С. Собрание сочинений: в 12-ти томах. Т.11 / примеч. Л.М.Лотман. – М., 1979. – 654 с. Текст «Помещика» цитируется по этому изданию.

11. Морозова А.В. К вопросу о стиховых средствах создания словесного портрета (на материале поэм А.С.Пушкина) // Вестник Оренбургского государственного университета, 2002, №6. – С.14-18.

12. Матяш С.А. Стихотворный перенос (enjambement) в русской поэзии: очерки теории и истории. – СПб., 2017. – 464 с.

Я.Г. Мельник
(Украина, Ивано-Франковск)

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ АНАЛИЗА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Лингвистика начала XXI века принципиально изменила свою парадигму и сблизилась со многими гуманитарными и естественноведческими направлениями. В результате этих процессов образовалась новая модель знаний, новая эпистемология. Собственно, она находится на своей первичной стадии развития [1, 75]. Но волна языковых и окоязыковых инноваций, которые стали неотъемлемой частью языкового процесса в течение последних десятилетий, не оставляет сомнения в том, что языковые исследования вышли на новую орбиту и окончательно утвердили концепцию антропоцентричности всех знаний, особенно гуманитарных [2, 12].

На фоне новых тенденций в науке о языке и филологии в целом претерпевают радикальные изменения и термино-понятийная система, методы исследования и методология вообще, т.е. сформировалась новая эпистемология, определившая современную науку и ее перспективу [3, 296]. Новое прочтение получили и устоявшиеся категории и подходы. В частности, понятия системности и структуры расширились, и открылись возможности их препарирования в тех сферах, где раньше эти процедуры были нецелесообразными или невозможными в принципе. Результатом новых изысканий стали создание принципиально новых информационных систем, достижения в области компьютерной лингвистики, компьютерного перевода и т.п. Получили измерительные возможности многие понятийно-категориальные явления в рамках когнитивистики. Вследствие своеобразных экспансий стало возможным создание новых синтетических сфер знаний, которые образовались «на стыке» традиционных научных направлений. Облик современной науки о языке изменили не столько глубинные разработки отдельных «узких» направлений, которые дополнили картину научных открытий XX века и сделали ее более полной и исчерпывающей, сколько инновационные взгляды Н.Хомского, представителей тартуско-московской семиотической школы, компьютерной лингвистики и пр.

Таким образом, в эпицентре знаний о мире, о языке, о художественном слове надежно обосновался человек со своей картиной мира. На фоне классического *homo sapiens* в гуманитарной науке актуальными представляются «человек говорящий», «человек культурный», «человек духовный», «человек переживающий», «человек верующий», «человек ищущий», «человек активный», «человек гуманный», «человек читающий», «человек сомневающийся», «человек бунтующий», «человек созерцающий», «человек социальный», «человек контактирующий», «человек – источник духовной энергии», «человек рациональный и иррациональный», «человек – репрезентант этнокультуры», «человек коллективный», «человек-манипулятор», «человек эмоциональный», «человек любящий», «человек сексуальный», «человек алогичный» и многие другие. Перечисленные и оставшиеся за пределами этого списка категории так или иначе соотносятся с концептуальными формулами – «язык – дом духа» и «язык – дом бытия». «Языковая картина мира» как производное этих концепций универсализирует интерпретацию языка, предлагая такое определение как «пространство мира, мысли и языка» [4, 65].

В результате поиска новых взглядов и дефиниций расширилось понимание знака, культуры, истории, искусства. И мы можем наблюдать, как во второй половине XX века пространство лингвистических теорий наполнилось интересными разработками в области искусства слова, лингвофилософии, лингвоментальной генеалогии, этнопсихолингвистики, лингвосемиологии и пр. Все направления, взгляды, теории, наработки в большей или меньшей степени апеллируют к структуре, оперируют статистикой, предполагают моделирование. Благодаря им человек смог погрузиться в глубины языка, знака, символа – обнаружить микроструктуры, мельчайшие слагаемые (геномный уровень). Таким образом человеческая мысль оказалась на горизонте структурной поэтики, получила возможность осуществлять препарации в области художественного слова, к чему, собственно говоря, она шла несколько последних тысячелетий.

Человеческое знание структурно. Человек, воспринимающий мир, пытается его структурировать или найти аналогии и перевести свои знания в формат языка, найти алгоритмы [5, 14]. Человеческий мозг представляет собой жесткую структуру, ресурсом которой является возможность более квадрильона нейронных связей, то есть бесчисленное количество потенциальных комбинаций. Невозможность осознать эти параметральные объемы привела к тому, что в науке утвердилось представление о том, что

мир искусства (искусства слова) структурировать невозможно, а существующие модели анализа – всего лишь частности [6, 6]. На чашу весов в пользу аструктивности добавили свои аргументы абстракционистские течения первой половины XX века. Но труды М.Бахтина, Ф.де Соссюра, К.Леви-Стросса, Р.Барта, Р.Якобсона, Н.Трубецкого, Н. Савицкого, Ю.Лотмана, У.Эко, М. Фуко, П.Серио, Ю.Степанова, Вяч. Вс.Иванова, М.Р. Мейеновой, Дж.Лакоффа, Ч.Филлмора, Ю.Караулова, Ж.Соколовской, М.Минского, И.Гоффмана, С.Пальмера, Л.Талми, Д.Норманна, У.Чейфа окончательно утвердили структурализм как таковой и нивелировали целесообразность дискуссии. Но полемика в рамках холистических и изоморфических идей, а также линейности развития, системности и асистемности продолжается до наших дней.

Структуралистские идеи окончательно оформились в трудах Ю.Лотмана и представителей школы структурной поэтики. То, что некоторые исследователи называют отсутствием структуры (хаосом, комплексом случайностей, броуновским движением), может интерпретироваться в свете жанровых закономерностей. В любом случае любая эстетическая форма, даже если она деструктивна и в высшей степени абстрактна (с точки зрения обыденного мировосприятия), соотносится с общим эстетическим и естественным информационным фоном. Также она вкомпонована в отдельный контекст и обладает хронопными свойствами [7, 30]. Более того, она всегда обладает условиями первоисточника, то есть исходно-производными параметрами. Даже если авторство произведения живописи принадлежит слону, дельфину или обезьяне (известно, что в наше время представителей некоторых видов животных обучили пользованию красками, палитрой, кистью и созданию на холсте определенных образов), то их произведения экстраполируются и проецируются на человеческую картину мира и приобретают в ней свою интерпретацию. Кроме этого, любой хаос и неупорядоченность следует воспринимать как фазу порядка. Реорганизация любых элементов и выстраивание в соответствии со свойствами и иерархическим потенциалом заложены в саму природу элементов и их совокупность [8, 13]. При этом системно организованные элементы приобретают интегральные свойства. Но человеческому сознанию более близко понятие порядка, чем хаоса, поскольку мир человеческого сознания стремится все структурировать и подчинить своему представлению о миропорядке, определить алгоритмические параметры.

Хотя современная наука не в состоянии до конца объяснить суть порядка и хаоса [9, 4]. Как известно, движение человеческой мысли стремится к структурированию мира все более высокого уровня. Изначально человек воспринимал жизнь и динамику муравейника как сплошной хаос и отсутствие всяческой логики. И только при внимательном наблюдении и длительном изучении выяснилось, что муравейник и движение каждой особи в частности подвержены жесткой функционально-ролевой сценаризации, а сам муравейник в высшей степени организован и структурирован. Настоящим прорывом в понимании хаоса и порядка стало возникновение во второй половине XX века синергетики как новой методологии и нового принципа организации материального и нематериального мира.

Еще одним камнем преткновения в структурировании знаний о мире и, соответственно, осознании разных уровней (степени упорядочения) организации нашей действительности является подсознание. Это глубины персонализированного и коллективного «Я», которые обладают также поверхностными формами и сценариями. Мы воспринимаем только периферийные сигналы, а глубины пока остаются малоизученными. Известно, что произведения искусства, рожденные человеческим гением, и даже формы, которые соответствуют наивно-примитивному мировосприятию, рождаются двумя стихиями – сознанием и подсознанием [10, 75]. При этом поток творческой энергии – это синтез порядка и хаоса [11, 18]. Если человеческое сознание (человек логичный) в состоянии подчинить поток творческих всплесков, то продуктом этой креативной энергии являются пропорциональные, ранжированные объекты. Если же поток эмоций, ассоциаций своеобразными протуберанцами вырывается из глубин человеческого подсознательного, то творческие изобретения представляются в форме «цветных пятен» и выражены деструктивны. Тогда такое произведение остается не понятым и не принятым большинством. Следует заметить, что существует зона симбиоза или перехода от структуры в зону деструкции, и в искусстве она тоже весьма продуктивна – тут отчасти экспрессионизм, импрессионизм, сюрреализм, кубизм и прочие авангардистские течения в искусстве, которые удивили мир своими изысканными изобретениями, формами, идеями. Они, как оказалось, тоже искусство и имеют право на существование, и к ним применимы измерительные методы, у них свое ассоциативное пространство. Они соотносятся с нестандартным мышлением и все же находят своих ценителей интерпретаторов, то есть созвучны с иными тоже нестандартными мирами [12, 163].

Структурно-аналитический подход к интерпретации произведений искусства тоже биполярен. С одной стороны, это анализ форм, ритмики, сюжета, образа, сценариев поведения и жизни персонажей или автора, дифференциация по принципу «я» и «не я» – другое, иное, то есть апелляция к «низшим стихотворным уровням», и с другой стороны, это семантико-семиотико-смысловые глубины. Эта

«биполярность» проецируется на следующий бинарный план – это источник и адресат. Создатель, автор произведения искусства, глубина его понимания собственного изобретения и, с другой стороны, феномен рецептора или интерпретатора [13, 252]. Скажем, создатели трипольской культуры, в частности керамической орнаменталистики, не осознавали семантической сложности символов и сюжетов, использованных в качестве декоративных элементов. И только сейчас при глубинном проникновении в мир символов, семиотической природы знака приоткрывается занавес над культурными кодами и их генеалогической природой, культурно-духовной функцией [14, 54]. В поэтическом же тексте «небольшое по объему стихотворение может вместить информацию, недоступную для толстых томов нехудожественного текста» [15, 35].

Говоря об изометричности, о голографической природе произведения словесного искусства, а также о том, что любое произведение представляет многоярусную конструкцию с точки зрения интерпретационной вариативности и подвержено структурированию, обращаем особое внимание на двуединую природу таких изобретений – это наличие факта объективной действительности и отношение субъекта к этому факту [16, 25]. Эти субъективные элементы тоже подвергаются структурированию и системному описанию. Речь идет о том, что реальная действительность и ее художественно-образная манифестация – это две параллельно существующие картины мира, где первая выступает детерминирующей основой. Собственно, она, пройдя сквозь призму человеческого мировосприятия, переживая сложный процесс интеллектуальной и психоэмоциональной обработки, становится второй реальностью. Вторая же имеет право считаться самодостаточной и отвлеченной – субъективной реальностью. Иначе говоря, два художника, созерцая один и тот же объект, пишут две совершенно разные картины. В одном случае (у представителя реализма) это будет максимально точное, фотографическое изображение, а в другом (представителя абстракционизма) увидим нечто иное, не похожее на созерцаемый объект. Но эта «непохожесть» достаточно условна. С точки зрения семиотики они достаточно близки. А различие изображенного обусловлено «разностью» нейронных связей у авторов, различием ассоциаций, психоэмоциональных реакций, жизненного опыта. На языке авторов произведений искусства эти различия представлены формулой «я так вижу». В изобразительных техниках автор представлен в большей или меньшей мере, но он присутствует всегда.

Экстраполируя опыт наблюдений в область широкой гаммы стилей и жанров, можем утверждать, что как в каждом почерке отражен автор, так и в каждом произведении словесного искусства, кроме изображенного, содержится информация об авторе. Информация о том, как, каким образом автор переживает этот мир. Что немаловажно, эта информация может поляризоваться и манифестировать не только «я-субъект», но и коллективное «я». Гораздо менее уловимо для анализа «коллективное бессознательное», если автор произведения находится в измененном психическом состоянии. Более того, в эстетике, поэтике, философии искусства утвердилось мнение, что «полное тождество есть разрушение искусства» [17, 70]. Человеческая природа часто сталкивается с проблемой «узнавания», и она тоже обладает бинарной природой. Это значит, что не всегда автор в состоянии оценить глубину или «НЕ»-глубину своего произведения, и чаще всего имеет место перекокс в сторону переоценки автором собственного детища. И, с другой стороны, социальное окружение, которое всегда отягощено традициями, стереотипами и мировоззренческой ограниченностью, не всегда способно принять эстетическое изобретение и понять его глубину.

Поиск объективного и субъективного в языке, речи, произведении словесного искусства в филологии длится уже более века. Представленные в науке наброски не дают полной и ясной картины функционирования этих категорий в языковой или текстовой системе, но несомненным является то, что в любое произведение словесного искусства органически вплетается объективное и субъективное, осознанное и подсознательное, личностное и коллективное. Кроме этих составляющих, в комплекс субстанций входит и картина мира, аксиологическая модель (личностная и этнокультурная), психологическая модель художника и пр. Но мы обращаем внимание на такие составляющие, как «факт объективной действительности» и «отношение к факту» говорящего, персонажей, автора.

Практически в каждом поэтическом тексте (независимо от стиля, жанра, внутренней организации, художественно-образной многослойности и глубины) при тщательном системно-структурном анализе обнаруживаются сегменты, сигнализирующие об отношении говорящего к изображаемому. Эти элементы представлены на всех уровнях текстового пространства – от семного (структурно-компонентный анализ ключевых слов) до стилистико-тропеистической организации. В современной теоретической и практической поэтике, а также в рамках методик литературного и лингвистического анализа, развивая и совершенствуя парадигму структуралистского подхода, следует обратить особое внимание на соотношенность всех элементов поэтического текста с объективными и субъективными субстантами и разграничивать анализируемые элементы в контексте дифференциации по этому признаку. Таким образом, существующий опыт структурного анализа произведения словесного искусства будет дополнен отсутствующими звеньями.

Литература

1. Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? / Язык и наука конца 20 века. – М.: издательский центр Российского гуманитарного ун-та, 1995. – С. 74–117.
2. Крымский С. Б., Парахонский Б. А., Мейзерский В. М. Эпистемология культуры. – К.: Наукова думка, 1993. – 216 с.
3. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. Культ. Политики, 1997. – 656 с.
4. Мельник Я. Г. Субъективность как языковая категория. – Ивано-Франковск: Плай, 1994. – 126 с.
5. Степанов Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века / Язык и наука конца 20 века. – М.: Издательский центр Российского гуманитарного ун-та, 1995. – С. 7–34.
6. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. – Л.: Просвещение, 1972. – 272 с.
7. Леві-Строс К. Структурна антропология. – К.: Основы, 2000. – 387 с.
8. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – М.: Наука, 1977. – 341 с.
9. Василькова В.В. Порядок и Хаос в развитии социальных систем. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства. – Минск: Современное слово, 1998. – 480 с.
11. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1988. – 432 с.
12. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 366 с.
13. Maýenowa M.R. Poetyka teoretyczna zagodnienia języka. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Zakład narodowy imienia Ossolińskich, 1979. – 451 s.
14. Ткачук Т.М., Мельник Я. Г. Семіотичний аналіз трипільсько-кукутенських знакових систем (мальований посуд). – Івано-Франківськ: Плай. – 238 с.
15. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. – Л.: Просвещение, 1972. – 272 с.
16. Рудяков Н.А. Основы анализа художественного текста. – К.: Наукова думка, 1989. – 152 с.
17. Лотман Ю.М. и тартуско-московская семиотическая школа. – М.: Гнозис, 1994. – 560 с.

Ю.Б. Орлицкий (Россия, Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТИПАХ И СИСТЕМАХ РУССКОГО СТИХА В СВЕТЕ НОВЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРАКТИК

В формулировке заглавия этой статьи нетрудно увидеть отсылку к названию принципиальной статьи Б.Бухштаба «Об основах и типах русского стиха» [1], а также ее знаменитых алматинских тезисов [2]. Напомню, статья ставит под сомнение некоторые важные положения классиков русского формализма, в том числе и легитимность самого понятия «система стихосложения» (далее – СС) и в особенности – его приложимость к современной стихотворческой практике.

Известно, что любой вузовский учебник и учебное пособие по теории стиха начинается с введения этого понятия, с инвентаризации этих систем; в этом смысле СС вполне можно, на первый взгляд, назвать базовой категорией русской версификационной теории. Тем не менее, достаточно сравнить точки зрения разных специалистов, чтобы убедиться, что здесь все далеко не так просто; причем с развитием национальной системы стихосложения количество теоретических сложностей увеличивается.

Обратимся к классической для современного стиховедения книге М.Л. Гаспарова «Современный русский стих». Вот мотивировка введения понятия СС, предлагаемая ученым: «Соизмеримость означает, что все стихи воспринимаются как психологически равные единицы текста. Это ощущение психологического равенства ищет подтверждения в ощущении фонетического равенства стихов. Равные или близкие по объему стихи слух воспринимает как норму, неравные — как отклонения от нормы. Это побуждает при восприятии и исследовании выделять в стихах как основу их ритма тот фонетический признак, по которому эти стихи обнаруживают наибольшее сходство. В зависимости от признака, выделяемого в качестве основы соизмеримости, стихи относятся к той или иной системе стихосложения» [3, 11]. И далее: «Систем стихосложения в русской поэзии имеется три, не считая переходных» [Там же].

Сразу обратим внимание на последнюю оговорку, автоматически предполагающую, что переходные системы или подсистемы, исторически меняясь, могут привести к существенному изменению как самих «пересчитанных» систем, так и самой их базовой номенклатуры – как, собственно, в действительности и оказывается.

Далее Гаспаров характеризует те три СС, на которых он остановил свой исторический выбор в 1974 году: «Силлабическая система – та, в которой единицей соизмеримости является слог. Силлабо-

тоническая система – та, в которой единицей соизмеримости является повторяющееся сочетание слогов (ударных и безударных). Тоническая система – та, в которой единицей соизмеримости является слово (несущее ударение). Конечно, эти признаки соизмеримости не являются взаимоисключающими: стихи, близкие по числу слогов, близки и по числу ударений, и наоборот; но при определении системы стихосложения некоторого текста за основу принимается тот признак, по которому сходство стихов оказывается наибольшим» [3, 12].

Последняя оговорка, по сути дела, релятивизирует все построение и вносит в процедуру отнесения к той или иной СС конкретного литературного факта существенный элемент субъективности.

Позицию Гаспарова решительно оспаривал А.А. Илюшин, в нескольких изданиях своего учебника и в отдельных статьях начиная с 1988 г., утверждая, что хотя исторически силлабический стих уступил в русской версификации место силлабо-тоническому, но при этом силлабический принцип организации присущ силлаботонике не в меньшей мере, чем силлабике (за рядом редких исключений), а саму силлаботонику поэтому можно рассматривать как частный случай силлабического стиха, его более упорядоченную часть [4].

Неудовлетворенность нечеткостью формулировок и существующей номенклатурой типов стиха (СС) выразили те же Б.Я. Бухштаб и Б.Ф. Егоров, предложившие иной подход к описанию этих типов – аксиоматический, то есть исходящий из учета всех теоретически возможных сочетаний стихообразующих признаков [1; 5]; чуть позднее аналогичные идеи выдвинул поэт, переводчик и теоретик свободного стиха Владимир Бурич, разработавший собственную «сетку» возможных в русской поэзии типов стиха [6, 144]. К сожалению, предложенные альтернативные варианты тоже оказались не очень удачными: в получаемых с их помощью номенклатурах оказалось больше «кандидатов» в самостоятельные типы (системы), чем в реальной стиховой практике. В некоторых же случаях результаты оказались и вовсе нетрудоспособными: например, учет рифмы как самостоятельного стихообразующего фактора привел к тому, что белый и рифмованный варианты одного размера (например, пятистопного ямба) оказались в пределах разных типов стиха.

При этом принципиально важно, что в работах Бухштаба и других упомянутых выше статья обращает на себя внимание крайне редкое употребление понятия СС, вместо которого чаще используются термины «основа» и «тип» стиха, которые и нам представляются более предпочтительными, особенно применительно к новейшей стихотворческой практике.

Попытаемся взглянуть через призму новейших стиховедческих исследований и, главное, современных поэтических практик на соотношение основных типов русского стиха, признавая именно этот термин наиболее подходящим к новейшей поэзии – по сравнению с традиционной лирикой, для интерпретации которой понятие СС можно считать вполне «работоспособным».

Прежде всего, имеет смысл принципиально расширить границы силлабо-тонического типа стихосложения, к которому, как нам представляется, имеет смысл относить все подтипы стиха, основанные на использовании стоп. Мы, разумеется, отдаем себе отчет в условности этого понятия, но, несмотря на это, не видим причин отказываться от него, так как стопа позволяет вполне адекватно описывать и сравнивать значительную часть произведений русской поэзии – как классической, так и современной.

Внутри силлабо-тонического типа можно выделить два основных подтипа: регулярный и вариативный. К первому мы будем относить традиционную силлаботонику, основанную на закономерном чередовании одинаковых по структуре стоп, ко второму – гексаметры, логаэды и «стихи с переменной анакрусой», как определил их М.Л. Гаспаров [4, 69].

Уточним наше понимание этих трех подтипов русского стиха. По определению М.Л. Гаспарова, русский гексаметр – это нерифмованный «6-ст. дактиль с женским окончанием, в любой стопе которого вместо трехсложного дактиля мог быть поставлен двухсложный хорей» [7, 141]; кроме того, пятая стопа гексаметра почти обязательно является дактилической; соответственно, «схема русского гексаметрического стиха» – 10(0) 10(0) 10(0) 10(0) 1(0) 100 10» (где «1» – ударный слог, «0» – безударный). Поскольку русский гексаметр был создан в первую очередь для переводов и имитации нерифмованного стиха, он тоже в большинстве случаев был нерифмованным. Кроме того, в русском гексаметре, в соответствии с природой русского стиха, возможны замены отдельных стоп дактиля – трибрахией, а хорей – пиррихией.

В стихе русский гексаметр (также по образцу своего античного прообраза) объединяется либо с гексаметрами же, в результате чего создается эпический вариант размера, применявшийся в основном для переводов античного эпоса и для крупных оригинальных стихотворений; либо со своим регулярным дериватом – пентаметром; схема русского пентаметра, по Гаспарову – 10(0) 10(0) 1 / 100 100 1 (где «/» – обязательная цезура в середине строки) – то есть, тоже дактилический в своей основе шестистопный (в отличие от пятистопного античного прообраза) стих, допускающий стяжение до хорей только в первой и

второй стопе и имеющий обязательные мужские окончания в третьей и шестой. Строка пентаметра, следуя за строкой гексамetra, образует двуступище, именуемое, тоже вослед античной традиции, элегическим дистихом; такие двуступища и их объединения использовались в русской традиции обычно в небольших по размеру стихотворениях – эпиграммах, лирических и (позднее) иронических жанрах поэзии.

Наряду с пентаметром, в русской традиции были возможны также различные другие дериваты гексамetra, которым посвящена специальная работа того же Гаспарова [8]; М.И. Шапир предлагает рассматривать в качестве деривата русского гексамetra также пятисложный дактиль, допускающий в первых трех стопах стяжение до хорей, использованный П.Катениным в поэме «Инвалид Горев» [9].

Известно, что Гаспаров однажды предложил рассматривать русский гексаметр как первый русский дольник [7, 141], с чем некоторые исследователи охотно согласились. Нам же такая трактовка представляется в принципе неверной, потому что в реальном дольнике – и именно в его гаспаровском понимании – принципиальной оказывается вариативность конструирующих этот тип стиха слоговых структур, в то время как в гексаметре используется только два типа стоп (то есть, это всегда дактилохорей), а их расположение в строке строго регламентировано. При этом доля хореических стоп всегда оказывается значительно меньше, чем дактилических, что и позволяет определять основную природу русского гексамetra как дактиль (характерно, что во многих справочных источниках он неверно трактуется именно как шестистопный дактиль, без учета обязательной для этого типа стиха вариативности).

В качестве гексамetra логично интерпретировать также раритетный шестистопный ямбаанapest (то есть, «перевернутый» дактилохорей, 10(0)10(0)10(0)10(0)100101), введенный в русскую поэзию Третьяковским. Как справедливо писал М. Шапир, «Гексаметр Анапестоамбический», созданный Третьяковским в 1749 г. <...> отличался от дактило-хореического, главным образом, переменной анакрусой, односложной, как в ямбе, или двусложной, как в анапесте» [9, 289]. Такой стих находим у К.Фарая, его разнообразные дериваты – у С. Стратановского и В. Кучерявкина [подробнее см. 10, 47-73].

Интересно, что авторы незавершенного «Метрического справочника к стихотворениям М.Ю. Лермонтова» относят гексаметр и пентаметр поэта к числу логаядов [11, 129]; логаяды в классическом смысле – созданные в подражание античной метрике стихи, составленные из разнородных силлабо-тонических стоп, закономерно распределенных по строке и строфе – характерно, что Гаспаров предлагает, в отличие от русского гексамetra, рассматривать их в рамках силлаботоники [7, 128-132].

Между строгими логаядами и «дактилохореями» располагаются своего рода переходные формы – например, т.н. «сапфический» одиннадцатисложник, который имеет в русской имитации метрическую формулу X2+Дак+X2, то есть это тоже дактилохорей (пятистопный), но подчиняющийся твердой, а не подвижной схеме. То же можно сказать и о галиямбе – восьмистопном хорее с обязательной цезурой в середине стиха, с женским окончанием на цезуре и мужским – в конце строки; первая и четвертая стопы, как правило, безударные, а вторая, третья, шестая и седьмая могут растягиваться в дактиль [7, 143].

Логаяд – самый строгий тип силлабо-тонической организации словесного материала, причем не только на уровне строки, но и на уровне строфы и целого текста. Применительно к русскому стиху – классическому и современному – имеет смысл говорить о двух основных типах логаядов: условно говоря, имитационном, построенном строго по схемам классической античной метрики (с естественной поправкой на силлабо-тоническую «замену» долгих слогов ударными и наоборот и с неизбежными в русской метрике пиррихиями, не меняющими природу стихами) и авторском. Имитационный подразумевает более или менее точное следование природе античного фалексия (у М.Амелина), сапфической (у С.Завьялова), алкеевой (у И.Вишневецкого) строфы и т.д. Иногда современные поэты рифмуют свои логаяды.

Другой тип логаядов, используемых в современной поэзии – авторские регулярные композиции из традиционных силлаботонических стоп (к чему призывал в свое время А.Востоков [12, 97-104]. Вот пример подобного «авторского» логаяда, созданного Максимом Амелиным:

Поспешим
стол небогатый украсить
помидорами алыми,
петрушкой кучерявой и укропом,
чесноком,
перцем душистым и луком,
огурцами в пупырышках
и дольками арбузными. – В янтарном

пузырьке
масло подсолнечно блещет

ослепительно. – Черного
пора нарезать хлеба, белой соли,
 не скупясь,
выставить целую склянку. –
Виноградного полная
бутыль не помешает. – Коль приятно
утолять
голод и жажду со вкусом! –
Наступающей осени
на милость не сдадимся, не сдадимся
ни за что. –
Всесотворившему Богу
озорные любовники
угрюмых ненавистников любезней (Амелин М.А. Конь Горгоны. М., 2003, С. 13).

Строки каждого катрена этого стихотворения написаны разными размерами: первая – Ан1, вторая – Дак3, третья – Ан2 и четвертая – Я5. Обращает на себя внимание также нарочитое использование переносов (причем как межстрочных, так и межстрофных), тоже характерное, скорее, для новейшего стиха.

Другой амелинский логаяд, «Изваянию Силена в Капитолийском музее», составлен по более сложной схеме: три первые строки имеют формулу Ан3+Яж, а четвертая написана двухстопным дактилем.

С определенными оговорками к логаядам можно отнести также тексты, ориентированные на песенное исполнение, о чем справедливо писал В.Холшевников [13]; здесь изменение метрики диктуется или сменой написанных разными размерами куплетов и припева, или дольниковой по происхождению природой строки, регулярно повторяющейся из куплета в куплет и затвердевающей в результате в логаядическую конструкцию. В новейшей поэзии этот «невольный» логаяд актуален прежде всего для авторской песни и рок-поэзии. Чаще всего такие тексты рифмованы.

Наконец, «стихи с переменной анакрусой» (СПА), которые, в отличие от гексаметра и логаядов, обладают наибольшей вариативностью структуры. Здесь тоже можно говорить о нескольких подтипах: самых привычных для русского слуха трехсложниках с переменной анакрусой (ТПА), канонизированных М.Лермонтовым, значительно более редких в классическое время двухсложников (ДПА) и наконец, собственно СПА, подразумевающих чередование строк двух- и трехсложной природы.

Это чередование может быть, согласно Холшевникову, упорядоченным (как у Лермонтова) или неупорядоченным [14, 38], что справедливо для всех трех конкретных подтипов СПА.

Для нашей типологии важно, что этот тип стиха, как и предыдущие, строится из силлабо-тонических стоп и составляемых из них силлабо-тонических строк, то есть все его компоненты строго силлаботоничны. Однако характерно, что несмотря на это авторы метрического справочника по поэзии Лермонтова отказывались относить его регулярные ТПА (в справочнике они названы «смешанными трехмерниками») к силлаботонике [11, 126]. При таком подходе неурегулированные формы СПА еще менее соответствуют традиционным представлениям о силлабо-тоническом стихе, с чем связаны ошибочные трактовки многих переводов начала XX века и стиха Г. Айги как свободного. Как известно, Брюсов в свое время и определял свободный стих как состоящий из строк разных силлабо-тонических размеров [подробнее см.: 15].

Таким образом, мы предлагаем рассматривать в рамках силлабо-тонического стиха не только классическую силлаботонику, но и другие типы стиха, основанные на стопном принципе: гексаметр, логаяды, стихи с переменной анакрусой.

Следующий традиционный тип стиха – силлабика, тоже переживающая в последние десятилетия значительный подъем: как в переводах, так и оригинальном творчестве (переводы итальянской, польской и французской поэзии, произведения О.Охупкина, М.Амелина, Д.Полищука).

Заметно расширилась и сфера применения раёшного (или рифменного) стиха, долгие годы считавшегося, как и силлабика, вчерашним днем российского стихосложения, в новое время считавшегося строго закреплённой за фольклорными стилизациями. В сегодняшней поэзии раёшник обслуживает самый широкий спектр тем (Г.Сапгир, В.Уфлянд, Э.Котляр, В.Анашевич).

Не уступает своих позиций и тоника, однако в исследованиях последних лет (В.Плунгян, С.Ляпин) значительному пересмотру подвергается предложенная в свое время М.Гаспаровым трехчленная классификация: по мнению новейших исследователей, логичнее говорить только о двух основных типах русского тонического стиха: дольнике и акцентнике.

Как самостоятельный тип современного стиха несомненно следует рассматривать свободный стих (верлибр), постепенно занимающий в русской поэзии господствующее место. При этом на смену

«переходным» трактовкам русского верлибра, основанным на пестром и редком в то время материале (А.Квятковский, В.Баевский, А.Жовтис) пришло сформулированное М.Гаспаровым понимание этого типа стиха, которое разделяли Ю.М. Лотман, С.И. Кормилов: это – «стих без метра и рифмы, отличающийся от прозы только членением на строки» [16, 389], т. е., тип стихосложения, принципиально отказывающийся от всех вторичных стихообразующих признаков: рифмы, силлабо-тонического метра, изотонии, изосиллабизма и регулярной строфики – и опирающуюся исключительно на первичный ритм – ритм стихотворных строк, или двойную сегментацию текста, по Б.Я. Бухштабу. Понятно, что такой тип стиха может появляться среди других, присущих национальной версификационной системе, достаточно поздно и способен существовать только на их фоне, поскольку и для поэта, и для его читателей достаточно теперь только первичного признака стиховой речи – двойной сегментации текста, или, говоря проще, однозначно задаваемой автором с помощью деления текста на строки паузирования речи, которая может совпадать или не совпадать с нормативной общеязыковой [2; 57].

Наконец, последний тип русского стиха, закономерно завершающий список реально существующих в современной поэзии стиховых типов – так называемый гетероморфный (неупорядоченный) стих (ГМС) [17]. По сути дела, это именно то, что в свое время А.Жовтис предлагал называть свободным стихом [18; 19], а Холшевников – зыбким метром [14, 69]: тип стиха, отдельные фрагменты которого характеризуются признаками разных типов, и предполагающий неупорядоченный переход от одного к другому по ходу развертывания текста. От полиметрии его отличает именно неупорядоченность и немотивированность этих переходов, а также минимальными объемами разноприродных звеньев.

Первые примеры ГМС находим у В.Хлебникова, затем к нему обращаются А.Введенский, Кс.Некрасова и Г.Сапгир, в последние годы он встречается все чаще, наряду со свободным стихом. При этом ГМС противопоставлен всем остальным типам стиха (в том числе и верлибру), которые можно назвать гомоморфными, то есть построенными по одному принципу.

Еще раз хочется подчеркнуть, что предлагаемая выше номенклатура типов стиха исходит не из аксиоматического подхода, видимо, не вполне работоспособного в условиях достаточно произвольного набора исходных стихообразующих признаков, а именно из реальной практики русского стиха последних пяти десятилетий. Что, как нам кажется, делает ее достаточно работоспособной.

Особенно важно, что актуализации новых типов стиха способствует, наряду с принципиальным расширением возможностей стихотворной речи, созданию возможности альтернативных трактовок отдельных текстов как принадлежащих одновременно в двум и даже более типам стиха; такая амбивалентность из частного случая метрической обратимости речи превращается в одного из существенных свойств современного стиха, с которым авторы научились успешно и эффективно работать.

В результате возникает ситуация, непредставимая в классической поэзии: некоторые тексты оказывается возможно вполне корректно интерпретировать как принадлежащие одновременно к разным типам стиха: например, к силлабике и к тонике, к дольнику и к логаяду, к раешнику и акцентнику и т.д.

Это явление можно осмыслить только опираясь на понятие «типы стиха», которые – в отличие от традиционных замкнутых, непроницаемых систем стихосложения – предполагают возможность пересечения смежных типов и дают возможность двойной, а иногда даже тройной «правильной» интерпретации.

Именно об этой ситуации в современном стихе, связывая ее с вводимым им понятием релятивной метрикой, справедливо писал В. Семенов: «Когда же читатель сталкивается со стихом, относящимся к постметрической традиции, то здесь он оказывается в ситуации неопределенности. Автор при помощи разных маркеров указывает, что данный стих находится *вне* традиционной стратегии прочтения текста, в связи с чем читателю предоставляется полная свобода метрической интерпретации стиха [20].

Литература

1. Бухштаб Б.Я. Об основах и типах русского стиха // International Journal of Slavic Linguistics and Poetics. V. XVI. 1973. – PP. 96-118.
2. Бухштаб Б.Я. Об основах и типах русского стиха // Марксизм-ленинизм и проблемы теории литературы. – Алма-Ата, 1969. – С. 57.
3. Гаспаров М.Л. Современный русский стих. – М., 1974.
4. Илюшин А.А. Русское стихосложение: Учеб. пособие для филол. спец. вузов. – М., 2004.
5. Егоров Б.Ф. Аксиоматическое описание русских систем стихосложения // Егоров Б.Ф. Структурализм. Русская поэзия. Воспоминания. – Томск, 2001. – С. 20-25.
6. Бурич В.П. Типология формальных структур русского литературного текста // Бурич В.П. Тексты. – М., 1989. – С. 143-156.
7. Гаспаров М.Л. Русский стих начала XX века в комментариях. – М., 2001.

8. Гаспаров М.Л. Дериваты русского гексаметра // *Res philologica*. –Л., 1990. – С. 330–342.
9. Шапир М.И. Гексаметр и пентаметр в поэзии Катенина («Инвалид Горев» на фоне формально-семантической деривации стихотворных размеров) // Шапир М. *Universum versus*. Кн. 1. – М., 2000. – С. 277-334.
10. Орлицкий Ю.Б. Стихосложение новейшей русской поэзии. – М., 2020.
11. Лапшина Н.В., Романович И.К., Ярхо Б.И. Из материалов «Метрического справочника к стихотворениям М.Ю. Лермонтова» // *Вопросы языкознания*. 1966. № 2. – С. 125-137.
12. Востоков А.Х. Опыты лирические и другие мелкие сочинения в стихах А.Востокова. Ч. 1. – СПб., 1805.
13. Холшевников В.Е. Логаэдические размеры в русской поэзии // Холшевников В.Е. *Стиховедение и поэтика*. – Л., 1991. – С. 124-134.
14. Холшевников В.Е. Что такое русский стих // Холшевников В.Е. *Мысль, вооруженная рифмами*. СПб., 2005. С. 27-70.
15. Орлицкий Ю. Б. Свободный стих в теории и практике Валерия Брюсова // *Брюсовские чтения 2013 года*. Ереван, 2014. С. 178-195.
16. Гаспаров М.Л. Примечания // Пиндар, Вакхилид. Оды. Фрагменты. – М., 1980.
17. Орлицкий Ю.Б. Гетероморфный (неупорядоченный) стих в русской поэзии // *Новое литературное обозрение*. 2005. № 73. – С. 187-202.
18. Жовтис А.Л. Границы свободного стиха // *Вопросы литературы*. 1966. № 5. – С. 105–123.
19. Жовтис А.Л. О критериях типологической характеристики свободного стиха // *Вопросы языкознания*. 1970. № 2. – С. 63-77.
20. Семенов В. Заметки о релятивной метрике: семантизация метра в «Прощальной оде» Иосифа Бродского // <http://knnr.ru/10660474.htm>

Г.Токшылықова, С.Қонысбекқызы, А.Рахымажі
(Қазақстан, Алматы)

ЖЫРАУЛЫҚ ЖЕРҰЙЫҚНАМАНЫҢ ӨМІРШЕНДІГІ

Ақын-жыраулар поэзиясынан қазақ халқының салт-сана, ой-өріс, тілек-мақсаты айқын көрінеді. Өйткені, мемлекеттік маңызды мәселе, халық тағдырын шешуде хан, билермен қатар ақын-жыраулар да белсен үн қосып, өзіндік, азаматтық позициясын білдіріп отырумен шектелмей, ұлтымыздың әлеуметтік, қоғамдық, саяси ой-пікірлерінің жеткізушісі, көшбасшысы бола білгені аян. Сондықтан да олардың мұрасында халқымыздың сан ғасырлық тарихы, сыры, қайғысы мен қасіреті, қуанышы көрініс тапқан.

Жыраулар поэзиясының ең негізгі асыл мұраты – жер мәселесі, қазақ халқының ата-бабадан келе жатқан кең байтақ даласының бүтіндігі. Қазақтың кең жазира даласына көзін тікпеген, иемденіп кетуді жоспарламаған көршілеріміз кемде-кем десек артық айтқандық емес. Асан қайғыдан бастап, кешегі Исатай, Махамбетке дейін ереуіл атқа ер салмай, терлігі майдай шіріп, қу толағай бастанып жүргені де сол – жер қамы, ел болашағы. Ұлтарактай жер үшін, кіндік қаны тамған туған жері үшін әрбір қазақ баласы өліспей беріспек емес. Соның жарқын үлгілерін әрине біз сан ғасырлық тарихы бар жыраулар поэзиясынан көреміз. М.Әуезовше айтқанда, «халық мұңын арман етіп, алысты меңзеген... өзі үшін емес, елі, жұрты үшін ізденген ел қамқоры» [1, 245] болған азаматтар, батырлар, ақын-жыраулардан қазақ тарихы кенде емес.

Мемлекет қайраткері, философ, қазақ үшін жайлы қоныс іздеген Асан қайғының жерұйықты іздеуін ғалым А.Шәріп әлемдік әлеуметтік-утопиялық көзқарастың бастауы санаса, зерттеуші Д.Сатмирова жырау әрекетін адамзат баласының бақытты өмір сүруі идеясын таниды. Қалай айтсақ та, Асан қайғы халқы үшін құтты қоныс, «Жерұйықты» іздеген жиһанкез. Оның:

Тіл алсаң іздеп қоныс кір,

Желмая мініп жер шалсам

Тапқан жерге ел көшір - деген өлең жолдарынан және

«Қырында киік жайлаған» деп басталатын толғауы Жәнібектің Шу бойына ата қонысы болған Еділ-Жайыққа қарай қайта көшу бағытын білдіреді. Ақын Жәнібек ханның Ойыл, Жем секілді қазақтың шұрайлы жерлерін тастап Еділ деген тар жерге, яғни Еділдің Каспийге құяр жеріне Астрахань сияқты қамалға келіп орнығуына қарсы болған.

Асан қайғы – туған жұртының қамын, олардың бақытты болашағын, сүттей ұйыған тыныштығын, береке-бірлігін ойлаған жан. Ол – өз халқының мәңгі бақытты өмір сүруіне мүмкіндік беретін жер жәннатын іздеген адам. Асан қайғы сол жерде адамдардың жақсы өмір сүруіне барлық жағдайлар жасалса деп ойлады, ол сондай жерұйықты іздеді. Табыла қалса сол жерге халқы барып қоныстанып, олардың гүл жайнаған өмірін, шат күлкісін, бақытты тұрмысын көруді арман етті. Сол жерді іздеумен өтті ол. Асан қайғы желмаяға мініп, жиһанды кезді. «Жерұйық» дейтін ну орманды, көкорай шалғынды, сулы жер, қой үстіне бозторғай жұмыртқалайтын қоныс іздейді [2, б.375]. Асан қайғының:

Еділ менен Жайықтың
Бірін жазға жайласаң
Бірін қыста қыстасаң,
Ал қолыңды маларсың
Алтын менен күміске! іздейді [3, б. 124] –

деген жыр жолдарында ұлттық мұраттың сол дәуірдегі аңсағаны – территориялық тұтастық, саяси еркіндік, әлеуметтік кемелдік, табиғат пен адам арасындағы үйлесім бейнеленген. Елдің бірлігін, ішкі тыныштығын, ханның ынсапты болуын, халықтың берекелі байлығын жырлаумен ұлттық мұратты мемлекеттік саясат биігіне көтерген.

Бірақ Асан қайғының ойынан шығатын Жерұйықты табу оңай болмайды, ол үшін, бұл мұратқа жету үшін көптеген жылдар керек болады. Әйтсе де, елінің, халқының болашағы үшін аса қажет Жерұйықты табу үшін Асан көптеген жерді аралап шығады. Ол – жері құт, суы – береке, орманы бай, өзен суы кең шалқар қазақ жерін, кең байтақ Сарыарқа даласын аралап кезіп шықса да өзі мұрат еткен «Жерұйықты» немесе «Жиделі байсынды» таба алмайды.

Жыраулық жерұйықнаманың өміршендігін одан соң заман, қоғам жайлы толғау айтумен қатар қолына найза алып, жауға шапқан қолбасшы жыраулар поэзиясында да жалғастық тапқандығынан көруге болады. Жалаулы найза қолға алып, жаракты жауды жайратып, еркіндікті, туған ел мен жердің азаттығын өмірлік мақсат еткендердің қатарын Қазтуған, Доспамбет, Жиёмбет, Ақтамберділер толықтырады. Әдеби туындыларында туған жер, ата қоныс мәселесін ерекше ту еткен Қазтуған жырау поэзиясындағы атамекен ұғымы гипербола тәсілімен ерекше гротескпен жырланып, асқақ патетикалық сарында көрініс тапқан. Туған жерінің құдіреттілігі онда жабағылы жас тайлақ жардай атанға айналса, жатып қалған бір тоқтысы жайылып мың қой жетеді, бой көтерген шырмауығы шөгіп жатқан түйені көрсетпейтіндей қалың ну. Ал суының құнарлылығы тіпті ерекше: ботташығы бұзаудай, боз сазаны тоқтыдай, балығы тайдай тулап, бақасы қойдай шулайтыны соншалықты сол балықтың көптігінен жылқы келіп, су іше алмайды. Мұны жай ғана жырлана салған өлең жолдары емес, экологиядан ада қазақ жерінің құнарлылығы мен ерекшелігі, қасиеті деп ұғамыз. Ақынның өз дәуірінің үні мен құлағы екенін ескерсек, бұл таза шындық.

Алшын руының әскери аристократиясынан шыққан, Есім ханның замандасы, қабырғалы биі, әскербасы батырларының бірі, жорықшы жырауы – Жиёмбет жырау; қазақтың көне жыраулық мектебінің белді өкілі, дипломат, он жетісінде атқа қонып, білегіне қылыш, найза ілген Ақтамберділер қалмаққа қарсы шайқаста көзге түскен батыр, жыраулар. Ғазірейілдің өзі тура келмесе, ешқандай қалмақ жанымды алмақ емес деп өршеленген жыраудың бар арманы – жау қолында қалған жерлерін азат ету. Бойында өлім деген қорқыныш жоқ, шепті бұзып, жалынды жас жүрегі қайнап, өлімге басын байлап жүрген жыраудың ерекшелігі жөнінде зерттеуші Ө.Күмісбаев: «тап берген жауға қарсы жігерлендіруге, алға ұмтылдыруға келгенде одан өткір үгітші, трибун кездеспейді. Бала-шағасын ұмытуға, ат үстінде түн қатуға әзір. Исі қазақтың тұтастығын, іргесінің ыдырамауын ойлаған көсем шешендердің бірі» [4, 37] дей келіп, Махамбеттегі жауынгерлік өршіл поэзияның Ақтамбердіден басталғандығын нақтылайды. Әрине, бұл жауынгерлік дәстүр Үмбетей мен Тәтіқарада да ерекше болғанын ешкім жоққа шығара алмайды.

Өз заманында «көмекей әулие» атанған ұлы жырау, жеке басының мүддесін емес, тұтас халқының тағдырына алаңдаған Бұқар жырау әрекеті мен толғауларының сарыны ерекше. Жер мәселесі дегенде Бұқар толғаулары алдыңғы орында тұратыны жасырын емес. Өзіне дейінгі ақын-жыраулар қалмақ, жоңғарлармен соғысты жырлап, ел бірлігі мен жер тұтастығы мәселесін жырға қосса, Бұқар заманында Ресей отаршылығының ерекше қарқын алуы ақынды шошытты. Ол бұл жаудан оңайлықпен құтылмасын, халқының мойнына киілген қамыттың ғасырларға созылатынын түсінді. сондықтан да оның толғауларында зар, мұң басым болып келеді. Қазақтың жоңғарларға қарсы тегеурінді тойтарыс бере алмауының негізгі себебі өзара бірліктің, ынтымақтың жоқтығынан екенін дәл таныған Бұқар толғауларында ауызбіршілік, татулық мәселесімен қатар тұратын – жер мәселесі еді. Ресей отаршылығы қазақ жеріне еніп қоныстануынан басталатынын түсінген жырау, қазақтың шұрайлы жерлеріне Ресейдің қамал салып, жергілікті қазақтың жері жарылатынын айтып зарлайды. Зерттеуші Р.Бердібай «Бұқар жырау қазақ қоғамының

саяси, әлеуметтік бағдарламасын қалыптастырған идеолог болды» [5] деуінің себебі де осында жатыр.

Бұқар заманы жоңғар шапқыншылығының үдеп, қазақ елінің басына алмағайып күн туған кезең. Жоңғар қалмақтарының соғысқа жаулап алу мақсатымен, арнайы әскери дайындықпен келуі – қазақ жерлерін жаулап алуын жеңілдетті. Ал қазақ еліндегі ішкі қайшылықтар, өзара қырқысулар, жау шабуылының үдей түсуіне, қалмақ қолының ішке дендей енуіне қолайлы жағдай туғызған. XVIII ғасырдағы саяси жағдайда жау қолындағы жерлерді азат етуде қазақ елінің бүтіндігі, исі қазақ болып бірігу басты шарт болатын. Жырау толғауларының енді бір алуаны отаршылдыққа байланысты туған болжап толғаулар. Жыраудың болжал толғауларда халыққа жайлы қоныс, мекен туралы толғаныстар беріледі. «Шашырап жатқан қандар көп», «Шүршіт келем деген сөз бар-ды», «Көкшетаудан салдырған», «Кеше қара қалмақ бүлерде», «Ханға жауап айтпасам» толғауларында жырау жан-жақтан анталаған дұшпанның қайдан келе жатқанын анық біліп, содан сақтандырады [6].

XV-XVIII ғасырларда жасалған әдебиет ел мүддесін, жұрт мақсатын алдыңғы орынға қойды. Бұл кезеңдегі жыраулар поэзиясы әдебиетте өзіндік түр тауып, ұлттық сипатта қалыптасты. Қазақ елінің ұлттық болмысын, ерекшелігін саралап көрсетіп, тарихын, салт-санасын, дәстүрін таңбалайтын келер ұрпаққа тәрбиелік өредегі ұлы туындылар қалдырды.

Әдебиеттер

- 1 Әуезов М. Әр жылдар ойлары. – Алматы: ҚМКӘБ, 1959. – 320 б.
- 2 Қасқабасов С. XV–XVIII ғасырлардағы қазақ әдебиеті. (компендиум). – Алматы: Зерде, 2005. – 450 б.
- 3 Жеті ғасыр жырлайды. I том (Құрастырған Е.Дүйсенбайұлы). – Алматы: Кие, 2004. – 560 б.
- 4 Күмісбаев Ө. Қазақ әдебиетінің тарихы. III том (XV-XVIII ғасырлардағы қазақ әдебиетінің тарихы). – Алматы: Атамұры, 2000.
- 5 Бердібай Р. Эпос ел қазынасы. – Алматы: Ана тілі, 1995. – 390 б.
- 6 Сатмирова Д. Жыраулар поэзиясы. Оқу құралы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2006. – 92 б.

О.И. Федотов (Россия, Москва)

О ДВУХ СОНЕТАХ ИВАНА ЕЛАГИНА

Замечательный русский поэт, яркий представитель второй волны отечественного зарубежья, Иван Елагин (Иван Венедиктович Матвеев) славен не только драматическими перипетиями своей невыносимо трудной судьбы и выстраданной тоской по утраченной родине, но и незаурядным версификационным мастерством. К сожалению, как раз его стихопоэтикой исследователи, почти не интересовались, во всяком случае внимания уделяли ей до обидного мало [Зайцев 1997; Витковский 1998; Осипова 2004, Толстоброва 2014; Карпенко 2018; Хадынская 2021]. Между тем как потомственный литератор он был высоким профессионалом, прошедшим серьезную поэтическую школу. Литература и в самом деле сопровождала его на протяжении всей жизни: поэтами были его дед и отец, затем, как выяснилось, двоюродная сестра, сохранившая их общую родовую фамилию, Новелла Матвеева, и, наконец, даже жениться ему в первый раз довелось на Ольге Анстей, которая, надо ли удивляться, тоже обладала незаурядным поэтическим даром. Среди его учителей, так сказать, наивысшего базисного уровня, кроме неизбежных Пушкина, Лермонтова, Тютчева и Фета, были кумиры Серебряного века: Блок, Пастернак, Маяковский, Цветаева, Гумилев, Ахматова, Мандельштам, Ходасевич [См.: Толстоброва 2014].

Конечно, стихопоэтика Елагина еще ждет своего всестороннего системного анализа в контексте предшествовавшей и современной ему русскоязычной поэзии обеих ее ветвей – отечественной и зарубежной, составляющих два вектора так называемого «общего культурного пространства». Для начала, однако, попытаемся выявить самые внешние приметы его версификационного идиостиля, обратившись к строфическим раритетам поэта, отличавшегося склонностью к аскетическому однообразию и классической простоте. Львиную долю елагинского строфического репертуара составляют банальные четверостишия, на фоне которых даже сонет воспринимается как некий экзотический изыск. Одно из своих программных стихотворений он открывает концептуальной декларацией:

На площадях танцуют и казнят!
Я мог бы так начать венки сонетов.
Но мне скучна с сонетами возня.

Чистосердечно признаюсь, что я
Не из числа усидчивых поэтов.

[Елагин 1998, т.2, 41]

Собственно сонетов в творческом наследии Ивана Елагин считанные единицы – всего два: «Обу́тлен ветром сад. Как сумерки коротки!..» и «Не помышлять, не думать об уюте...». Оба классической – итальянской (AbAb bAAb Cdd CdC) и французской (AbAb AbAb ccD eeD) конфигурации, но далеко не одинаковой жанрово-тематической ориентации. Оба публиковались в составе сборника «По дороге оттуда» в 1947 г. Название сборника было навеяно трагическим эпизодом в жизни молодых супругов, описанным с пронзительной душевной болью в стихотворении «Так ненужно, нелепо, случайно...» с пометой (Памяти дочери): «Мы к тебе по дороге оттуда... / И расскажем мы, сидя в тепле, / Как мы наше короткое чудо / Незнакомой отдали земле» [Елагин 1998, т.1, 114]. Речь шла об их первой дочери Инне, умершей едва ей исполнилось три месяца, и похороненной на севере Польши в ту пору еще Германии, в г. Алленштайне (ныне Ольштыне). Загадочное наречие «оттуда» при этом получает многозначительное семантическое расширение: конечно, имеется в виду не просто «с кладбища», но как бы и из потустороннего мира, с того света, одной из граней которого оказывается ставшая смертельно опасной отчизна. Трагическое раздвоение души не оставляет выбора между inferнальной утраченной родиной и столь же, если не еще более неприемлемой чужбиной:

Топчемся, чужую грязь меся,
Тошно под луною человеку.
Отвязаться бы от всех и вся!
С темного моста да прямо в реку!
Гибнет осень от кровопотерь,
Улица пустынна и безлистна.
И не все ли мне равно теперь –
Грех или не грех – самоубийство,
Если жизнь тут больше ни при чем,
Если все равно себя разрушу,
Если все равно параличом
Мне давно уже разбило душу.

[Елагин 1998, т.1, 104]

Но вернемся к нашим сонетам. Первое стихотворение представляет собой ностальгически-элегическое воспоминание о закате на Волге пасмурным осенним вечером, как будто бы аукнувшимся на чужбине:

Обу́тлен ветром сад. Как сумерки коротки!	ЯЯЯЯПЯ	уеау-о
Бескровный луч зари над Волгою поблёк,	ЯЯЯЯПЯ	оуио-о
И зыблется едва на выступе решётки	ЯПЯЯПЯ	ы-аь-о
Последний отблеск дня — пурпурный уголёк.	ЯЯЯЯПЯ	еоау-о

Просторная река, я от тебя далёк,	ЯПЯПЯЯ	о-а-ао
Но и года спустя воспоминанья чётки:	ПЯЯПЯЯ	-аа-ао
И баржи, и плоты, и парусные лодки,	ЯПЯЯПЯ	а-ыа-о
Как будто я опять у берега прилёт!	ЯЯЯЯПЯ	уаае-о

Здесь те же облака и рдеют зори те же,	ЯПЯЯЯЯ	е-аеое
Такой же над рекой свисает черный сад...	ЯПЯЯЯЯ	о-оаоа
О, осень, спутница раздумий и досад!	ЯЯПЯПЯ	оу-у-а

Как беден твой наряд у здешних побережий!	ЯЯЯЯПЯ	еоае-е
От ливней и ветров, их пасмурных осад,	ЯПЯЯПЯ	и-оа-а
Он с каждым днем темней и с каждым часом реже!	ЯЯЯЯЯЯ	аоеае

[Елагин 1998, т.1, 160]

Заданная уже в заголовке цикла минорная тональность не утихает на протяжении всего текста, как при описании волжских просторов, так и при сравнении их с обобщенным европейским пейзажем. Оксюморонный зачин загодя внушает смутное, пока еще необъяснимое чувство тревоги: «Обу́тлен (т.е.,

видимо, сожжен, превращен в почерневшие головешки – О.Ф.) ветром сад». Наше предположение находит убедительное подтверждение в контрагенте образного параллелизма, эхом отозвавшемся в терцетной части сонета: «Такой же над рекой свисает *чёрный сад...*». Детализация описываемых реалий подчеркнута лаконична и скудна; к тому же она настойчиво указывает или на отсутствие признака, или на незначительную степень его интенсивности: «сумерки *коротки*», и без того «*бескровный* луч заката» «*поблэк*», а «*едва*» *зыблющийся* «в выступе решётки / *Последний отблеск* дня» напоминает готовый погаснуть столь же экстенсивный «*пурпурный уголёк*».

Зато в начале второго катрена поэт находит удивительно выразительный, прозрачный и неожиданный по отношению к реке эпитет: «*Просторная река*». Именно такой запомнил Волгу поэт на заре своей юности у Покровска (Энгельса) близ Саратова, куда 11-летним мальчишкой приехал к ссыльному отцу. Сопоставление двух рек (Днепра и Волги) было также запечатлено Елагиным в поэме «Память»:

Это тоже город над рекой,
Только над рекой совсем другой.
Вон мальчишка с удочкой в руке
По камням с отцом спешит к реке.
Мне пошел одиннадцатый год.
За плотом плывёт по Волге плот.
Года два ещё придется нам
Прыгать по саратовским камням.
Мой отец тут в ссылке.

[Елагин 1998, т.2, 200]

Обращение «Просторная река» соотносится не столько с «просторами», через которые она протекает, сколько с необозримым «пространством», которое отделяет сегодняшнего лирического героя, бесприютного беженца, от того, каким он был прежде, еще не утратившим родины, но уже сформировавшимся внутренним эмигрантом, будущим изгнанником: «я от тебя далёк». Далёк и в пространстве, и во времени, «годá спустя».

Далёкое прошлое и настоящее структурно разложились в катренной и терцетной частях сонета. Сопротивопоставление декларируется в 9-м стихе, представляющем собой математический центр системы: «Здесь *те же* облака и рдеют зори *те же*». По обе стороны от него откладываются 8 и 5 стихов. Что это как не натуральные числа из ряда Фибоначчи, составляющие в сумме 13 стихов и образующие в совокупности пропорцию «золотого сечения», когда большая часть так относится к целому, как меньшая к большей?

Ключевое, дважды повторенное слово «тоже» в 9-м стихе в значительной степени дезавуируется финальным стихом в замке, значение которого как ритмическим курсивом усугубляется скандирующим ритмом полноударного шестистопника: «Он с каждым днём сильнее и с каждым часом реже» (ЯЯЯЯЯ), в котором удваивается настаивающее на циклическом нарастании процесса местоименное прилагательное «с каждым» днём и часом.

Если во 2-м катрене лирический герой взывал к «просторной» Волге, то между двумя терцетами он обращается опять же с удвоенным одическим «О» к «осени» – безраздельно доминирующему в его лирике времени года, давая ему в приложении соответствующую характеристику: «О, осень, спутница раздумий и досад! // Как беден твой наряд у здешних побережий!». Обращает на себя внимание предельно точная тройная, можно сказать, эхо-рифма «сад – досад – осад», поддержанная созвучием внутри 12-го стиха «наряд». Безмятежный «нарядный» Запад, ни в Европе, ни в Штатах никогда не прельщал Ивана Елагина, хотя и обеспечил ему в конце концов к старости безбедное существование. Несмотря на значительный творческий успех перевода эпической поэмы Стивена Винсента Бене «Тело Джона Брауна», за что он был удостоен ученой степени доктора и получил должность профессора в Питсбургском университете, как поэт, пишущий исключительно по-русски, особого внимания Елагин не привлекал, довольствуясь, как он любил выражаться, «тепло-прохладным» к нему отношением.

В том же сборнике «По дороге оттуда» фигурирует второй канонический сонет, в котором жанрово-строфическое обозначение получило вдобавок функцию заголовка:

СОНЕТ

Не помышлять, не думать об уюте.	ПЯЯПЯ	-ау-у
Не отогреть чернила на столе.	ПЯЯПЯ	-еи-е
Туманен кабинет, и столбик ртути	ЯПЯЯЯ	а-ею
Давно остановился на нуле.	ЯПЯПЯ	о-и-е

В сугробах двор, и окна в снежной мути, ЯЯЯЯ	оооеу
И узенькие ветки в хрустале. ЯПЯПЯ	у-е-е
И долго мы признательны минуте, ЯЯЯПЯ	оыа-у
Случайно пересиженой в тепле. ЯПЯПЯ	а-и-е
Но ты — поэт. Гляди в лицо пурги, ЯЯЯЯ	ыеиои
И стисни мозг, и нервы напряги! ЯЯЯПЯ	иое-и
Пусть колет лёд по этим нежным нитям! ЯЯЯЯ	ооееи
И что нам лёд? Ты только лиру тронь — ЯЯЯЯ	оооои
И он расплавится. Тугой огонь ЯПЯПЯ	оа-оо
И в этот раз мы у богов похитим. ЯПЯПЯ	еа-ои

[Елагин 1998, т.1, 100]

Метрической формой «Сонета» на этот раз послужил не подчеркнута торжественный 6-ти, а 5-стопный ямб, с довольно значительным числом цезурованных после 2-й стопы стихов (9 из 14), чуть-чуть не дотягивающих до порога в три четверти, свойственного 5-ст. ямбу со свободной цезурой [Тарановский 2010, 248-268, табл.ХП], несущий как правило коннотации классической трагедии. По отношению к предыдущему тексту он выглядит его естественным продолжением: пасмурная осень, как ей и положено, обернулась лютой зимой, переживаемой, надо полагать, где-то в плохо приспособленной к холодам Европе, в той же Польше или скорее в Германии. Внешним образом речь идет о перемогании зимней стужи в неотапливаемом, а потому «туманном» от дыхания его обитателей «кабинете». С первых же стихов лирический герой настраивает себя на стоическое преодоление неизбежного дискомфорта: «Не помышлять, не думать об уюте», пусть даже замерзли чернила, а столбик ртути в градуснике «Давно остановился на нуле»⁴. Синтаксический параллелизм уравнивает, в принципе, два разнонаправленных по смыслу стиха: в первом лирический субъект уговаривает себя, т.е. как бы дает зарок не расслабляться, во втором – обреченно заявляет о видимой невозможности силой духа растопить лед в чернильнице.

Второй катрен переносит нас наружу. Увиденные через окно «сугробы на дворе» да оплавленные ледяным «хрусталем» тонкие ветви деревьев, вот, пожалуй, и все, что можно разглядеть сквозь затянутые «снежной мутой» стекла. Потому-то обитатели промерзшего кабинета должны «быть признательны минуте, / Случайно пересиженой в тепле».

Как и в предыдущем случае, катарсис приходится на 9-й стих, в котором автор обращается к самому себе с призывом решительно мобилизоваться (стиснуть мозг и напрячь нервы), смело взглянуть в лицо неблагоприятным обстоятельствам и с помощью лиры растопить-таки окоченевшую действительность, добыть «тугой огонь», похитив его, подобно Прометею, у богов. Четыре из 14 стихов, как мы видим, обходятся без пиррихий. Твердой уверенной интонацией они подчеркивают незатуманенную семантику соответствующих стихов. Заметим, что все они располагаются в ритмически активных позициях сонета и его субстрофических подразделений, а именно открывают и закрывают второй катрен и оба терцета:

5 ст. В сугробах двор, и окна в снежной мути, ЯЯЯЯ	оооеу
9 ст. Но ты — поэт. Гляди в лицо пурги, ЯЯЯЯ	ыеиои
11 ст. Пусть колет лёд по этим нежным нитям! ЯЯЯЯ	ооееи
12 ст. И что нам лёд? Ты только лиру тронь — ЯЯЯЯ	оооои

Все это резко повышает смысловую и эмоциональную значимость каждого стиха в целом, и отдельно каждого слова внутри него. Особенно выразителен пограничный, с точки зрения архитектоники сонета, 9-й стих, в котором стопоразделы совпадают со словоразделами, благодаря чему все лексические единицы,

⁴ Не исключено, что и Елагина, так же, как и Бродского, могла впечатлить экспрессивная строка У. Одена из его элегии на смерть Йейтса: «The mercury sank in the mouth of the dying day» [«Ртуть опустилась во рту умирающего дня»]. [Ср.: Стафьева, Свердлов 2008, 221]. А также небезынтересно мнение Д. Бетеа о том, что это стихотворение Одена вообще стало «поворотным текстом не только в творчестве Бродского, но и в истории постсталинской русской поэзии» [Bethea, 1994, 120].

оставаясь в условиях единства и тесноты стихового ряда, произносятся, если не сказать, скандируются, не только слитно, но и дискретно, как при парцелляции. Это как раз тот случай в его предельном выражении, о котором писал А. Вознесенский в «Прорабах духа»: «В поэзии слово чисто, обнаженно, вынуто из словесной толпы, поставлено отдельно с круговым обзором, как храм на холме» [Вознесенский 1984, 372].

Идейно-тематическое содержание проанализированного сонета, разумеется, не может быть истолковано как всего лишь преодоление зимнего холода «тугим огнем» поэтического вдохновения. Наряду с уподоблением его создателя мифическому Прометею-огненосцу в символическом переосмыслении дают о себе знать еще и резонансные параллели с классическими декларациями Пушкина: «И он мне грудь рассек мечом, / И сердце трепетное вынул, / И уголь, *пылающий огнем*, / Во грудь отверстую водвинул» («Пророк») [Пушкин 1977, т. III, 304], Лермонтова, взывающего в одной из своих «Молитв» к милости Богоматери, «*теплой* заступнице мира *холодного*» [Лермонтов 1988, т. 2, 162] и, пожалуй, с напутствием Брюсова «Поэту»: «Ты должен быть гордым, как знамя; / Ты должен быть острым, как меч; / Как Данту, подземное пламя / Должно тебе щеки обжечь» [Брюсов 1955, т. 1, 217].

Литература

1. Елагин Иван. Сочинения в двух томах. – М.: Согласие, 1998. Т. 1. – 464 с. Т. 2. – 382 с.
2. Зайцев В. Творческие поиски русских поэтов второй волны эмиграции // Филологические науки. 1997. № 4. – С. 3-17.
3. Витковский Е.В. Состоявшийся эмигрант. // Иван Елагин. Сочинения в двух томах. – М.: Согласие, 1998. – С. 5-40.
4. Осипова Т. О. Поэтический мир Ивана Елагина // Литература в диалоге культур – 2: материалы междунар. науч. конф. Ростов н/Д.: [б. и.], 2004. – 328 с.
5. Толстоброва Л.В. Интертекстуальные мотивы и образы в лирике И.В. Елагина // Вестник Вятского гос. университета. 2014 Филология. №4. – С. 122-126. // <https://cyberleninka.ru/article/n/intertekstualnye-motivy-i-obrazy-v-lirike-i-v-elagina/viewer>.
6. Карпенко Александр. Нонконформизм Елагина. К столетию со дня рождения. // Эмигрантская лира, 2018. №4. // <http://журнальныймир.рф/content/nonkonformizm-ivana-elagina>
7. Хадынская А. А. «Надо мною небес многоплановость»: интертекст в лирике.
8. Тарановский Кирилл. Русские двусложные размеры. Статьи о стихе. – М., 2010. – 552 с.+ Статистические таблицы.
9. Стафьева Е., Сverdлов М. Стихотворение на смерть поэта: Бродский и Оден // Вопросы литературы. 2008. №5. – С. 220-244.
10. Bethea D.M. Joseph Brodsky and the Creation of Exile. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1994.
11. Вознесенский Андрей. Прорабы духа. – М.: Советский писатель, 1984. – 496 с.
12. Лермонтов М.Ю. Сочинения в двух томах. – М.: Правда, 1988. Т.1. – 720 с.
13. Брюсов В. Избр. соч. в двух т. – М.: ГИХЛ, 1955. Т. 1. – 750 с.
14. Пушкин А.С. Полн. собр. В 10-ти т. – Л.: Наука, 1977. Т. II. – 399 с. Т. III. – 495 с.

Р.М. Ханинова (Россия, Элиста)

ПОЭТИКА БАСЕН Х. СЯН-БЕЛГИНА «ЗАН ЧОН ХОЙР» И Б. ДОРДЖИЕВА «ЗАНЫН ТУСКАР БАТХНЫН САНЛ»*

В истории калмыцкой литературы XX века немногие поэты обращались к жанру басни – Санджи Каляев (1905–1985), Хасыр Сян-Белгин (1909–1980), Муутл Эрдниев (1914–1942), Михаил Хонинов (1919–1981), Басанг Дорджиев (1918–1969), Тимофей Бембеев (1930–2003) и др. Первые образцы литературной басни в калмыцкой поэзии были созданы в конце 1920-х – начале 1930-х гг., большинство произведений в этом жанре появилось во второй половине прошлого века. В новом столетии калмыцкая басня не возродилась, редкие примеры стали исключением, например, басня «Һанцхн кедрнэ модн» («Одинокое грушевое дерево») Николая Санджиева (1956–2020) [1, 149-150].

В творчестве народного поэта Калмыкии Хасыра Сян-Белгина есть басни, созданные им еще в 1930-е годы и позднее. Среди них «Темэн Яман хойр» («Верблюд и Козел», 1934), «Золь уга болна» («Счастья не будет», 1936), «Зан Чон хойр» («Слон и Волк», 1937), «Орпахна „залус“» («Мужчины из Оргакин», 1937), «Ямрхг Серк» («Кичливый Козел», 1957), «Керэ хаха хойр» («Ворона и свинья», 1959) и др. При этом

редкие тексты маркированы жанром басни (калм. тежг), например, «Ямрхг Серк» («Кичливый Козел», 1957). Басни поэта до сих пор не переведены на русский язык.

Персонажи одних басен – люди, персонажи других басен – звери. Обычно это представители степной фауны (дикие и домашние), но есть и экзотические животные, например, слон. Так, в басне «Зан Чон хойр» («Слон и Волк», 1937) [2, 61-65] одним из главных персонажей является слон. Сюжет басни основан на калмыцком фольклоре. Это миф и сказка с одинаковым названием и текстом «Зан чон хойр» [3, 82-83; 4, 211-212], они относятся к этиологическим произведениям, объясняющим, почему в степи перестали водиться слоны.

Фольклорный сюжет включает мотив охоты, мотив волка-неудачника и проигравшего (тема M29b1), мотив связанных животных (тема M152A) по тематической классификации Ю.Е. Березкина, Е.Н. Дувакина [5]. Данный сюжет известен в фольклоре разных народов, в том числе монголоязычных.

Обратимся к калмыцкому фольклорному источнику в русском переводе для сравнительно-сопоставительного анализа с басней калмыцкого поэта.

«Давно это было. Жили слон и волк. Однажды они встретились в степи. Оба были очень голодны.

– Слон, ты голоден, тебе надо найти что поесть, – сказал с притворным сочувствием волк.

– Так что мне делать? Может, научишь меня добывать пропитание? – попросил слон волка.

– Здесь поблизости есть хотон. Пойдем в тот хотон. Среди кибиток обычно овцы лежат. Ночью надо подползти к тем овцам и придушить их. Ночью вместе пойдем, – сказал волк.

– Боюсь, я таким [делом] никогда не занимался, – сказал слон.

– Хорошо, воля твоя. Но знай одно: если я вернусь с упитанной овцой, не проси, ни кусочка мяса не дам. Бесплезно труса кормить, – сказал [волк]. Слон, подумав, сказал:

– Ты боишься пойти один? Ну какой из меня спутник? Ведь ты на сотню врагов можешь напасть, храбрый и сильный ты, словно богатырь. Мне кажется, ты и один можешь отправиться.

– Очень хитер ты, друг. Но меня не обманешь. Ты – сильнее меня. Задранных овец надо на себе принести. Скоро наступит зима, надо едой запастись, – сказал волк.

– Ну если так, пойдем, – согласился слон. Так они вдвоем и отправились.

Темной ночью они приблизились к хотону. Слон прошептал на ухо волку:

– Очень опасное это дело. Ты бросишь меня и убежишь. Чтобы такого не случилось, давай свяжем себя за шеи.

Волк согласился, и они связали себя веревками за шеи. Когда они совсем приблизились к хотону, залаяли собаки. Испуганный слон побежал прочь. Пока он бежал, волк стал тащиться за ним [по земле].

– Чего ты так испугался? Разве можно так пугаться собак, которые лают от страха перед нами? – сказал волк.

А слон, не слыша его, побежал еще быстрее. [Веревка натянулась], придушенный волк стал терять сознание. Когда [слон] еще немного пробежал, у волка раскрылась пасть и высунулся язык. Слон, взглянув на волка, подумал, что тот смеется над ним.

– Убийца плотоядный, сгинь! Тут от страха умираешь, а он потешается над тобой, – сказал [слон] и пнул волка, тот и умер.

С тех пор слон, переживший сильный страх, не живет в нашей степи» [3, 83].

Басня Х. Сян-Белгина, структурированная в основном четверостишиями, за исключением одного шестистишия, состоит из 33 строф.

Начинается она так же, как миф и сказка, со встречи главных персонажей: «Кезэнэ нег сааж / Кеер эжг теетг, / Зан Чон хойр / Заң сээтэ харһж» [2, 61]. В смысловом переводе: «Давно в бескрайней степи однажды встретились по-хорошему Слон и Волк». Диалог между ними начинается с притворного вопроса Волка, где бедному Слону в пустой степи найти пропитание: «Хээмнь, ода Зан / Хоосн теетг ирвч. / Хот олдгин арһ / Хээхмн болж бээнэч» [2, 61]. Слон просит Волка подсказать, что делать в таком случае. Волк поясняет, что в степном хотоне (селении из нескольких кибиток – Р. Х.) есть пища: посредине хотона лежат, отдыхая, овцы. Можно подползти к овцам и перерезать им горло. Уже темнеет, не хочет ли Слон отправиться вместе с ним? Слон признается, что боится умереть, он никогда не видел овец, у него поэтому ничего не получится.

Волк напоминает Слону о калмыцкой пословице, которая гласит: «Эзн дурарн болдг, / Эмгн таварн гидг...» [2, 62], т. е. «Хозяин живет по хотению, старуха живет по желанию...». И сердито предупреждает, что, когда притащит упитанную овцу, не поделится со Слоном, для такого труса и еды жалко. Слон пытается польстить Волку, спрашивая, чего тот боится, отправляясь в одиночку на охоту, ведь трус ему не помощник, а Волк – самый смелый среди всех животных. Мотив лести, характерный для сказки и басни, – способ персонажа добиться своей цели, в данном случае избежать возможной опасности. Но Волк говорит, что глупому Слону не удастся его перехитрить. Он лишь берет его с собой, чтобы тот помог на

себе довести овец. Наконец, Слон соглашается. Темной ночью они приблизились к хотону. Дрожа от страха, Слон шепчет Волку, что боится опасной ночи, того, что напарник бросит его и убежит, поэтому предлагает связать одной веревкой свои шеи: «Харңу догшн, ээжэнэв. / Хайчкад йовж одхч. / Хоюрн күзүһэн керэд, / Холвж авад орхмн» [2, 63]. Найдя *хошлң* (широкую тканевую тесьму, которой опоясывают верхнюю часть кибитки – *Р. Х.*), звери связали себя за шеи. Когда же хотонские псы, почуяв их, залаяли, Слон побежал прочь, потащив вслед за собой сообщника. Волк просит его остановиться, говоря, что нечего бояться, трусливые собаки сами их опасаются: «Юунас ээсэн сан, / Яһж йовнач, Зан? / Ээмтхэ нохас эднчнь, / Эрв уга түдлч!..» [2, 64]. Испуганный Слон не слышит его слов. Свирепые собаки, погнавшиеся за зверями, вскоре испугались и разбежались. Оглянувшись назад Слону показалось, что усталый Волк над ним смеется, т. к. из его пасти высунулся язык и шла пена. «Когда тут в страхе бежишь, умирая, этот негодяй хохочет еще. На тебе!» – закричал Слон и ударил Волка хоботом, разбив его голову. Потом уселся на волчью голову, размышляя над увиденным, вскоре сидя заснул.

На этом определенные параллели фольклорных источников и басни прерываются включением нового мотива из другой сказки – смерти Слона от полевой мыши. Пока Слон спал, прибежала мышь и забралась к нему в хобот. Так оборвалась жизнь могучего Слона от вонючего зверька, перегрызшего ему аорту: «Эвртэ манһс Занын / Эмн һолынь мернэ. / Заарта, һазра хулһн / Занын эмнд күрнэ» [2, 65].

Поэт заключает, как в мифе и сказке, что с тех пор поэтому в степи слон не водится: «Тер йовдлас авн / Теэгт Зан бээхш» [2, 65]. И добавляет, что свирепому хищнику Волку нет спокойной жизни в степи: «Азд, махч Чонд / Амрл, жирһл өгхш» [2, 65].

В то же время Х. Сян-Белгин считает необходимым подчеркнуть в конце своего произведения, что ему не нужны были эти объяснения народной сказки: «Туулин цэлһвр нанд / Төрүц керго билэ», т. е. почему в степи больше слоны не живут. Авторское желание – предоставить умным читателям простую отгадку: «Алтн чеежтэ танд / Амрхн тээлвртэ гилэ» [2, 65]. Вместо морали, характерной для дидактического жанра, поэт предлагает читателям самим понять, в чем суть рассказанной им истории.

Таким образом, Х. Сян-Белгин синтезирует жанры сказки и басни, а концовкой своего произведения актуализирует басенный потенциал: глупость и жадность погубили Волка, глупость и трусливость – Слона.

В мифе и сказке же Слон остался жив.

В этой басне сила и мощь не спасли заснувшего Слона от маленькой мыши, которая лишила великана жизни. При этом, контаминируя данный мотив, взятый из другой сказки, автор не поясняет причину такого поведения грызуна.

Сравним, как это произошло в монгольской сказке «Слон и мышь».

«В незапамятные времена на окраине одного небольшого города жил слон.

Каждый день слон отправлялся к реке пить воду. А на берегу той реки жила мышь.

Напившись, слон шутики ради заливал водой мышиную норку. Много раз умоляла мышь жестокого слона не разрушать ее дом. Но слон не обращал никакого внимания на ее просьбы.

Однажды мышь и говорит слону:

– Если ты не прекратишь издеваться надо мной и не оставишь в покое мой дом, я объявлю тебе войну.

Эти слова так развеселили слона, что он долго не мог успокоиться. А мышь отправилась к людям, которые работали на берегу, и сказала им:

– Я объявляю слону войну. Поэтому если вы до завтра не уедете отсюда, то можете погибнуть.

Бедняки откочевали в степь, а богачи сказали:

– Что за чушь болтает эта мышь? Как она может воевать со слонем?

И они остались на прежнем месте.

На следующее утро слон, как обычно, пришел к реке и залил мышиную нору. Тогда мышь в мгновение ока нырнула в хобот слона и забралась в его сердце. Слон взвыл от боли и в бешенстве стал носиться по берегу. Все юрты богачей были растоптаны. А мышь сжимала своими коготками сердце слона до тех пор, пока слон не выбился из сил и не издох. Тогда мышь вернулась на берег и зажила себе спокойно и счастливо» [6, 9].

В то же время в калмыцкой сказке «Му гиж бичэ бац» («Не пренебрегай помощью слабого») сначала слон спас мышь, попавшую в лужу, а потом мышь пришла к нему на помощь, когда великана завалило песком, упавшим с горы: позвала своих сородичей, они подкопали песок под слоновьим туловищем, освободили из плена. Так маленькая мышь отблагодарила своего спасителя: отказалась воспользоваться его затруднительным положением, чтобы съесть вместе с другими мышами, сказав, что слон – ее друг. И тогда слон понял, что нельзя высокомерно относиться к тому, кого считаешь слабее себя: «”Кениг чигн му гиж бичэ бац”, – гисн сэн тоолвр занд орж» [7, 289]. В русском переводе сказки: «А слон подумал: “Нельзя отвергать помощи даже слабого”» [3, 187]. В этой сказке есть отсылка к калмыцкой пословице: «Күлг му гиж һолдг уга, залу му гиж бацдг уга = Нельзя пренебрегать ни плохим конем, ни плохим человеком» [8, 86].

В названии басни калмыцкого поэта «Зан Чон хойр» маркированы два зверя-антагониста, один из которых является хищником. Соединительный союз «и» указывает на их общение: на совместную охоту Слона и Волка, закончившуюся для обоих ссорой и смертью. Рамка текста включает место и дату создания: Элст, 1937 ж. (Элиста, 1937 г.).

Сюжет построен на диалоге животных, в котором Волк вначале играет роль наставника, охотника, поучающего своего ученика-напарника, а в конце становится невольной жертвой. Волк хотел использовать Слона как помощника, способного перенести на себе добычу. Сам он храбр, не боится собак, заботится о пропитании на зиму. А Слон после долгих уговоров и угрозы остаться голодным так перестраховался, предложив связать свои шеи общей тесьмой, чтобы не быть брошенным на охоте, что задушил при поспешном бегстве своего учителя.

Напряженный диалог между зверями являет амплитуду их настроений: настойчивость Волка в попытке уговорить Слона идти с ним на охоту в качестве носильщика туш овец, он притворно интересуется, где Слоноу прокормиться в степи, предлагает разделить с ним добычу, грозит не дать еду, когда сам ее раздобудет, обзывает Слона трусом. Наконец, соглашается даже на то, чтобы связать свои шеи общей веревкой, не думая о том, чем это опасно. Слон, несмотря на свою мощь и силу, беспомощен в поиске прокорма, полагается в этом на Волка, боится идти на совместную охоту, льстит Волку, надеясь, что избежит опасности. Не доверяет хищнику, но идет с ним на охоту.

В фольклоре монгольязычных народов образ слона предстает разным в отношении к другим животным, как указано выше, например, к мыши – добрым или недобрым, к волку – недоверчивым, льстивым, трусливым, мстительным. Он убивает полузадушенного волка, считая, что тот над ним насмеяется, унижает мертвеца, садясь на его голову.

Образ волка в калмыцком фольклоре неоднозначен, что связано, с одной стороны, с тем, что волк – тотемное животное одного из ойратских родов (чонс = волки), поэтому почитаем за храбрость, силу, стойкость, с другой – хищник, уничтожающий скот кочевников, нападающий на людей. Поэтому, как следует из анализа двенадцати калмыцких сказок, в четырех из них («Һурвн нээж = Три приятеля», «Зан Чон хойр = Слон и Волк», «Такан ажрһта эмгн өвгн хойр = Старуха и старик с петухом», «Уха угадан ужрха уга = Если нет ума, откуда быть ужрхе?»; ужрха – утолщенная часть рубца – *Р. Х.*) волк показан положительным персонажем, пользующимся авторитетом среди животных, умелым охотником, вожаком, помощником, справедливым в решениях [9, 10-13].

Мышь в калмыцком устном народном творчестве есть в сказке, мифе, эпосе. Она показана и в одиночку, и с братом, и со многими сородичами. Образ мыши тоже амбивалентный. Мышь бывает помощницей героя, спасительницей, имеет прогностическую функцию, предупреждая о бедах и катастрофах, а также она умна, хитра, обманув верблюда, вошла в калмыцкий годовой календарь, вредна (грызет буддийские книги), запазлива, дружна. Ее образ связан с народной медициной, магией, ритуалом. В басне Х. Сян-Белгина мышь показана как отрицательный персонаж, погубивший громадного слона.

Событийный ряд басни динамичен, передавая все этапы истории глагольными формами: харһж, түргэд, күүнднэ, шицшлднэ, зогсна, келнэ, бухна, туңһана, буульна, гүүв, дахв, ирнэ, келнэ, гекнэ, келкнэ, хуцна, чирнэ, уурна, зулна, йовна, асхрна, хэлэнэ, тоолна, цокна, оркна, сууна, унтна, орна, мернэ, күрнэ, бээхш, өгхш, билэ, гилэ. Определения, характеризующие зверей, традиционные: волк храбрый (зөрмг), гордый (омгта), злой (азд), махч (плотоядный), слон трусливый (ээмтхэ), собаки свирепые (һалзу), мышь вонючая (заарта). Собаки, охраняющие домашний скот, обучены защищать его от хищников. В волчью речь введена калмыцкая пословица – частый прием для басни, в слоновью речь – фразеологизм: «элк хатад» (смеяться до колик). Слоновья размашистая походка передана междометием «алцр-алцр». Автор детализирует, чем связали свои шеи звери: не просто веревкой, а той тесьмой, которой обвязывают верхнюю часть кибитки. Таким образом, вводятся особенности кочевничьего быта. В диалоге животных много вопросительных и восклицательных предложений, передающих эмоциональный накал общения. Так, Слон спрашивает Волка, кого сейчас он боится, отправляясь в одиночку на охоту: «Ода һанцарн йовхдан / Олн юунас ээнэчн?» [2, 62], а Волк бранится на Слона, отказывающегося идти с ним охотиться: «Һэ болыч, цааран!» [2, 62], используя бранную формулу: «Да провались, иди отсюда!».

Образ Слона есть и в басне «Занын тускар батхнын санл» («Размышление мухи о слоне») калмыцкого поэта Басанга Дорджиева. Как и другие его басни, она относится к 1960-м гг. В ней муха иронически отзывается о слоне, не соглашаясь с общими представлениями о нем, как о сильном и трудолюбивом животном. Она считает, что Слон – ленивый и назойливый: «Залху, улыг адусн», и толку от его силы никакой: «Задру чидл – хоосн» [10, 63]. Он живет в одиночку, никому не нужен, неразговорчив, умалчивает о сделанном. То ли дело мухи: сделав малое, оповещают всех, опережая многих, всегда присутствуют везде, увертываясь и выскальзывая, сопровождая тех и этих, крепнут и жиреют. «Бидн,

батхнс, дасчкад, / Бичкэхэн юм кечкэд, / Билдр-хульдр цокнавидн, / Бийэн медүлэд оркнавидн. // Тегэд, наадккас түрүлэд, / Темдгтэ тоод орнавидн. / “Тенд”, “эндкэн” дахулад, / Теңкэд, өөдлэд однавидн» [10, 64]. Если бы они жили, подобно слону, давно бы погибли, оставшись без пропитания. В басне монолог мухи от имени своего сообщества завершается авторской моралью: «Тиигж, батхншц бээхнь, / Тохман алдлго, медгднэ, / Тенд-эндэн хэлэхнь – / Түрхлэд одснь үзгднэ» [10, 64]. В смысловом переводе: «Если жить, как мухи, потомство не переведется. Куда ни глянь – всюду видно таких мух». Противопоставление в басне слона и мухи дано с мушиной позиции, тем самым сатирический посыл басни усиливается: самомнение мухи характеризует ее как обывательницу, судящую о других по собственному представлению, мелкому и ничтожному по отношению к большому и сильному.

Мораль в басне Б. Дорджиева дана в конце произведения. Если первая басня диалогична, то вторая – монологична. Поведение животных и насекомых показано в реалистической манере, как и их повадки и привычки.

В басне Х. Сян-Белгин соблюдает традиции национального стихосложения. Среди них обязательная анафора – единоначатие. Она присутствует в разных видах: парная во многих четверостишиях, сплошная в 4-й, 15-й, 19-й строфах. Например, парная анафора вначале: «**Кезэнэ** нег *сааж* / **Кеер** эжго *теегт*, / **Зан** Чон *хойр* / **Заң** сээтэ *харһж*» [2, 61]. Сплошная анафора: «**Хээмнь**, ода Зан / **Хоосн** теетг ирвч. / **Хот** олдгин арһ / **Хээхмн** болж бээнэч» [2, 61]. У Б. Дорджиева во всей басне использована сплошная анафора. Например, вначале: «– **Зан**, Зан, – *гилднэ*, / **Залху**, ульг *адусн*, / **Заң**-бэрцинь *келлднэ* – / **Задру** чидл – *хоосн*» [10, 63]. Если в первой басне рифмовка свободная: абса (см. первую строфу в примере, рифмовка выделена курсивом), то во второй – она перекрестная: abab (см. первую строфу в примере, рифмовка выделена курсивом). Рифма мужская в двух текстах. Басня «Зан Чон хойр» написана разностопным хореем, басня «Занын тускар батхнын санл» – разностопным ямбом. Вторая басня структурирована четверостишиями, всего 7 строф. Она не датирована.

Оба автора не обозначили эти произведения жанровой дефиницией басни, но сами тексты являют модели классической басни. Если басня Х. Сян-Белгина основана на калмыцком фольклорном материале мифа и сказки, то басня Б. Дорджиева демонстрирует авторский сюжет. Как полагается в басне, животные и насекомые наделены речью, передающей их отношение к окружающему миру. В этих баснях калмыцких поэтов нет людских персонажей, но за образами представителей тех или иных зверей и насекомых явлены человеческие пороки и недостатки.

Литература

1. Поэзия Калмыкии: антология: на калм. и рус. яз. – Элиста: ГУ «Издательский дом «Герел», 2009. 352 с.
2. Сян-Белгин Х. Нарн, менд!: шүлгүд. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1982. 126 х.
3. Мифы, легенды и предания калмыков / подготовка текстов, пер., вступ. ст., примеч., комментарии, указатели, словарь, сверка калмыцких текстов Т. Г. Басанговой, Т. А. Михалевой. – М.: Наука – Вост. лит., 2017. 367 с.
4. Сандаловый ларец. Калмыцкие народные сказки / Сост., пер., вступ. ст. Т. Г. Басанговой. – Элиста: Калм. кн. изд-во, 2002. – 239 с.
5. Березкин Ю.Е., Дувакин Е.Н. Тематическая классификация и распределение фольклорно-мифологических мотивов по ареалам [Электронный ресурс] // <https://ruthenia.ru/folklore/berezkin/index.htm> (дата обращения: 1.05.2021).
6. Монгольские сказки / пер. с монг.; сост. и послесловие Г. Михайлова. – М.: ГИХЛ, 1962. – 237 с.
7. Калмыцкие сказки: сборник / на калм. яз. Составитель В. Д. Бадмаева. – Элиста: ГУ «Издательский дом «Герел», 2009. – 440 с.
8. Калмыцко-русский словарь / Под ред. Б. Д. Муниева. – М.: Русский язык, 1977. 768 с.
9. Джимбиева И.В. Волк как положительный персонаж в калмыцких народных сказках о животных // Вестник магистратуры. – 2011. – № 3. – С. 10-13.
10. Доржин Б. Уяһ айс: шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1988. – 143 х.

* Исследование проведено в рамках государственной субсидии – проект «Устное и письменное наследие монгольских народов России, Монголии и Китая: трансграничные традиции и взаимодействия» (регистрационный номер АААА-А19-119011490036-1).

А.О. Хужахметов
(Россия, Башкортостан, Уфа)

К ВОПРОСУ ЭВОЛЮЦИИ РАННЕЙ ЛИРИКИ МУСТАЯ КАРИМА

Поэзию народного поэта Башкортостана Мустая Карима можно рассматривать как поэтапно прогрессирующую, наполняемую современными конструкциями и образами, более глубинным философским смыслом.

Произведения раннего Карима середины и конца 30-х гг. XX века – это полные комсомольского задора стихотворения, посвященные любви («Незнакомый гость»), празднику урожая («Колхозные застолья»), восхищению весенней порой («Весенние голоса»).

Может, звуки этой песни
И не в первый раз слышны,
Но пускай они вольются
В ораторию весны!
<...>
Облаков сквозные крылья,
Тёплый дождь, летящий вниз,
Как люблю я майский воздух,
Всех пьянящий, как кумыс! [3].

«Бишбармак», «кумыс», «гусь в масле», «мед молодой», удалой пляс, «оратория весны» и другие создают каркас поэтических символов сборников «Отряд тронулся» и «Весенние голоса». Мустай Карим восхваляет коллектив, ведь, по его убеждению, лишь коллективный труд пятилеток поднимает страну на новую высоту. Эпоха пятилеток ставит перед молодыми поэтами задачу духовно поддержать усилия советского народа выйти на новые уровни развития, достичь высот в сельском хозяйстве и промышленности. Одним из таких идеологически подкованных поэтов был и Мустафа Сафич Каримов.

Но по-настоящему его талант раскрывается в годы Великой Отечественной войны. В поэзии Мустая были найдены новые образы и мотивы, свершились открытия. В его стихах, окутанных патриотическим пафосом, на последний план стали отходить трудности жизни, а на передний план выходит верный защитник, честный сын Отечества.

Перед отъездом на передовую поэт пишет стихотворение «Я уйду на фронт» в форме клятвы.
Я уйду, товарищи, на фронт.
Чтоб стариков текла спокойно старость,
Чтоб нашим девушкам краса осталась,
Чтоб наш Урал всегда стоял могучий,
Чтобы над Белой не сгустились тучи [4, 13].

Сначала идет благословение от отца с матерью: отец приводит ему коня, а мать дает клинок деда. Действие лирического героя автор подает как месть за павших. Он отомстит врагам, сокрушит их, только так можно сохранить Урал, защитить родных и близких, народ.

Фольклоризация башкирской литературы, внесение в текст эпических, сказочных элементов становится устойчивым явлением. Эта тенденция идет уже с 30-х годов XX века, когда дана была установка стилизовать фольклор под новые, советские реалии. Персонажи в произведениях советских авторов обретают силу, ум и другие качества, присущие раньше лишь мифологическим образам, героям эпосов. Конь и меч являются теми элементами, которые вводят читателя в мир мифологии. Правильнее сказать, через мифологические детали автор вводит читателя в художественный мир сказки, где добро всегда побеждает зло, справедливость торжествует, и в конце всегда – хэппи-энд.

В стихотворении «Трубка» уже нет той радужности, той легкости, присущей стиху «Я уйду на фронт». Также от девушки как память дается лирическому герою трубка, которую он впоследствии теряет во время жестокого боя. Война здесь предстает глазами не юноши – мечтателя и романтика, а увидевшего и прочувствовавшего тяжелые фронтовые будни солдата, с помощью трубки вспоминающего о родном доме, о своей любимой.

Фольклорными мотивами изобилуют стихотворения «Звезды на земле», «Мой конь», «Исток» и др. Кстати, в стихотворении «Исток» автор объясняет на языке поэзии, откуда берут начало богатая фольклорная составляющая, национальный башкирский колорит в его творчестве.

Особенно уникальна в данном контексте поэма «Ульмасбай». Произведение полностью – на жанровом, стилевом, композиционном, сюжетном и хромотопном поле – построено на фольклорной парадигме. Возможно даже исполнение данной поэмы под аккомпанемент народного музыкального инструмента.

Герой эпопеи, Ульмасбай – персонаж, схожий с Василием Теркиным из одноименного произведения А.Твардовского. Оба бессмертны, находчивы и смелы, им повсеместно сопутствует удача или везение, при этом хладнокровие героев приукрашивает юмор. Однако Ульмасбай и его друг Теребай являются героями из башкирской сказочной традиции, объединившими в себе качества Алдара, Ерэнсэ, Камырбатыра и др. Рассказчиками являются сам Ульмасбай и автор, а также вкрапливается речь слушателей.

Композиционно поэма делится на несколько сюжетных линий, связанных между собой и раскрывающих образы башкирских разведчиков. Первый сюжет можно условно назвать «Взятие “языка”», в котором Ульмасбай увлекательно рассказывает, как один пошел навстречу врагу, чтобы пленить и вывезти к своим за линию фронта фашистского офицера.

Второй сюжет называется «Свадьба». Здесь уже главному герою приходит на помощь его друг Теребай. Вдвоем они совершают рейд по тылам противника и нарываются на немецкую свадьбу в белорусской деревне. Рассказ Ульмасбая веселый, хотя сама ситуация патовая и напряженная, силы слишком не равны. Созданное положение: все персонажи участвуют в мирной интернациональной свадьбе, а два башкира – это сваты. Но вместо сватов фашисты получают в гости двух храбрых разведчиков со взрывчаткой в качестве гостинца. В этом, как шутит автор, и состоит традиция башкирского туя.

Третий сюжет именуется «На рыбалке». Два героя, узнав, что три немецких солдата купаются на речке, быстро соображают, как унижить захватчиков перед населением. Это очень важный шаг, так как смех над униженным врагом помогает ликвидировать страх, сковывающий тело.

Небольшая поэма военных лет Мустая Карима «Ответное письмо башкирскому народу» создана как народное башкирское сказание. В поэме переплетаются потоки башкирской разговорной стихии, жанровые и изобразительные особенности фольклорных произведений, татаро-башкирские эпистолярные традиции. Особенностью произведения также является и афористичность, меткая лапидарность характеристики, идущая от пословиц и поговорок.

Примечательно стихотворение «Три мертвеца». Произведение поражает смысловой глубиной. Вода с древних времен подразумевалась как элемент, разделяющий миры живых и мертвых. И второй момент, когда тела своих сторонников, по поверью, предки пускали на лодке и сжигали посередине водной глади. И это считалось отправлением высочайшего ритуала, освобождающего душу от брэнного тела. Как раз намек на благостный огонь летнего рассвета встречается в начале произведения. Чего, конечно, не хотят сотворить с телами врагов, так как народ желает, чтобы души захватчиков мучились, как и тела. Они – солдаты тьмы – и должны уйти в ту кромешную темноту, откуда пришли. Им вслед летят лишь слова гнева и проклятия, сопровождают тишина и безразличие.

В произведении обыгрывается сакральность цифры «три». Эта цифра уводит к осмыслению мировоззрения башкирского народа, что мир триедин, состоит из верхнего (неба), среднего (земля) и подземного (обиталища демонов). Как раз воротами в подземный мир считалась вода: река, озеро, море. К примеру, герой эпоса «Акбузат» Хаубан проникает в царство демонов на дне озера, и правит там Шульган. Рано или поздно солдаты тьмы попадут в мир теней, исчезнут, будут вычеркнуты из памяти человечества. Поэтому три тела безымянны и являют собой обобщенный образ врага.

Идут, идут в последний путь
Солдаты тьмы...
Им вслед проклятия летят,
Летят вослед,
А люди даже не глядят –
Как будто лодки нет... [8].

Стихотворение «Дождь», написанное в 1943 году, разделяет судьбу лирического героя на две части-антипода: мальчишки, бегающего под летним дождем, и воина-фронтовика, стоящего на страже. Перед нами монтажная композиция: две ипостаси одной личности – в мире и войне, переданные через деталь летнего дождя. Мальчик – образ мирного времени, во время которого капли с неба – необходимое, долгожданное для всей природы благодатное явление. А воину при полной амуниции в тягость стоять под дождем. Лишь тоска по сыну возвращает его думами в собственное детство, и солдат принимает душой небесный поток.

...Ему показалось: от струй дождя
На Белой волна дрожит,
А сын Ильгиз, как в детстве отец,
Сквозь дождь босиком бежит [5, с. 22].

Это стихотворение автобиографично: упоминается сын Ильгиз, и, по нашему мнению, является предтечей венца творения Мустая Карима – произведения «Долгое-долгое детство». Как раз сюжетной основой повести станет создание панорамы развития личности, с сознательного детства до зрелости, с мальчика, который лишь познает окружающий мир, учится различать хорошее и плохое, до прошедшего поля самой беспощадной и кровопролитной войны воина, чьи взгляды сформированы и ясны.

Еще одно произведение, написанное в 1945 году, отличается своей лиричностью и глубиной мысли. Это – «Цветы на камне». Оно больше объясняет отношение лирического героя к любимой, чем повествует об удивительном явлении в природе. Метафоричность образа цветов, расцветающих наперекор перипетиям судьбы, в полной мере обозначает расцвет жизни и зрелость чувств солдата. Ведь, несмотря на то, что его «сердце впрямь окаменело», «цветами на камне расцветает».

Еще один момент, вызывающий интерес в творчестве М.Карима, – это его трепетные чувства к вопросу интернационализма, дружбы между представителями различных национальностей, к нему поэт в своем творчестве будет возвращаться не раз.

В лирике поэта военной поры эта тематика наиболее ярко передана в произведениях «Русская девочка» (1942) и «Украине» (1943). Выбранный образ девочки/девушки, чье спасение от рук фашистов и защита – дело чести любого гражданина страны, способствует ощущению единства наций не только на культурном уровне, а на более глубокой ментальной плоскости. Нежный образ гиперболизируется, становится олицетворением страны, символом, зовущим к победе над злыми силами, во имя светлого и цветущего будущего.

Впоследствии колоритный образ девочки-украинки Оксаны появится в сюжетной матрице повести «Радость нашего дома». Она привносит в башкирскую семью новый смысл бытия, превращая дом Ямиля, деревню, где они живут, в миниатюрную модель всей страны, борющейся, благодаря сплоченности народов, за освобождение целого мира от фашизма. Страна становится единой семьей, дарящей для каждого из ее членов уют очага и тепло родительской любви. Данный мотив звучит в конце повести: «Папа о чем-то думает, нотом, ни на кого не глядя, произнес: – Не надо так говорить, Кюнбике. Дочь наша навсегда останется радостью нашего дома. Теперь не только у Оксаны, но у всех нас будет два гнезда. На своей земле Петро построит новый, просторный дом. Он сильный человек. И нам теперь навеки суждено делить с ними пополам и радость и печаль. Будем ездить друг к другу в гости, а если нужно, то и помогать будем» [5].

Затем эта же тематическая линия вновь станет основополагающей в повести «Помилование», гениальная обрисовка любви между украинцем Любомиром Зухом и испанкой Марией Терезой сквозь призму башкирской мифопоэтики [1], в которой это логическое продолжение интернациональной философской парадигмы: «И в эту самую благоразумную пору неразумные Любомир Зух и Мария Тереза Бережная полюбили друг друга. И той же ночью, тридцать первого августа, родился тоненький месяц, всплыл и лег на бочок. Лег и, покачиваясь, поплыл сквозь зыбкие облака. Куда он, малыш, – куда отправился по этой глухой бескрайней вселенной? Заблудится, пропадет...» [5].

Любовь как абсолют, чувство, перебарывающее все невзгоды, как особая смысловая платформа,

сформированная в мировоззрении поэта в военную пору, получает дальнейшее развитие, эволюционирует в послевоенной лирике.

Таким образом, в своей лирике башкирский поэт Мустай Карим остается верен мифопоэтической смысловой платформе. Любовная и философская тематики соединяются и эволюционируют из произведения в произведение, выходя за рамки поэзии и выражаясь также в других жанровых ипостасях, присущих творчеству выдающегося литератора и мыслителя. Здесь, конечно, речь идет о повестях «Радость нашего дома», «Помилование» и произведении «Долгое-долгое детство». Безусловно, в творчестве Мустая Карима коммунистические идеи, вера в светлое будущее, справедливость, равенство и братство народов остаются незыблемыми. Но они подаются читателю через знакомые всем фольклорную символику, маркеры и метафорические узоры, мустаевскому тексту присущ своеобразный народный пафос. Автор гиперболизирует пространство, наполняя его романтическим духом бытия, высоким уровнем эмоционально-психологического фона. К примеру, интернациональную дружбу советских народов поэт возводит до уровня единой семьи. В образе маленькой девочки-украинки Оксаны предстает вся опаленная войной, израненная Украина, которую приютил как свою родную сестру брат – Башкортостан. По его мнению, лишь уют и сердечная теплота общего для всей советской большой семьи дома помогли победить, а затем и вылечить нанесенные раны.

Поэтому о специфике процесса эволюции лирики Мустая Карима можно сказать, что основные ее мировоззренческие постулаты были сформированы уже во время войны и в первое десятилетие послевоенной поры. Тематика войны, интернационализма, мотивы любви, возвращенной и расцветшей в самых неподходящих для нее условиях, предательства, остаются для творчества Мустая классическими, определившими смысловые грани его произведений.

Литература

1. Абдуллина А. Ш. Мифопоэтика в повести «Помилование» М. Карима // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. - № 22 (160). – С. 5-9.
2. История башкирской литературы: в 4-х т. / под ред. С.М. Хусаинова, М.Х. Надергулова, Г.Х. Абдрафиковой. Уфа: Китап, 2015. Т. 3. Литература советского периода (конец 50-х – начало 90-х гг. XX в.). – 696 с.
3. Карим М. Весенние голоса [Электронный ресурс]. URL: <https://www.stihi.ru/2019/03/15/1263> (дата обращения: 05.04.2021).
4. Карим М. Время – конь крылатый. – М.: Современник, 1972. – 328 с.
5. Карим М. Помилование [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=60698&p=1> (дата обращения: 05.04.2021).
6. Карим М. Радость нашего дома [Электронный ресурс] // Литмир: электронная библиотека. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=58316&p=1> (дата обращения: 05.04.2021).
7. Карим М. Три мертвеца // Истоки. 2014. № 41 (913). URL: <http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=11491> (дата обращения: 05.04.2021)
8. Хужахметова Г. Н. Мировоззрение Мустая Карима // Ватандаш. – 2014. – № 10 (217). – С. 86-93.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

С.Асылбекұлы (Қазақстан, Алматы)

МҰХТАР МАҒАУИН НОВЕЛЛИСТИКАСЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІ

Қазіргі қазақ әдебиетінің аса көрнекті өкілдерінің бірі, Қазақстан Республикасы Мемлекеттік сыйлығының лауреаты (1984 ж.), Қазақстанның Халық жазушысы (1996 ж.), «Түркі дүниесіне қызмет» сыйлығының лауреаты (1997 ж.) Мұхтар Мағауин – прозаның көлемі жағынан ауқымды түрлері болып табылатын повесть, романдармен қатар оның көлемі шағын түрлеріне жататын новелла, әңгіме жанрында да өзіндік қайталанбас, айқын суреткерлік қолтаңбасымен көрінген қаламгер. Оның қаламынан шыққан ең алғаш туындысы осы автордың сонау 20 жасар бала студент кезінде жазған «Бір уыс бидай» атты новелласы-тын. Алайда бұл шығарма кезінде советтік қатал цензураның сынынан өте алмай, араға қырық жыл салып барып қана 2000 жылы баспасөз бетіне шығады. Сондықтан да біз күні бүгінге дейін оның шығармашылық жолындағы тұла бойы тұңғышы ретінде 1964 жылы сол кездегі қазақ тіліндегі жалғыз көркем әдебиет журналы «Жұлдызда» жарық көрген «Кешқұрым» дейтін әңгімесін атап жүрміз. Содан бері жазушы прозаның осы бір көлемі шағын болғанымен, оқырманға айтар ойы мен сезіндірер сезімін экспресше заулаған замана ағымынан қалыспай, уақыт пен мезгілдің тыныс-тіршілігін іле-шала суреттеп беріп отыратын елгезек жанрынан ешқашан қол үзген емес. Дегенмен де осы арада М.Мағауин новеллалары мен әңгімелерінің басым көпшілігінің 1960-1980 жылдардың аралығында жазылғанын айта кетуіміз ләзім [1]. Сондықтан да оның сол заманда бірінен соң бірі жарық көрген «Ақша қар» (1960 ж.), «Бір атаның балалары» (1973 ж.), «Қияндағы қыстау» (1977 ж.), «Көк кептер» (1979 ж.) [2] деп аталатын әңгімелер мен баяндар жинақтарында кейініректегі романист М.Мағауин емес, алғашқы новеллист М.Мағауинге тән қолтаңбалардың іздері сонарға жаңа ғана түскен жас іздердей айқын сайрап жатады.

М.Мағауин өз әңгімелері мен новеллаларында басты кейіпкерлерін ешқашан идеализацияламайды, олардың пенделік кемшіліктерін жасырып жаппай, бүткіл болмысымен әрқилы ракурстардан ашып көрсетеді. Сондықтан да оқырман оларды бірыңғай жек көріп те, немесе емешесі езіліп жақсы көріп те кетпейді, тура өздерімен бірге қоян-қолтық өмір сүріп жүрген таныс, әрі бейтаныс замандастарындай шынайы, кесек күйлерінде қабылдайды, бірақ аталған персонаждардың тағдырлары оларды бей-жай қалдырмайды, керісінше жандарын сан алуан терең толқыныстарға түсіріп, біресе күйіндіреді, біресе сүйіндіреді, сүйтіп түптің түбінде жан дүниелерін имандылыққа, адами ізгілікке бөлейді.

Ұлттық, немесе әлемдік әдебиеттің тарихына мұқият зер салсақ, әрбір талантты жазушының, немесе ақынның, драматургтің шығармашылық тұлға ретінде дамуының өзіндік траекториясы болатыны айқын байқалады. Әрбір суреткердің шығармашылық жолы ғана емес, пенде ретіндегі өмір жолы да екіншісіне ұқсай бермейді. Осы тұрғыдан келгенде, қаламгер М.Мағауиннің өсу жолы да өз әріптестері жүріп өткен соқпақтарды қайталамайды, тіпті кейде ол оқырмандар күтпеген кілт бұрылыстарға ұшырап жатады. Мәселенки, әуелі болашағынан үлкен үміт күттіретін білімді жас аспирант, сонан соң Қазақ хандығы тұсындағы жыраулық поэзияның білгір зерттеушісі ретінде көрінген ол айтулы «Қобыз сарыны» монографиясын жарыққа шығарған соң, ғылымды жылы жауып қойып, көркем әңгімелер мен баяндар жазуға құлшына кіріседі. Онан соң «Көк мұнар», «Аласапыран», «Шақан шері», «Жармақ» секілді шығармалары арқылы өз есімін қазақ әдебиетінің тарихына романист ретінде алтын әріптермен жазады. Ал аумалы-төкпелі 1990 жылдары ол көбінесе от ауызды, орақ тілді публицист, заман мен уақыт тамырын дөп басатын эссеист ретінде көрінеді. Сонымен бірге өткені мен кеткеніне үніліп мемуар да жазып байқайды («Мен» романы). Бұл күндері ол жасының жер ортасынан асқанынан қарамастан, әйгілі Шыңғыс хан туралы ауқымды деректі роман жазу үстінде.

Жазушыны бұлайша сан «құбылтқан» нендей күш? Біздіңше, ол алапат күштің аты заман, уақыт болса керек. Әр мезгілдің, заманның өзіне ғана тән рухани сұраныстары болады. Жазушы – уақыттың, заманның перзенті, сондықтан да ол өмір сүрген мезгілдің көкейкесті мәселелері бірте-бірте сол мезгіл, уақыт шеңберінде өмір сүріп жатқан суреткердің де мәселесіне айналады, сүйтіп оны күндіз күлкіден, түнде ұйқыдан айырады. Жазушы мұндай жан азабынан тек ішінде талайдан қордаланған ойлары мен сезімдерін ақ қағаз бетіне түсіріп қана құтыла алады, міне, осындай шынайы рухани сұраныстың негізінде ғана ақиқи өмір көріністерімен суарылған көркем туынды дүниеге келеді. Сол себепті ғой данышпан Лев Толстойдың

өзінен ақыл сұраған жас жазушыларға: «Жазбауға болатын болса, жазбандар!...» деп кеңес беретіні.

М.Мағауин новеллистикасының ең үздік үлгілеріне оның «Кешқұрым», «Әйел махаббаты», «Қияндағы қыстау», «Шаңқа», «Көк кептер», «Шеше», «Иесіз», «Тарпаң», «Менің балаларымның туысқан ағасы», «Күтпеген кездесу», «Тұлымханның бақыты», «Архив хикаясы» секілді әңгімелерін жатқызуға болады. Неге десеңіз, ең алдымен оның бұл әдеби туындыларында шынайы өмірдің шынайы картиналары бар. Жазушы М.Мағауин аталған шығармаларындағы образдарды сомдауда да, табиғат суреттерін бейнелеу мен сюжеттер құруда да, ең ақыр аяғында адам портреттерін бейнелеуде де шындыққа адал болып қала алған, ал бұл табиғатынан суреткер болып жаралған жандарға ғана тән қасиет, солардың ғана бойларынан табылатын мінез, ұстаным, өйткені ұлттық және әлемдік әдебиеттің білгірі Ә.Кекілбаев айтқандай, «ақиқатқа адал емес суреткердің өнер алдында да адал болуы еш мүмкін емес» [3, 303].

М.Мағауин сондай-ақ өзіне дейінгі 1940-50 жылдардағы қазақ прозасында айқын бел алған социалистік реализм деп аталатын әдістен тұңғыш рет бас тартқан жазушылардың бірі болды. Социалистік реализмді ұстанушы қаламгерлер өмір құбылыстарын, әдеби образдарды типтендіруге қатты мән беретін, сондықтан олардың кейіпкерлері не бірыңғай жағымды, не бірыңғай жағымсыз индивидтер болып келетін. Олар оқиғалардың желісін өрбітуде де, бас кейіпкерлердің араларындағы тартыстарды құруда да, тіпті көркем тілді талғап қолдануда да соцреализм әдісіне тән қалыптасқан белгілі бір канондарға бағынатын, сондықтан да осындай шығармаларды оқып қалыптасқан оқырман жаңағыдай әдеби туындылар сюжеттерінің қай жерде қандай шешіммен аяқталатынын өздері-ақ алдын ала шамалап біліп отыратын.

Сонымен бірге соцреализм әдеби шығармаларының басты кейіпкерлері не коммунистік, не сол коммунистердің ертеңгі ізбасарлары болып табылатын комсомолдық элитаның өкілдері, немесе революциялық шайқастарда, не екінші дүниежүзілік соғыстың майдандарында ерен ерліктерімен көзге түскен батырлар, кеуделерінде медальдар мен ордендер саудыраған қып-қызыл белсенді колхоз председателдері мен завод-фабрика директорлары, партком секретарьлары, бір сөзбен айтқанда, советтік, коммунистік номенклатураның көрнекті өкілдері болып келетін. Ал қарапайым пенделер ондай шығармаларда назарға ілікпейтін, іліксе де тек эпизодтық, жанама персонаждар ретінде атүсті ғана суреттелетін, сондықтан мұндай туындыларда адамзаттың кәдімгі күнделікті күйбең тіршілігі, яғни шынайы өмірдің үйреншікті ақиқаты тасада қала беретін. Бұл жағынан келгенде социалистік реализм шығармалары классицизм туындыларын еске түсіретін, олардың басты айырмашылығы тек мынада еді: егер классицизм әдеби әдісімен жазылған романдар мен баяндардың, әңгімелердің, драматургиялық пьесалардың басты қаһармандары патшалар мен корольдар, ханшайымдар мен ханшалар, генералдар, дворяндар болса, соцреализм шығармаларының басты геройлары советтік, коммунистік элитаның сүт бетіне шыққан қаймақтары болып келетін.

М.Мағауин ұлттық әдебиеттің киелі табалдырығынан 1960 жылдары алғаш аттаған бір топ талантты эриптестерімен бірге қазақ көркем прозасына ешкімнен ерлігімен де, саяси белсенділігімен де асып бара жатқан түгі жоқ қарапайым отандастарын алып келді. Мысалы, оның «Тарпаң» әңгімесінің басты кейіпкері Бәтін ауылдық поштаның қатардағы қызметкері болса, ал «Күтпеген кездесудің» негізгі персонажы Көшім аула сыпырушысы, ал «Тұлымханның бақытындағы» Тұлымхан, басқаны былай қойғанда, өзінің қойнындағы әйеліне ие бола алмай жүрген бір ынжық, міне, осылай кете береді. Тіпті сол персонаждар галереясының арасында әлгіндей қарапайым адам кейіпкерлерді былай қойғанда, ешкімге керексіз болып, көшеде қаңғырып қалған бұралқы ақ қанден ит те бар. Бұл шығармалардың осындай шынайылығы суреткер М.Мағауиннің өмір шындығы мен өнер шындығын барынша жақындастырып, бір бүтінге айналдырып жібергенін анық байқатады. Ал бұл түсінген кісіге сол 1960-1970 жылдардағы қазақ прозасында жасалған үлкен поэтикалық реформа болатын. Сонымен қатар сол тұста М.Мағауин өзінің талантты замандастары Ә.Кекілбаев, С.Мұратбеков, А.Сүлейменов, Д.Исабеков, Қ.Мұханбетқалиев, Т.Әбдіков, О.Бөкеев, Т.Нұрмағанбетов, Ж.Түменбаев, тағы басқалармен бірге шығармадағы өмір шындығын бұрынғыдай тек бірыңғай автордың аузымен ғана емес, сол әдеби туындыдағы басты кейіпкерлердің бірінің атынан баяндайтын жаңа әдісті ұлттық әдебиетімізге алып келіп, оны бірте-бірте біздің көркемсөз өнерімізге әбден жерсіндіріп жіберді. Көркем әдебиетте баяндаушы (жазушы, автор) мен оның кейіпкерін бір субъектіге айналдыру арқылы шығарманың шыншылдығын бұрынғыдан да бекемдей түскен, әдебиетке көркем қарасөздің теңдессіз шебері А.П. Чехов алып келген бұл әдіс кезінде әлемдік көркемсөз өнеріндегі айтулы, өзгеше құбылыс ретінде тіркелген болатын. Өйткені енді «шығармада кейіпкер нені көріп, нені сезінсе, сол ғана суреттеліп, сол ғана баяндалатын болған-ды. Осылайша бұған дейінгі прозада дара-дара тұратын авторлық баяндау мен суреттеудің, автор сөзі мен кейіпкер сөзінің ара жігі жымдасып, кірігіп кеткен-ді» [4, 381].

М.Мағауин мен оның жоғарыда біз аттарын атап өткен тұстарына дейінгі прозада авторлық баяндауға ерекше басымдылық берілетін. Сондықтан да ондай шығармаларда әдеби туындыға бүткіл іс-әрекетімен, ішкі дүниесінде жүріп жатқан алуандаған психологиялық арпалыстарымен жан беріп тұрған кейіпкерлерден гөрі автордың позициясы, ұстанған идеялық концепциясы көбірек үстемдік құратын. Ал бұл әдеби туын-

дыны өмірдің қайнаған шындығынан емес, белгілі бір жазушының қиялынан, ойынан, ұстанымынан туып жатқан жасанды дүние секілді етіп көрсетпей қоймайтын. Сүйтіп көркем шығармадағы шынайылықтың, яғни көркемдіктің аяғына жем түсетін. Өйткені не нәрсе шынайы болса, сол ғана көркем ғой.

М.Мағауин өзінен бұрынғы қазақ совет әдебиетінің шығармаларындағы осындай келеңсіздіктерден үзілді-кесілді бас тартып, біздің ұлттық көркем қара сөзімізді әлемдік әдебиеттің А.П. Чехов, И.Бунин секілді алыптары орнықтырған жаңа шығармашылық рельске салып берді. Сүйтіп біздің ұлттық көркемсөз өнерімізге шынайы өмір, сол өмірді шынайы етіп тұрған сыртқы пішіндері қарапайым болғандарымен, мазмұндары өте терең, қат-қабат образдар галереялары дүниеге келді.

«Көркемдік факт – сұрыпталған өмірлік факт» деген үйреншікті формуланың А.П. Чехов күл талқанын шығарды. [4, 381] деп, Ә.Кекілбаев айтпақшы, М.Мағауин мен оның 1960 жылдары үлкен әдебиетке аяқ басқан талантты тұстары да өмір шындықтарын «мынау – жақсы, мынау – жаман, мынау кейіпкерлер мен өмірлік ситуациялардың көркем әдебиет беттерінде өмір сүруге хақысы бар, мыналардың хақысы жоқ» деп, сұрыптап жатпастан, өздерінің жүрегі мен сезімін қозғаған болмыс шындықтарын өнер айдынына алып шықты. Сондықтан да елде жоқ ерек оқиғалар мен күнделікті өмірде көп кездесе бермейтін бай, бағландардың, батырлар мен серілердің бастарынан өткен таңғажайып хикаяларды оқып, әдеттеніп қалған сол кездегі желөкпелеу оқырмандар алғашында көркемөнердегі бұл жаңа құбылысты қалай бағаларын білмей, дағдарып қалды. Кейін үйренді, бірте-бірте қазақ әдебиетіне мықтап, дендеп ене бастаған бұл поэтикалық реформаның болашағы зор екендігіне көздері жете бастады.

М.Мағауин өз әңгімелері мен новеллаларында басты кейіпкерлерін ешқашан идеализацияламайды, оларды пенделік кемшіліктері мен жегістіктерін жасырып, жаппай, бүткіл болмысымен ашып көрсетеді. Сондықтан да «Тарпандағы» шағын ауылдың бүткіл жігіт-желеңіне мұрнын шүйіріп жүріп, ақыр аяғында түрмеден былтыр ғана босанған, басбұзарлау шопыр жігіт Жартыбайдан жүкті болып қалған тәкаппар, сұлу қыз Бәтінш те, қойнында жатқан жары Шәрипаның өз бастығымен көңілdestігін тап бастырмай дәлелдеп бере алатын айқын айғақтары бола тұра соны түсінуге ақылы жетпеген иіс алмас момын Тұлымханды да («Тұлымханның бақыты» әңгімесі), сүйген қызына өзінің өліп өшті махаббатын дәлелдемек болып, трамвайдың астына түсіп, бір аяғынан айрылып қалған, бірақ кейінірек өзінің шын бақытына жолыққан аулашы Көшімді де («Күтпеген кездесу») оқырман өзінің ескі бір таныстарындай өте жылы қабылдайды. Оларды бірыңғай жек көріп те, немесе емешесі езіліп жақсы көріп те кетпейді, тура өздерімен бірге қоян-қолтық өмір сүріп жүрген таныс, әрі бейтаныс замандастарындай шынайы, кесек күйлерінде қабылдайды, бірақ ең бастысы аталған персонаждардың тағдырлары оларды бей-жай қалдырмайды, керісінше жандарын әрқилы терең толқыныстарға түсіріп, біресе сүйіндіреді, біресе күйіндіреді, сүйтіп түптің түбінде жан дүниелерін имандылыққа, адами ізгілікке бөлейді. Міне, көркем шығарманың адамзат өміріндегі ең басты миссиясы да осы. Сондықтан да біз М.Мағауин атты суреткердің новеллалары мен әңгімелерін өзінің діттеген мақсатының үдесінен шыққан, адамның сезімі мен ақылын шындайтын, оны жаңа бір имани, рухани өрістерге жетелеп алып шығатын, өзінен бұрынғы, әм кейінгі басқа жазушылардың шығармаларына ұқсай бермейтін өзіндік бір қайталанбас көркемдік әлем деп батыл айта аламыз.

Әдебиеттер

- 1 Мағауин М. Бір атаның балалары. – Алматы, 1974. – 240 б.
- 2 Мағауин М. Көк кептер. – Алматы, 1979. -296 б.
- 3 Кекілбаев Ә. Заманмен сұхбат. – Алматы, 1996. -592 б.
- 4 Қазақ әдебиетінің тарихы, 9-т. – Алматы, 2005. -998 б.

А.Ахметова (Қазақстан, Алматы)

МИФ БОЛЬШОГО ГОРОДА В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

В романном мышлении Л.Н. Толстого впервые возникает образ большого города. Эпическое пространство позволяет автору в полной мере воплотить все составляющие мифа, не ограниченные ни пространственными, ни временными рамками. Поэтому мифореставрация текста романа «Война и мир» создает многостороннее поле, которое легко заполняется разнообразными мифологемами, отсылающими к различным культурным периодам развития человечества. Некоторые мифологеми имеют древнее происхождение. Многие из художественно воплощенных носят статус новых составляющих зарождающегося московского мифа. Миф Москвы в творчестве Л.Н. Толстого впервые в русской классической литературе воплотился во всем своем многообразии, в дальнейшем только трансформировавшемся другими авторами.

Для автора город – «первопрестольная столице наша Москва».

Миф Москвы в романе «Война и мир» состоит из ряда векторных составляющих, одним из которых являются интерьер и экстерьер. Рассмотрим эти составляющие. Одной из ведущих мифологем считается дом. В мифологему городского дома у Л.Толстого входит гостиная. Гостиная всегда искусственная, ненастоящая, поэтому отец Болконского при разговоре с сыном в собственном имении приобретает живое выражение, не «не с тем брюзгливым выражением лица и манерами, которые он напускал на себя в гостиных» [1]. Салон Анны Шерер, описываемый в начале романа, предельно семиотично обусловлен. По мере заполнения пространства гостиной возникает ощущение скученности и психологического дискомфорта. Анна Павловна Шерер выполняет здесь функцию хозяйки, которая сравнивается с хозяином прядильной мастерской, который обходит производство и следит за тем, чтобы звук веретена соответствовал нужной тональности, а не был непривычным, скрипящим, слишком громким. Салон Шерер также обладает, с точки зрения автора, той же механистичностью, поскольку Анна «заводит» всех в салоне, как заводят машину или, возможно, музыкальный инструмент. В этом плане персонажи приобретают марионеточный характер, и называются самим автором «веретенами». Мифологема «веретено» отсылает к образу Великой пряжи, которая приводила в порядок разнообразие мироздания. Неслучайно автор соотносит образ гостиной и звука: «Он был тот рассеянный чудака, муж *grand seigneur*, никому не мешающий и не только не портящий общего впечатления высокого тона гостиной, но своей противоположностью изяществу и такту жены служащий выгодным для нее фоном» [1,111].

С позиций мифореставрации образ веретена придает Анне символику пряжи, которая приводит хаос в органичный порядок: Анна Михайловна предстает как «умеющая пользоваться временем».

Веретено обладает в мифологическом сознании обладает волшебной силой. Причем этот предмет передается по наследству по материнской линии. Прядение считается мифологическим образом судьбоплетения и потому может трактоваться как вводный момент, обозначающий переплетение судеб и событий в жизни всех собравшихся людей. Кружение же веретена означает круговорот жизни. Если учесть, что веретено является исконно деревенским атрибутом, что должно ассоциироваться с домом и семьей. Но эта мифологема в пространстве петербургского мифа подвергается трансформации и автоматизируется, с учетом развития мануфактур и лишается своего исконного предназначения. Этот авторский прием с самых первых страниц романа показывает бездуховность изначально сакральных основ общества – семьи, семейного очага. В романе наблюдается прямое упоминание образа в оригинальном фольклорном контексте: «Ерема, Ерема, сидел бы ты дома, точил бы свои веретёна», – сказал Шиншин» [1, 16].

По возвращении в дом отца, Пьер застаёт своих сестер за пядьцами. Здесь появление образа нити в акте вышивания можно истолковать как ассоциативную с нитью судьбы. Тогда это связывается с образом веретена. С другой стороны, вышивание – исконно русский промысел/развлечение/ритуал. Вышивание в фольклорной традиции ассоциируется с духовностью: вышиваются предметы обихода, собственноручно вышивается девичье приданое.

Еще одна характерная для романа мифологема – «игорное общество». Игра устраивается в большом доме с крыльцом. Этот образ является повторяющимся (бостонный стол [1,17], «Выигрыш или проигрыш этой семерки червей означал многое для Ростов» [1,78], «семерка червей означала не только проигрыш тысячи шестисот рублей, но и необходимость изменения данному (отцу) слову» [1,с.78], значила домашнюю жизнь с разговорами, свое постелью, значило противопоставление «вновь понятого, вновь освещенного счастья» и «еще не испытанного и неопределенного несчастья». Для Ростова проигрыш встает в ассоциативный ряд «погибель», «пуля в лоб» и противопоставляется ряду «счастлив, свободен, весел» [1, 79] и соотносится с фольклорной позицией «Счастлив в любви, несчастлив в картах».

В пространстве города неоднократно возникает мифологема «пари», безусловно, является составляющей московский миф. Также с городом ассоциируется «рассеянность», «праздность», «пьянство» [1, 182], поэтому повторяющейся частью мифа становится попойка, запланированная Пьером, а также «нерусские» алкогольные напитки, привозные: «ром», подаваемый в игорном доме. Здесь город противопоставлен деревне, называемой «обителью» [1, 103].

Необходимо отметить, что, казалось бы, такой необходимый атрибут городского мифа, как улица, не так част и семиотичен, как, к примеру, в петербургском мифе Достоевского. В первых сценах романа, когда вечер у Анны Шерер заканчивается, отмечается пустота улиц. В романном мышлении Толстого улице противопоставлен интерьер домов – как личных, так и казенных. Последний символ является неотъемлемым символом большого города, которого лишено сельское пространство («конногвардейские казармы»).

Из «вещественных» мифологем в романе «Война и мир», обнаруживаются символы «стекло» и «дерево» в различных воплощениях, но чаще всего – как материал, из которого сделаны интерьерные элементы. Мифологема «стекло» сопряжена с нарушением целостности, и оказывается разбитым (стекло, разбитое Анатодем в игорном доме). Еще одна трансформация образа воплощается в очках Пьера, через

которые он смотрит на окружающих: «робко через очки» [1, 71]. Еще одна трансформация образа – хрустальные рюмки с вензелями графа [15]. С символом стекла связана мифологема «зеркало». Мифологема «зеркало». Борис подходит к зеркалу и рассматривает свое красивое отражение. В «цельное венецианское зеркало» смотрится во весь рост княгиня Друбецкая. После смерти отца Пьер сидит в «маленькой круглой гостиной с зеркалами». Зеркало в культурной. В том числе, художественной, традиции, соотносится с потусторонним миром, с пророчеством, с двойничеством. Здесь зеркало зачастую лишено своей символичности и является актом самолюбования. Мифологема «камень» неактуальна для мифа Москвы, в отличие от петербургского мифа, поэтому несимеотична и имеет эпизодический характер (каменная лестница в доме Безуховых). В любом случае все эти мифологемы представлены в городском пространстве как трансформированные. Это предметы интерьера, потерявшие природное начало.

Мифологема «дерево» представлена в различных вариациях. В начале романа Пьер ломает дубовую раму, разрушает дерево, ломает основы. Во сне Пьера [1, 112] он ступает на деревянную доску, чтобы пройти к зданию, но она «отгнулась» и «упала» [1, 112]. Интересно трансформируется образ в виде золотого генеалогического древа в доме Болконских. В городе нет образов живых деревьев: они обнаруживаются только в «деревенских» пейзажах – лес: дуб, ели [1, 103], «Сокольницкий лес» [1, 69]. Таким же образом реставрируется образ мраморной доски, которую пытается сломать Пьер в доме при ссоре с Элен.

Обыгрывание образа дерева связано с мифологическим представлением о мировом дереве, которое К.Юнг считал древнейшим архетипом. Неслучайно у Л.Н.Толстого дерево в природном виде несвойственно мифу города. Оно появляется в деревенских и батальных сценах, когда речь идет о свободной жизни или о грани между жизнью и смертью.

В славянской мифологии образ мирового дерева как символа жизни и устройства мира предстает в образе дуба. Поэтому этот символ является одним из ключевых в романе, но в мифе большого города этот символ не находит места, потому что город и настоящая жизнь в авторском сознании являются полярными концептами.

Из фольклорных образов, обнаруживаемых в процессе мифореставрации, можно отметить медведя. Медведь в Петербурге тоже лишен естественности. Он становится развлечением, оторвавшись от своей природной среды. Забава Пьера и Долохова с медведем и образ животного, плавающего с квартальным за спиной, переводит повествование в плоскость смеховой культуры. В то же время образ медведя в тексте местами ассоциируется с конкретными персонажами: «Проходя мимо, князь Василий схватил Пьера за руку и обратился к Анне Павловне.

– Образуйте мне этого медведя, – сказал он. – Вот он месяц живет у меня, и в первый раз я его вижу в свете. Ничто так не нужно молодому человеку, как общество умных женщин» [1, 3].

Мифологема «медведь» является типично русской и восходит к нескольким ассоциативным связям. Образ медведя – один из самых распространенных и наиболее древних образов славянской мифологии. Культ Велеса как одного из ипостасей медведя восходит к культу предков.

Другая трансформация образа основана на представлении о том, что медведь и человек имеют общее родственное начало. Поэтому в славянской мифологии имеются мотивы вхождения медведя в семью.

Третья мифологическая функция образа медведя соотносится с образом лесного хозяина, который соотносится с образом лешего.

Четвертая концепция связана с силой медведя и оформляется в образ героя. Отсюда появляются образы богатырей Ивашка Медвежье ушко, Иванок Медведко, Василия Медвеуха. Медведь в мифологии часто связывался с небесным божеством. Отсюда связь в представлении славян зимнего солнцеворота с поворотом медведя на бок.

С образом Пьера связан образ зверя вообще: «!Russe Besuhof, имеющий значение звериного числа 666, что его участие в великом деле положения предела власти зверю, глаголящему велика и хульна, определено предвечно и что поэтому ему не должно предпринимать ничего и ждать того, что должно совершиться» [58, 182].

Мифопоэтика цвета в романе «Война и мир» распространяется в различных направлениях. Рассмотрим трансформацию цветовой символики с мифопоэтических позиций. Один из «рабочих» цветов повествования – красный, реализуется в следующих формах: красные руки Пьера, еще более красные лица официантов [58, 16], «Соня, красная, как кумач» [58, 66], «апоплексически краснея шеей и затылком, как краснеют старые люди» [58, 81]. Белым становится лампада в месте сбора масонов, масон заходит в белом фартуке [58, с.84]. Зеленый цвет появляется несколько раз: зеленое шелковое одеяло на кровати умирающего Безухова-старшего, «дымковое платье» Наташи [1, 116].

Один из духовных мифов, возникающий в связи с образом Пьера Безухова, – это миф о масонах:

Андрей считает аббата масоном, для Пьера масонство «вечный мир и уничтожение войны» [1, 182]. Этот миф реализуется в узком пространстве: комната, названная «храминой» [1, 85], противопоставляется христианские просторы церковей. Этот духовный миф подается в оппозиции настоящее-ненастоящее в противопоставлении истинной православной веры и масонства. Поэтому заблуждение Пьера постепенно сходит на нет, когда он начинает понимать иллюзорность и ложность масонских духовных ориентиров.

Миф масонства также является городским мифом. Масонство для Пьера было попыткой обрести почву, но чем дальше он углублялся, тем больше он чувствовал, что почва эта превращается в болото. В сознании Пьера русское масонство – ненастоящее, поэтому он выезжает за границу, где находятся истинные ордера.

Мифологема «чин», несомненно, одна из важнейших в социальном городском мифе русского реалистического романа. Это одно из атрибутов человеческой жизни, которое расценивается как ведущее качество, основа оценки, стимул для коммуникации и т.п. Недаром зачастую названия чинов являются замещающими в номинативном пространстве романов. От чина зависит отношение к человеку. Это же касается и масонской иерархии.

Мифологема «деньги» в романе ассоциируется с понятиями «необходимое зло»: «Ах, деньги, граф, деньги, сколько от них горя на свете! – сказала графиня. – А эти деньги мне очень нужны» [1, 14]. Деньги-бумажка в авторском осмыслении делает акцент на отрицательную сторону явления. Трансформации образа реализуются через символ кошелька с деньгами (сцена развлечений Пьера в начале романа), деньги ассоциируются с возможностью расширения границ общения: «Знакомство у Ростовых была вся Москва; денег в нынешний год у старого графа было достаточно, потому что были перезаложены все имения» [1, 66], «взаймы денег» (данные Пьером Долохову) [1, 69]. Кроме понятия «деньги» в тексте фигурирует культурема «вексель», которая тоже становится одним из способов изменения внутрисюжетных взаимоотношений: «Пьер подписал вексель, и с тех пор княжна стала еще добрее» [1, 47], «Младшие сестры стали также ласковы к нему, в особенности самая младшая, хорошенькая, с родинкой, часто смущала Пьера своими улыбками и смущением при виде его» [1, с.47].

Деньги открывают доступ к коммуникации и доступ к другим деньгам как деньги игральные:

«Что ж не играешь? — сказал Долохов. И странно, Николай почувствовал необходимость взять карту, поставить на нее незначительный куш и начать игру.

– Со мною денег нет, – сказал Ростов. [1, 78].

Образ «карты» реализуются в романе и в другом направлении «пасьянс», который является внеигровым и, соответственно, позитивным. Этот образ также ассоциируется и с мотивом судьбы, так как пасьянс мог быть и гадальным.

Мифологема «золото» ассоциируется не только с роскошью (золотая табакерка), единицами оценки и расчета («Будьте покойны, графиня, — сказал шутливо доктор, в мякоть руки ловко подхватывая золотой» [1, 180]), но и переходит в разряд антропологических характеристик: «Экое золото у меня этот Митенька» [1,14]. В ряду металлов имеется несколько вариаций: оловянный образок, передаваемый Болконскому, на котором изображен Спаситель в серебряной ризе. Цепочка при этом также серебряная. Пьер в сцене посвящения в масоны отдает часы, деньги, кольцо как символы прошлого и ненужного.

Спиртное в виде ряда: вино (пьется не для утоления жажды или любознательности, а из добросовестной любознательности [1, 15], шампанское. Спиртное здесь выступает как элемент элитности, поскольку в это время исторически зарождается социально обусловленное деление напитков на дешевые и дорогие. Такое обыгрывание социального мифа решительно противостоит образу спиртного у Достоевского, можно даже сделать вывод о то, что Достоевский находится в антитолстовском ключе в данном культурном осознании.

Мифологема «музыка» реализуется через составляющие песня «Ключ», которую просят спеть Наташу и Николая, «дирижировал мазурку на бале» [1, 67], «клавикорд», но нельзя сказать, что музыка является ключевым компонентом городского мифа.

Сакральные предметы возникают в романе неоднократно (семейный овальный старинный образок из олова, которые передает Болконскому сестра), Евангелие на черном столе в комнате масонов, образ храма Соломона в сцене посвящения Пьера в масоны, сакральные именованья (Христос, Троица, Святой Дух) [1, 12], св.Писание, Песнь Песней [1, 113].

Мифологема «свет» воплощается в романе в традиционной форме: в комнате умирающего графа Безухова свет «приглушенный», слабо освещенная лестница в доме Безуховых, по которой Пьер поднимается к отцу, «луч солнца, проникнувший в гостиную вместе с этим молодым поколением, исчез». Для автора свет здесь ассоциируется с молодостью. В сцене вступления Пьера в масонское общество возникает образ «лампада в чем-то белом», тем самым метафорически освещая будущее Пьера и ассоциативно относя к белому как к символу чистоты и возрождения.

В разнообразных видах воплощается мотив смерти, к примеру, Пьер принял опять симметрично-

наивное положение египетской статуи (сцена смерти Безухова-отца). Здесь статуя как неживое характеризует героя как духовного мертвеца в данной сцене. В этой же части романа Пьеру присваиваются названия «мертвец» или «зачумленный». Символ «неживого», «мертвого» в домасонском Пьере означает его бездуховность. Сакральный мотив смерти реализуется через в романе также через характеристику «таинство великое» [1,18], и через составляющие «исповедь», «причастие», «соборование», «икона» графа Безухова. «Смерть» для Пьера ассоциировано с ложью: «Глупо... глупо! Смерть... ложь...» [1,70].

Топонимы большого города создают иллюзию реалистичности романного пространства: Лысые горы, в которых безвыездно жил Болконский-отец, Таврический сад и др. локаций позволяют читателю отождествить жизнь героев и свою собственную, ощутить принадлежность к «своим».

Оппозиция город-деревня, здесь воплощается в том, что отец Болконский, сосланный в имение на Лысых горах, не приезжает в Москву, обосновывая это тем, что «ежели кому его нужно, то тот и от Москвы полтораста верст доедет до Лысых Гор, а что ему никого и ничего не нужно» [1,22]. Наречие «безвыездно» замыкает пространство героя, который замыкает оппозиционные центры. Болконские живут в деревне, и потому называется в начале романа «богатым и скупым», то есть возникает ассоциация «деревня» - «скупость», традиционная для сознания и в современном обществе.

В романе реализуется достаточно понятный для современного читателя мотив «город-квалифицированная медицинская помощь» в сценах болезни Наташи Ростовой, тем не менее разворачивающийся в ассоциации «город» - «душный» [1,с.179]. Такая мифологема, безусловно, связана с интенсивной урбанизацией и увеличением разрыва городского и сельского социальных уровней. Такая неомифологема для современного читателя достаточно понятна, в то же время этот социальный миф находится на стадии зарождения.

При описании имени Болконских возникает мифологема «молитва» в связи с образом Марии, для которой это обращение к Богу ассоциируется со страхом, которое сопровождает ритуал крещения. Молитвы Наташи во время болезни – это молитвы раскаяния [1, 180], Совершенно другой смысл приобретает концепт «молитва» в сцене провального проигрыша Ростова: «Николай покорялся ему, и то молился Богу, как он молился на поле сражения на Амштетенском мосту; то загадывал, что та карта, которая первая попадетс я ему в руку из кучи изогнутых карт под столом, та спасет его» [1, 79].

Балы, катанья, концерты, театр являются неотъемлемыми частями мифа большого города у Толстого. Это вариации «театр у Румянцевых» [1, 11], «самые веселые балы Иогеля» [1, 77]. Бал здесь – путь к созданию семьи: «В этот же год на этих балах сделалось два брака» [1, 77]. Бал для Ростова – часть жизни, хотя он стремится этого не показывать: «Он ездил на балы и в женское общество, притворяясь, что делал это против воли» [58, 67], «Бега, Английский клуб, кутеж с Денисовым, поездка туда — это было другое дело: это было прилично молодцу-гусару» (там же). С балом связана мифологема «танцы»: «В то время как у Ростовых танцевали в зале шестой англез под звуки от усталости фальшививших музыкантов и усталые официанты и повара готовили ужин, с графом Безуховым сделался шестой уже удар» [1, 18], «adolescentes, выделяющих свои только что выученные па» [1, 77], «adolescents, танцевавшие до упаду» [1, 77]. Танцы становятся в обществе средством коммуникации, знакомства, налаживания брачных связей.

Танцы в священном писании, как известно, имеют различные видовые формы: воинский, счастливый, социальный, влюбленности и т.д. Для анализируемого романа актуальными являются социальный танец (он обязателен как атрибут принадлежности к светскому обществу) и танец влюбленности (для тех, кто налаживает брачные связи).

Среди общественных мест, позиционируемых в романе как пространственные ориентиры, можно отметить присутственные места (о значении которых внезапно ставший состоятельным Пьер Безухов «не имел ясного понятия»). Получается, что все эти «общественные», «городские» локации – непонятные и чужие для героев. Подтекст «чужеродности» подчеркивается в локальной точке «Английский клуб», перенося этот локус в иноземное, оппозиционное пространство, оказавшись в котором, герои теряют свои корни, национальную суть.

Таким образом, мифореставрация романа Л.Н. Толстого позволяет обнаружить элементы коллективного бессознательного во всей художественной ткани произведения. Создание мифа большого города строится по структурному принципу, как система мифологем, реконструируемых при глубинном анализе.

Литература

1. Толстой Л.Н. Война и мир. Л.Н. Толстой. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 3,4. – М., "Лексика", 1996. Электронная версия – URL: <https://ilibrary.ru/text/11/index.html>
2. Пропп В.Я. Жанровый состав русского фольклора. // Пропп В. Я. Поэтика фольклора. (Собрание трудов В.Я. Проппа). М., 1998.
3. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах. – М., 1994.

4. Шеллинг Ф. Философия мифологии. В 2-х томах. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013.
5. Ницше Ф. Философия мифологии. В 2-х томах. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013.
6. Поэтика мифа. Современные аспекты. – М., 2008.

Z.Babazade (Azerbaijan, Nakchivan)

THE ATTITUDE OF AKHUNDZADEH IMAGE TO THE WEST IN THE ARTISTIC WORKS

Prominent personalities, both in the world literature and in Azerbaijani literature have never been indifferent to the socio-political problems of their time. These personalities worked for the welfare of their people, for the restoration of justice and even faced with death. M.F.Akhundzadeh, a prominent representative of Azerbaijani literature is one of them. Therefore Akhundzadeh becomes the image of many works. These works are also met with interest by readers and critics. It should be noted that, the interest to Akhundzadeh image is not accidental. Because the modernization of Azerbaijani literature of the 19th century and its new direction is connected with the name of the great thinker of M.F.Akhundzadeh. He is considered the founder of criticism, the theory of criticism, a new type of realist prose, comedy and drama in our literature. He also plays an exceptional role in the creation of our literature. He also plays an exceptional role in the creation of our scene with his drama genre, which is one of the first in Azerbaijani literature.

In the works where the image of Akhundzadeh was created, whether it was a poem, a play, a story or a novel they referred to the historical materials about his life, studied his world view reflected in the his works and at the same time they benefited from letters and memories of prominent figures. His attitude to any issue is described differently in the artistic works written about Akhundzadeh and in these works his attitude to the west is worked in a different way. In general, Akhundzadeh felt the scientific and cultural development of the West, benefited from it and greatly benefited from the achievements in his creativity. Akhundzadeh's progressive role in the political process, as a teacher in Tbilisi Region School, as an interpreter for oriental languages in Tbilisi stationary office, his rise to the rank of colonel and his study of Russian all played a role in his closer mastery of western culture [7, 239].

It is possible to come across dozens of artistic works in which the image of Akhundzadeh was created in our literature. Many artists appealed to his life and works and created Akhundzadeh's bright images. There are dozens of poems, stories, novels, plays and so on in which Akhundzadeh's image has been created. There are many common and different approaches in most of these works. For example, he sometimes appears as a compassionate landlord who gives his wealth to the poor and sometimes as a colonel who defends the poor masses of the people even against Russian generals.

Let's first look how Akhundzadeh expressed his attitude to the West in his works. This is how he expresses his attitude towards Europe in his article "About one word". "In Europe in the past it was thought that it was possible to give an admonition to the oppressor to stop oppression; then they saw that admonition had no effect on the nature of the oppressor. Therefore the nation itself, thanks to the unobstructedness of religion made progress in sciences, understood the benefits of the unity and uniting with each other addressed the oppressor: Give up the kingdom and the government!" [7,144]. In the same article Akhundzadeh writes about the fact that the European constitution restores freedoms and brings scientific and cultural progress. He sees the development in the East in the application of such a constitution. In his article "Catalog book" Akhundov writes about the development of theatre in Europe and its benefits, in the article "About Mollayi Rumi and his classification" he speaks about the advantages of the rules of writing works by European authors.

Akhundzadeh's attitude to the West is also widely covered in the artistic works. However, the attitude of Akhundzadeh to Europe and Tsarist Russia is completely different. Therefore Akhundzadeh's attitude to the West must be assessed from two aspects. 1. Akhundzadeh's attitude to Europe in the artistic works, 2. Akhundzadeh's attitude to Tsarist Russia in the artistic works.

Poem and verses written about Akhundzadeh during the Soviet period mainly emphasize three features of Akhundzadeh: the first is his attitude to tsarism (in most cases negative), the second is his attitude to the religion (it is also mostly negative) and the third is his attitude to the backwardness of the East and the development of the West. These three issues are common to all artistic works written about Akhundzadeh during soviet era. The reasons for the exaggeration of these issues are related to the political views of the Soviet. During the soviet era, these issues were actively reflected in the literature. There are many political motives in the works written about Akhundzadeh, too. For example, in his poem "In Snowy Winter Evening", Ali Karim writes "What is the difference between tsar and shah, the names are different, the burden of the east is heavy."(Karim 98), in Nabi Khazri's statement we meet "He saw sorrow in the heart of the Caucasus" [10] Bakhtiyar Vahabzadeh's statement "It made the East woke up from the sleep of ignorance" [3] in M.Dilbazi's writings.

"Thoughts wandered the dark East" [9]. Or H.Huseynzadeh's expression in his poems "heavy scenes fall next

to the mullah”, “... looking at the double-headed eagle with his mouth open” [5], Suleyman Rustam’s expressions “ he seemed like the sun through the thick black clouds” reveal Akhundzadeh’s character either directly or indirectly revealing his position on religion, tsarism, ignorance, his position to the East and West.

Akhundzadeh’s attitude towards Tsarist Russia and other western countries in his artistic works is always different. For example in the story “No Mr Akhundzadeh” (1988) published by Sadig Shukurov in the newspaper of “Literature and Art”, the image of Akhundzadeh is more resolutely defending those poor masses. To General Bayratiski’s question “Whom do Azerbaijanis respect the most, the Char or...?” He gives such an answer reflecting the cultural level and thinking of the people. “They respect the people who are humanist, benevolent, who care for them, even the poets and musicians”. According to the image, if the tsar cared for the people, they would love him, too. But the Tsar’s manifesto (freedom to the dead, prison to the alives) does not sound so humane [3, 4-5].

We see that Akhundzadeh is very determined and brave here. He fearlessly criticizes the high-ranking tsarist officer and even the tsar himself and his ideology. However in most other artistic works and documents, he appears to be a more cautious person who does what he can do and keeps for tomorrow what he can not do. Here we can mention the documentary work of Chingiz Huseynov “Fatali fathi” which is based on the fact that the author researched Akhundzadeh better and presented it to the reader with realistic features.

First of all, it should be noted that in all periods of Azerbaijani literature, the people of the word have always thought about the personality factor and tried to revive their historical personality. During the soviet era and after independence, this work became more widespread. But the novel genre creates more opportunities for author to revive the historical personality. In the genre of historical novels, specific historical figures are involved. The description of these persons is based on real life facts and documents. These personalities in the historical novel become a perfect image with a combination of typical and individual features. Thanks to these personalities, the dark pages of history are illuminated.

In the work mentioned above “Fatali Fathi” no matter how perfect the image of Mirza Fatali, he can’t openly oppose the tsar and regime. At the beginning of the novel, he is a young, inexperienced, mild-mannered character, but the happenings to the image, his readings, educated friends, interfamily relationships make him perfect. He is faithful to the tsar and his ideology but the image develops and becomes perfect in front of the reader’s eyes. He complains about his fate at the end of the work, regrets his lifelong being loyal to the regime, but he behaves still cautiously.

Akhundov’s attitude toward tsarism is also changing. Although he does not openly oppose the regime, he is critical of what is being done, sometimes he does such things that not only in the Caucasus but also in Russia many don’t dare it. An example of this is the “Oriental poem” written in Persian. The poem is soon published in many Russian-language newspapers. In the novel we see that many Russian and Azerbaijan images praise Akhundzadeh for the poem. But he is persecuted for this poem [7, 104].

It should be definitely noted that during the Soviet times the attitude of the image of Akhundzadeh whether to the west or to the east or to religion was in line with the soviet ideology. Sometimes we even see the authors portraying Akhundzadeh as a soviet man. As if he sees the future and wishes the soviets. This is of course understandable. These were very necessary for the publication of these works. But in the works written during the years of independence, Akhundzadeh’s attitude towards the Soviet Union and Europe is described relatively correctly. For example in Hasan Hasanov’s work “Letters from Brussels” Akhundzadeh’s attitude to Europe is: “Rashid goes to Europe (Brussels) to study. The main thing is that he can master the European style of life and thinking. When he returns, he must return to his homeland as a necessary son for his country. [2, 13]

Akhundzadeh understood that young people returning from studying in Europe could change the future of the Caucasus. Only education for that is not enough. The European style of life will also teach the young people how to protect their freedoms and rights.

Mirza Fatali’s image in the work also explains the difference between the West and the East and the Caucasus existing between them. The East is extremely faithful to the tradition, but Europe is always in search. The Caucasus is also looking for itself among them. [2, 15]. In order to find the Caucasus itself Akhundzadeh must study and analyze the culture and science of both sides (East and West) and choose the most suitable one.

Mirza Fatali image talks about the state of literature in Russia and Europe, compares the East and the West. According to the image it is not enough to write a work, it is necessary to read the written works, to love them and to organize the performances. The situation in Russia is relatively good. In Europe, the work is already in the stream. In the East, the situation is far from satisfactory.

The image of Akhundzadeh also compares the attitude towards religion in the East and in the West. According to the image, there is no religion superior to Islam. The West “approaches the religion with mind, science and makes reforms”, but the East “does not even want to think about it”. According to Akhundzadeh, if the people became literate, they could make a reform in the religion and reduce its influence. An educated person

does not need religion, science enlightens him.

Mirza Fatali image sees the path to freedom through europeanization. "We can achieve the path of freedom through Europe. It seems difficult because we are the first on this way. May be you and I hurry up the time. Maybe what we think will come in time, maybe in 100-200 years? The main thing is that not to lose our dignity by europeanizing". [2, 72]

The publication of works by european authors in russian and Akhundzadeh's knowledge of russian enables him to be acquainted with the european literature and culture. Russian literature was also developing during that time. However, the tsarist despotic management system had a negative impact on the development of culture, including literature.

Result:

Azerbaijan has always played a role of transition between the West and the East. This can be understood not only in the geographical meaning but also in culture. Azerbaijan has always had a positive attitude towards the west. This is due to the fact that the West is developing and open to innovation. In the artistic works where the image of Akhundzadeh has been created, the attitude of the image is a generalized form of the attitude of the intellectuals of the East to the West in the time of Akhundzadeh. We see that the history of the writing of works, regardless of the period in which Akhundzadeh lived, determines the attitude of the image. Thus, though Akhundzadeh had a good attitude towards the West and Europe, the work was written in accordance with soviet ideology and the image had a negative attitude towards the West as a carrier of the soviet ideology.

Akhundzadeh's approach to western religion, thought, cultural qualities and literature is also noteworthy. Thus he applauds the advantages of the european culture and reforms they carry out. The image thinks that Islam also needs reform. Though the image takes a different approach to the same issues in different works, it is obvious that the image is generally pro-european in nature.

Bibliography

1. Suleyman Rustam. Selected Works in three volumes, the second volume. Baku: East-West publishing, 2005. Page 327.
2. Hasanov Hasan. Letters from Brussels. Baku: Abilov, Zeynalov and sons publishing, 2003. Page 75.
3. Literature and art. 1988. 28 october. Page 4-5 Shukurov Sadig. "No, Mr Akhundzadeh".
4. Gasimzadeh F. 19th century Azerbaijani literary history. Baku: Educational publishing house, 1996. Page 486.
5. Huseynzadeh H. Selected Works. Baku: Azer edition, 1975. Page 283.
6. Ali Karim. Selected Works I volume. Baku: Azer edition, 1991. Page 235.
7. Huseynov Chingiz. Fatali Fathi. Baku: Writer publishing, 1986. Page 790.
8. Ali Tude Mashal olan Galam, Literature and art newspaper. 1962, 29 september.
9. Dilbazi M. Selected Works in three volumes, the first volume. Baku: Writer publishing, 1982. Page 324.
10. Khazri Nabi Sahar oglu, Baku newspaper. 1962. 26 october.
11. Akhundzadeh M.F. Selected Works II volume, Baku: East and west publishing, 2005. Page 374.

Д.А. Буланкин (Россия, Пермь)

МОРБУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПЬЕСЫ В.Я. БРЮСОВА «ПУТНИК»

Творческий путь В.Я. Брюсова, среди прочего, характеризуется вниманием к различного рода *психическим заболеваниям*. К примеру, в романе «Огненный ангел» описываются традиционные для истерического расстройства личности симптомы. К этому же направлению можно отнести и одноактную пьесу или психодраму «Путник» (1910), созданную в период духовного и творческого кризиса писателя, а также смены символистской парадигмы на акмеистскую. В 1910-е гг. в среде критиков сформировалось мнение, что утрата поэтом *творческого напряжения* способствовала его сближению с реальностью.

В пьесе отсутствуют прямые отсылки к прошлому и элементы какой-либо инокультурной экзотики. Кроме того, в произведении много *реалистических деталей*: упоминается имение Возницыных – дворянского рода Тверской губернии. Одежда безымянного героя-путника (куртка и пальто) приближена к современности. В тексте мы обнаруживаем черты *символистской драмы*: «одноактность», (действие происходит «здесь и сейчас»: это некий напряженный момент жизни, который традиционно любили

освещать символисты); повышенная музыкальность речи; связь с поэтикой античной драмы (использование «белого» пятистопного ямба).

Сравним фрагмент «Путника» с трагедией Софокла «Эдип-Царь»:

«Путник»

Робер, ты знаешь, очень я несчастна!
Всю жизнь свою я провела в лесу.
Мать умерла давно. Отец, сердитый,
Всё ходит по лесу, по целым дням,
То на охоте, то по делу. Гости
Бывают редко, да и кто? Дьячок,
Садовник от Возницыных да мельник...

[1, 19]

«Эдип-Царь»

Все дело вновь я разобрать хочу.
К законному о мертвом попечению
Вернули нас и Аполлон и ты.
Союзника во мне вы обретете:
Я буду мстить за родину и бога.
Я не о ком-нибудь другом забочусь, –
Пятно снимаю с самого себя.

[2, 23]

Эстетику символистской пьесы поэт-символист Н.М. Минский определяет следующим образом: «Вся трудность для драматурга заключилась не в том, чтобы обнаружить идею, а скорее в том, чтобы ее искусно скрыть, чтобы зритель, не догадывающийся о философском содержании пьесы, имел перед собой завлекательную правдивую повесть жизни. И действительно, сказка сама по себе поэтична, трогательна, глубоко человечна. Но присмотритесь внимательнее, и второе символическое содержание начинает сквозить за первым драматическим» [3]. Высказывание относится к театру М.Метерлинка, но характеризует и символистскую драматургию в целом, в том числе, пьесу В.Я. Брюсова «Путник», где воспроизводятся характерные для символизма «предельные» состояния и мотивные комплексы (увядания, отмирания, сна, болезни и смерти), что подтверждается обращением героини к путнику: «Но вы... но ты... совсем другое дело. Ты – такой худой и бледный, хилый, слабый. Должно быть, ты несчастен» [1, 15].

Брюсова-драматурга можно назвать последователем М.Метерлинка. У последнего нет трагического конфликта, который, с точки зрения автора, всегда нечто «внешнее», поэтому он устраняется; замещается трагической ситуацией, исключающей возможность борьбы, делающей гибель героя неизбежной. В пьесе «Путник» присутствует не конфликт (борьба) с внешним миром, а трагическая ситуация: молодой путник (о котором читателю ничего неизвестно), умирает на глазах у приютившей его девушки. Герой не имеет речевой характеристики, поскольку оказывается немым – подает знаки «Да» или «Нет»; его имя неизвестно.

В большинстве «морбуальных» произведений Брюсова «больными» персонажами являются главные герои («Огненный ангел»), наделённые функцией нарратора и развёрнутыми автохарактеристиками. В «Путнике» писатель отходит от созданного шаблона: «больным» становится персонаж без слов (если воспринимать его как человека, а не как галлюцинацию Юлии).

Использованная В.Я. Брюсовым поэтика метерлинковского театра построена на воспроизведении «трагедии каждого дня» и на раскрытии «второго диалога» – «диалога душ», участником которого является Путник. Его ответы даются в ремарках: «Путник делает знак, не то утвердительный, не то отрицательный» [1, 15], «Путник делает утвердительный жест» [1, 16], «Путник качает головой отрицательно» [1, 17], «Путник кивает головой утвердительно» [1, 18], «Путник качает головой отрицательно» [1, 23] и т. д. Немога героя принципиально важна для автора, при этом, сама болезнь не сводится к немоте, хотя можно предположить, что она вызвана неким физическим страданием. Боль Путника носит не душевный, а, скорее, физический характер; причины того, почему он оказался далеко от дома непонятны; при этом, он одет чисто и опрятно, что позволяет девушке решить, что он прибыл из ближайшего города.

О болезни героя читатель узнаёт в начале пьесы: «Стоит, стучит.../ Он, кажется, устал,/ А, может быть, и болен./ Как прижался/ У косяка, так не отходит прочь» [1, 13], и с каждой минутой ему становится хуже. Путник принимает рюмку водки, затем отказывается от неё (что свидетельствует об ухудшении состояния). Дальнейшие ремарки связаны с негативными коннотациями: «Путник качает головой отрицательно. Молчание» [1, 17], «Угли в печи гаснут» [1, 18], «Молчание» [1, 17], «Молчание. В комнате становится всё темнее» [1, 20] и далее: «Путник не даёт никакого ответа. Молчание» [1, 24]. В начале пьесы путник при помощи знаков даёт утвердительные ответы, но потом они становятся отрицательными: возможно, это только конвульсивные движения, вызванные лихорадкой. Очевидно, что не названная болезнь относится к разряду физических, а не психических.

В финале герой умирает, что можно считать подтверждением морбуальной природы его состояния. Однако, при внимательном рассмотрении текста обнаруживается, что в болезненности можно уличить не

только *Путника*. Станным поведением отличается и сама Юлия. Под влиянием французских любовных романов в ее психике утверждается мысль о том, что за ней придет жених и увезет из леса, поскольку она не уродливее и не глупее дворянок. В «Робере» (такое имя она дает *путнику*) Юлия видит именно такой тип героя и рассказывает ему о своих переживаниях: «И это – ты, был послан мне, Робер, / В ответ на все мои мольбы! / Ждала я, / Что принц придет в золотой карете, / С толпою слуг, в сопровожденье свиты, / А он пришёл пешком, один» [1, 14]. Речь Юлии демонстрирует, как быстро меняется её душевное состояние и поведение. Если вначале она беспокоится о репутации (сообщает, что у нее есть ружье и ей всё равно, что случится с *путником*), то к концу пьесы она готова отдать свою «невинность» [1, 23] незнакомцу. Юлия живет в мире фантазий и в середине разговора начинает терять связь с реальностью, – например, сообщает, что она, возможно, является «графиней» [1, 18]. В этом смысле, Юлия похожа на другого персонажа В.Я. Брюсова – молодую итальянку Марию (повесть «Рея Сильвия»), которой нравилось жить не настоящим, а *прошлым* Великого Рима – её родного города. Она настолько верит в свои фантазии, что искренне рассказывает отцу, как выделась с великими мужами прошлого и делает вывод, что она – «весталка» Рея Сильвия, мать Ромула и Рема, а молодой человек, который нашел её во дворце Нерона – бог Марс. Юлия решает, что к ней пришел её суженый («принц Робер»), что позволяет сделать вывод о признаках *психического расстройства* героини. На это указывают следующие признаки:

1) *Беспорядочные перескакивания с одной мысли на другую*, быстрота и нелогичность переходов от агрессивного нежелания впускать *путника* в дом до раскрытия своих секретов незнакомцу. Мысли героини сопровождают «скачки» настроения: «Как я могу впустить вас. / Обо мне / Что будут говорить соседи, если / Со мной вы проведёте ночь? Нельзя!» [1, 13]. Сразу за этим следуют слова: «Ну, простите. / Я Прошу понять: отец уехал в город. / Вернётся завтра. Мельник – в двух верстах, / Деревня за рекой» [там же]. Здесь Юлия противоречит себе: соседей, которые могли бы увидеть, как она впускает к себе мужчину, нет, так как она живет в лесу; ближайший сосед – мельник, который живет «в двух верстах» [1, 15], а расстояние до деревни неизвестно, – так же, как и до усадьбы (известно лишь, что Отрадное находится за рекой).

2) *Необоснованная уверенность в собственных возможностях* (утверждение о «графском» происхождении, признаки нарциссического расстройства): «Хочу в салонах/ Беседовать. Я знаю, я б сумела/ Быть не глупей любой графини. Право, / Красива я, и у меня глаза / Большие, маленькие уши, ноги / Изящные и мраморное тело! / Я потягалась бы с иной графиней, / При всех её духах и притираниях! Я быстро б научилась на рояле / Играть, и танцевать все танцы! Есть Врождённое изящество во мне!» [1, 18].

3) *Повышенная сексуальная активность*: «Возьми меня! Владей мной! Я твоя! (Бросается к *путнику*). Дай мне к тебе прижаться! Дай мне губы, Чтоб к ним припасть губами! Дай мне руки, Чтоб их обвить вокруг стана!.. Ты не хочешь?» [1, 21].

Вышеперечисленные признаки позволяют предположить, что *путник* вполне мог быть «видением» Юлии, что обосновывается первой ремаркой: «Комната в доме лесничего. Ненастный вечер. Окна закрыты ставнями. Слышен вой ветра и удары дождя. Комната плохо освещена керосиновой лампой. Топится печь. Стук в ворота. Лай собаки» [1, 12]. Юлия угрожает *путнику*: «К порогу подойдёте, я сейчас же / Влеплю без промаха вам пулю в лоб. Да и Полкан не даст меня в обиду» [1, 13]. Внимание акцентируется на наличии сторожевой собаки, однако лай Полкана прекращается, как только возникает *путник*, что достаточно странно (собаки себя так не ведут, а Юлия собаку не умирят). Эту ситуацию можно было бы считать упущением В.Я. Брюсова, однако писатель был внимателен к деталям. Остается предположить, что «*путника*» не существовало в действительности: «стук в лесу» далеко не всегда есть следствие появления человека, – тем более, что ранее упоминается «непогода» и «удары дождя», а появление человека вечером в лесу, вдали от населенных пунктов, не испачканного грязью – кажется странным и наталкивает на мысль, что он является плодом воображения Юлии: «По-городскому, – молод, – бледен, – или / Так, в темноте, мне *кажется*» [1, 12].

В этом плане представляется важным авторское обозначение жанра: *психодрама*. Данный термин используется как обозначение одного из методов, принятых в *психотерапии*: так называется «пьеса», разыгрываемая во время *групповой терапии*, в которой используются *внутренние диалоги* одного из участников. Это определение полностью соответствует произведению В.Я. Брюсова: Юлия разыгрывает свою *внутреннюю драму*. Психотерапевты С.А. Кулаков и Р.Д. Миназов отмечают: «Многие люди искалечены фиксациями на обидах и чувстве вины <...> Из страха разочарования они не решаются мечтать о грядущем, ставить цели и четко представлять себе эти цели. В психодраме используется все три временных измерения с акцентом на “сейчас”, но, используя драму, можно решать проблемы прошлого и будущего, как будто они происходят в настоящем. Здоровье подразумевает возможность гибко обращаться к прошлому, настоящему и будущему с максимальной пользой. Болезнь – любая фиксация, противоположность гибкости» [4, 59-61]. Девушка, подверженная мнительности, имеет симптомы *биполярного* расстройства с галлюцинациями: она ждет «принца», а *Путник* воплощает собой её

травматическое переживание – неисполнимую мечту.

Таким образом, в психодраме В.Я. Брюсова морбуальная проблематика представлена *двумя болезнями*: физической, не имеющей диагноза, и психической, скрытой в *подтексте*. Писатель использует *приближенную к жизни ситуацию*, однако сохраняет характерную для символистской пьесы *таинственность* и *мистичность*, которые воплощаются в *образе путника*. При этом, сохраняется возможность фантазийности ситуации (путник как плод *воображения* Юлии), что непосредственно формирует *символистский* смысл данного произведения.

Литература

1. Брюсов В.Я., Драматургия. – М.: Совпадение, 2016. – 560 с.
2. Софокл, «Эдип-Царь» // Перевод С. Шервинского. – М: Агентство ФТМ, Лтд, 2016. – 351 с.
3. Минский Н., Предисловие к полному собранию сочинений Мориса Метерлинка [Электронный ресурс], Петроград, 1915. URL: <http://noblit.ru/node/1478> (дата обращения: 04.05.2021).
4. Кулаков С.Р., Миназов Р.Д., Психодрама как мультимодальная психотерапия. Психотерапия. Вып. №1 (61), 2008. – С. 19-275.

Г.И. Власова (Казахстан, Нур-Султан)

ЖАНРОВЫЕ МОДИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО РАССКАЗА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КАЗАХСТАНА

В литературный и субкультурный феномен новейшей детской литературы входят высокая словесность, массовая литература и литература «Non-fiction». К основным признакам современной детской литературы относятся интернациональный характер, социальная актуальность, гендерная адресованность, двадресность, серийность, связь с кино и компьютером, игровое начало, трансформация традиционных жанров литературы для детей и подростков. Многие исследователи подчеркивают жанровый гибрид и «микс» форм как характерные черты новейшей детской прозы. Так, исследователь детской литературы М.А. Черняк пишет: «Современная стадия развития литературы демонстрирует разнообразные жанровые сдвиги, скрещения и синкретические формы. Литературный процесс „ускоряется“, формируются новые жанры и субжанры. Подобную динамику возникновения и закрепления новых жанров и форм художественных произведений можно обнаружить в разных странах – в элитарной литературе, беллетристике, массовой литературе и, безусловно, в детской литературе, вбирающей в себя все основные черты современного литературного процесса» [1]. Автор учебного пособия «Современная литература для детей: темы и жанры» Т.О. Бобина, размышляя о жанровой парадигме современной детской литературы, подчеркивает: «В текущей детско-подростковой литературе соседствуют разнообразные жанры, находящиеся в постоянном движении и изменении» [2, 15].

В жанровой системе современной детской прозы доминирует сказочно-фантастическое направление, представленное, прежде всего, сказочными повестями и литературными сказками (Т.Крюкова, О.Кургузов, В.Дегтева, С.Седов, А.Усачев, Т.Михеева, А.Егорушкина, Л.Горалик, Д.Джумагельдинова, А.Макаримова, В.Прохоренко, С.Познякова); фэнтези (Д.Емец, А.Жвалевский и И.Мытько, Г.Гордиенко). На литературной карте России и Казахстана появляются и сказки, написанные для детей «взрослыми» писателями (Л.Петрушевская, А.Кабаков, Л.Улицкая, М.Вишневецкая, Л.Мананникова, Е.Клепикова, Е.Зейферт, Л.Калаус, Ю.Серебрянский и другие). Жанр фэнтези активно пополняется новыми текстами (новый роман С.Лукьяненко и А.Шушпанова «Школьный Надзор»).

Проза представлена повестями на социальную и школьную тему (Е.Мурашова, А.Гиваргизов, А.Жвалевский и И.Мытько), подростковой повестью и романом (Д.Сабитова, А.Амраева, Э.Веркин), детскими триллерами (В.Роньшин, Е.Неволина, Л.Влодавец), детективами (В.Роньшин, С.Махотин), повестями о девочках (М.Бершадская, Л.Матвеева, У.Караваева). В последние годы обрел особенную популярность проект «Этногенез» (серии книг «Маруся»), жанр которого можно определить как историческая фантастика.

М.А. Черняк обозначила и новый жанр, который условно назвала «библиотравелог» – «путешествие по литературному или просто литературоцентричному миру» [1]. Исследователь подчеркивает, что появился новый литературный проект, диаметрально противоположный «Этногенезу», но тоже популярный у подростков. «Проект А.Жвалевского и Е.Пастернак „Смерть мертвым душам“ с провокационным лозунгом „Выверни классиков наизнанку“ в какой-то степени стал ответом на

актуализировавшиеся в последнее время дискуссии о работоспособности школьных программ по литературе, с одной стороны, и, с другой стороны, – на жанровые поиски современной литературы, оказавшиеся в значительной степени связанными с игровым использованием классического наследия» [1]. В этом контексте библиотравелогии и фанфики органично вошли в жанровую систему современной детской литературы.

В детской субкультуре остается продуктивным жанр рассказа для детей. Выделяются следующие жанровые разновидности детского рассказа, восходящие к классической малой прозе для детей: психологические рассказы (М.Ботева, А.Петрова, Н.Дашевская), школьные рассказы (А.Гиваргизов, М.Аромштам, А.Жвалевский и Е.Пастернак), социальные рассказы о трудном детстве (Ю.Кузнецова), исторические рассказы (М.Аромштам), приключенческие рассказы (А.Жвалевский и Е.Пастернак), юмористические рассказы (К.Драгунская, М.Москвина), фантастические рассказы (Н.Евдокимова), календарные и православные рассказы (М.Кучерская, Н.Блохин), рассказы о вещах и профессиях, о животных, птицах и растениях (Т.Михеева, С.Востоков).

Обзор новейших публикаций, интернет-порталов и онлайн-журналов Казахстана показал, что тексты по детской литературе постепенно завоевывают медиaprостранство. Сформировалась группа писателей и критиков разного возраста, заинтересованных в развитии детской литературы в Казахстане, имеющих ярко выраженный творческий имидж и медийный статус. Литературная репутация и стратегия детских авторов – это активное сотворчество, создание собственных сайтов и блогов, проведение мастер-классов и семинаров по детской литературе и ориентация на жанровые парадигмы прозы и поэзии для детей [3]. Площадкой для публикации текстов детской литературы являются как традиционные журналы («Простор»), так и современные, функционирующие в бумажном и электронном форматах (журнал «За За»); литературные порталы и онлайн-журналы. Так, «Литературный портал» предлагает новинки и обзоры детской литературы Казахстана, устраивает встречи с детскими писателями и поэтами [4]. В течение последних лет «Литературный портал» опубликовал интервью со многими опытными и начинающими авторами детской прозы. В их числе Лиля Калаус, Елена Клепикова и Ксения Рогожникова (Ксения Земскова), Светлана Познякова, Аделия Амраева, Маржан Ершу, Тоня Шипулина, Зауре Туреханова, Канат Букежанов, Оксана Ефремова, Сабыржан Мадеев [5].

Актуальное интервью с детскими писателями Еленой Клепиковой, Зауре Турехановой и Норой Майорош, а также издательницей Айгерим Раимбековой об особенностях детской литературы опубликовала Н. Галеева. «Елене Клепиковой и ее соавтору Ксении Рогожниковой локдаун дал возможность написать новую книгу с замечательным названием – «Карантинные человечки». Повесть написана для семьи и во имя семьи. Авторы в сказочной, игровой, приключенческой форме показали, что справиться можно со всем, даже с очень опасной болезнью, когда рядом те, кого любишь» [6]. В цикле рассказов «Карантинные человечки» пять историй. Каждая история содержит микрорассказы об одной семье, переживающей карантин. Это папа, мама, сестренка Дианка и брат Даник. Мама находит старинное волшебное зеркало, и начинаются удивительные приключения! В первой истории дети побывали «внутри папы» и узнали, что такое эритроциты и лейкоциты. Во второй истории волшебное зеркало отправляет ребят в сказочный город, который заразился вирусом. Брат и сестра спасают сказочных героев при помощи антизаразина. В каждой истории предлагаются вариативные решения, как вести себя в разных ситуациях, чтобы не заболеть и выдержать вынужденное, необходимое «заточение». В увлекательной игровой форме авторы передают полезные сведения для детей. По жанру это приключенческие рассказы с элементами сказки, имеющие четкую познавательную направленность.

Заслуживает внимания первый литературный онлайн-журнал «Дактиль», основанный в 2019 году. Основные его разделы: «Проза», «Поэзия», «Критика и публицистика», «Драматургия», «Детская литература». В создании сайта участвовали Открытая литературная школа Алматы (ОЛША) и школа писательского мастерства Ильи Одегова «Литпрактикум». Молодые авторы «Дактиля» обращаются к высоким жанрам детской литературы, в частности к рассказам на школьную, социальную, психологическую тематику.

Рассказ – один из самых популярных неканонических жанров детской прозы. К доминантным жанровым признакам рассказа относятся небольшой объем, изображение одного или нескольких событий, выделение одного героя из среды персонажей; стереотипные наборы сюжетных ситуаций и мотивов; определенная тематика и проблематика (нравственно-этическая); типология героев и стилевые признаки. Сформировалась жанровая модель детского/подросткового рассказа, характеризующегося особым типом сюжетной и мотивной структуры, конфликтом, системой персонажей, пространственно-временной и сюжетно-композиционной организацией, стилем и типом повествования. Так, разрабатываются следующие сюжетные ситуации и мотивы: восстановление справедливости и порядка, помощь слабым и угнетенным, спасение мира, психологическое «спасение» взрослых, игра, воспитание (правильное/неправильное

воспитание, перевоспитание). Можно выделить и типы героев: главные и второстепенные герои, люди, животные, птицы, растения, игрушки. Дети – это мальчики и девочки (правильные – отважные, искатели, спасатели), проказники и шалуны, сироты, одинокие дети, сверстники. Взрослые – это обычно слабые и пассивные (если положительные); родители (мама, папа), братья и сестры, бабушки, дедушки, тети и дяди, «злые» родственники, наставники, учителя, воспитатели и няни, волшебники и волшебницы, антагонисты – обычно сильные (злодеи), колдуны и колдуньи. Животные и птицы – это обычные кошки, собаки, медведи, зайцы, лиса, волк; а также необычные «зверушки», наделенные человеческими чертами, антропоморфные и фантастические. Растения: цветы (тюльпаны, розы, ромашки), деревья (береза, дуб, ель, сосна). Игрушки: куклы, мячи, солдатки, машины, гаджеты, компьютеры и др.

Поэтика детского рассказа обладает особой «детскостью» – это простой и динамичный сюжет, несложная композиция, обязательная типология героев (главный герой – ребенок – и его друзья или родители); ограниченный временем и пространством хронотоп, яркие портретные описания, диалоги, несобственно прямая речь, живой разговорный язык.

Наиболее востребованным выступает рассказ на темы школьной жизни. На рубеже XX-XXI вв. происходит активизация малых жанров детской прозы, появились зарисовки в психологическом ключе, тексты, где школа становится моделью мира: Л.Юзефович «Гроза. 1987», А.Геласимов «Нежный возраст», Т.Крюкова «Женька Москвичев и его друзья». Самые популярные и востребованные книги пишут А.Жвалевский и Е.Пастернак: «Время всегда хорошее» «Гимназия №13», «Москвест», «Я хочу в школу!». Событиям реальной жизни посвящает свои повести Е. Мурашова: повести «Класс коррекции», «Одно чудо на всех».

Жанровые признаки школьной прозы: особый хронотоп (школа, лагерь), конфликт – решение внутришкольных проблем, локализация конфликта между учениками и педагогами или в рамках детского коллектива. Школьная повесть и рассказ имеют свою типологию героев, разделяющую их на три группы: ученики, педагогический коллектив, родители. По справедливому утверждению М.А. Черняк: «Школа – живой социальный институт, в котором концентрируются человеческие характеры и оживают разнообразные стереотипы. Для героев этих произведений школа является площадкой, на которой ставятся эксперименты, проверяются гипотезы, ищутся ответы на вопросы. Это этапы и формы жизненного пути, самоопределения, познания себя и мира. Так или иначе – это один из самых жизнеспособных жанров современной детской литературы» [7].

Рассмотрим, как представлена детская литература в новом онлайн-журнале. В номерах «Дактиля» за 2019-20 гг. опубликованы 11 авторов, пишущих детскую прозу: Крутова Валерия, Сатпаева Нурайна, Клепикова Елена, Белоусова Анастасия, Стикеева Рашида, Кошутская Лидия, Михайлов Александр, Сарбай Нурсултан, Абланов Дидар, Бочарова Юлия, Нигматуллин Тимур [8-16]. В творчестве молодых писателей представлены следующие жанровые разновидности и жанровые модификации рассказа: школьные рассказы, рассказы о дружбе, рассказы о животных, юмористические рассказы, святочные («елочные») рассказы, приключенческие рассказы с элементами фантастики, сказочно-фантастические рассказы с элементами травелога.

Так, писатель и литературный критик В.Крутова обращается к школьному жанру и теме дружбы. Герои двух ее рассказов «Дружба между мужчинами и женщинами», «Кулаками не машут» – школьники второго класса: Азамат и Димка, Оксана, Аня и Марийка. Во время субботника Азамат опровергает утверждение Аниной мамы о том, что «дружбы между мужчинами и женщинами не бывает». Азамат помогает мыть парты, вынести воду и обсуждает с девочками, что дружить с ними можно и нужно. Учительница Юлия Андреевна «застала их за столом, весело болтающих и крошащих бутербродами на пол: „Молодцы какие, – улыбнулась она. – Все помыли, поели и подружились“. – „А мы всегда дружили. Нам еще можно!“ – заявил Азамат с полным ртом» [8].

Детские рассказы о дружбе актуальны во все времена, формируют личность и помогают освоить принципы общения со сверстниками, определять общие интересы и находить интересные увлечения. В рассказе А. Белоусовой «Шутка» раскрывается тема школьной дружбы. Автор выводит тип героя-чудика. Гриша – исследователь слов и смыслов, занимается реализацией привычных метафор и постоянно шутит. Одноклассники, учителя и друзья недолюбливали его за это, а родители нервничали и наказывали. Его друг Коля узнал, что он приемный сын, очень расстроился и попросил Гришу больше не шутить. «Гриша постоянно думал, как бы ему помочь, но придумал только поднапрячься и не шутить изо всех сил, ни за что не шутить!» [9]. А когда Гриша понял, в чем проблема, то остался верен дружбе и перестал опускать свои шутки при Коле, а попытался доказать свою дружбу.

Цикл рассказов Н. Сатпаевой «Приключения Альки» можно репрезентировать как приключенческую прозу с элементами фантастики. Так, в рассказе «Алька и Бухтик» повествуется о летних каникулах. Алька – мечтатель и романтик, скучает, ведь его лучший друг уехал. Алька жил в доме почти у берега

Каспия, так что родители разрешали ему гулять одному. В морской бухте Алька освободил из сети говорящего тюлененка, назвал Бухтиком и подружился с ним. Когда вернулся его друг Дания, то не смог понять Бухтика. Понимал его только Алька – ведь у него была волшебная тамга, которую «еще прадедушка носил, а до этого прадедушкин прадедушка» [10]. Характерно, что время действия в рассказах – лето, время каникул у детей. А каникулы – особый период жизни, обладающий повышенной значимостью; время, за которое ребенок может повзрослеть и посмотреть на мир другими глазами. Герой рассказов Алька научился не только понимать язык животных, но и дружить.

Как мастер детской прозы Е. Клепикова написала юмористический цикл рассказов «Жаник и Женик». С шаловливыми друзьями – Жаником и Жеником происходят веселые и необыкновенные истории. Так, в рассказе «Зеленое спасение, или как Жаник и Женик стали инопланетянами» друзья нечаянно покрасили зеленой любимого мамино кот. «Когда мама вернулась с работы и зашла в комнату, она не поверила глазам своим. На диване чинно сидели два зеленых мальчика, а между ними пушистый, цвета молодой травки кот. Мама ужасно расстроилась, но не подала виду, а сказала: „Завтра пойдете со мной на выставку. Оба! И кота понесете. Инопланетяне...“ Главный приз они, конечно, не получили. Зато им досталась самая важная награда – Приз зрительских симпатий» [11]. В рассказе «Золотая рыбка, или как Жаник и Женик загадывали желания» интерпретируется сказка А. Пушкина о золотой рыбке. Жаник и Женик загадывали разные желания, а рыбка не исполняла. Мальчики решили притвориться старыми, ведь в сказке Пушкина загадывал желание старик. Но и это не помогло. «А потом вдруг Жаник вспомнил: „Без труда не выловишь и рыбку из пруда! Нам надо ее в море выпустить, потом неводом поймать, а потом снова отпустить. И только тогда желание загадать“» [11]. Тогда друзья решили ждать лета, чтобы выпустить рыбку и вновь ее поймать.

Каждый рассказ цикла Е. Клепиковой раскрывает определенную нравственно-этическую проблему: умение дружить, желание творить и преображать мир. Мотив игры является доминирующим, мальчишки с увлечением играют, и взрослая мама в данном случае является их доброй помощницей. Е. Клепикова прекрасно владеет детской поэтикой: динамичный сюжет, жизнеутверждающий пафос, легкий юмор, типы героев-творцов, конструирующих собственную реальность, стиль. Это свидетельствует о том, что автор наследует традиции короткого юмористического рассказа В. Драгунского и В. Голявкина.

В рассказе Р. Стикеевой «Бежал по улице баран» раскрывается тема дружбы и любви к животным. У бабушки Терезы двое внуков – Гошка и Луиза. Это традиционная пара героев: непослушный двоечник брат и послушная отличница сестра. Гошка очень хотел собаку, но родители ему не разрешали. Одно только успокаивало – у него был настоящий друг Аскарлик. «Три счастливых месяца в году Гошка наслаждался братской круглосуточной дружбой. Его жизнь наполнялась смыслом только летом, когда они с сестрой переселялись к бабушке» [12]. Однажды во дворе появился баран, и друзья его кормили, а Гошка представлял его собакой. Вдруг баран вырвался и побежал по городу. «Алма-Ата семидесятых годов гордо носила звание – город образцового содержания. Везде чистота и порядок. И вдруг на тебе! Посреди белого дня по улице бежит бесхозный баран!» [12]. Когда барана поймали и на следующий день зарезали, Гошка очень расстроился и не стал есть мясо. Вскоре приехал отец Гошки и привез ему долгожданную собаку, и мальчик был счастлив.

В рассказе реализованы жанровые признаки детской малой прозы: несложный сюжет, наличие пары героев – друзей, любовь к животным и понимание взрослого папы.

«Ангел сломанных вещей» Л. Кошутской – это психологический рассказ с элементами фантастики. Рассказчик – старшая сестра Женя – обнаружила, что младшая сестренка Нина разбила любимую мамину вазу. Решив убрать осколки, Женя поняла, что в комнате появилось странное существо: «Сначала подумалось, что это Муми-тролль выбрался из детской книжки, только вот значительно похудев и нацепив какую-то серую, как у Гэндальфа, мантию. Потом я осознала, что его мордочка больше похожа на лисью, но будто бы ее рисовал человек» [13]. Зверек оказался ангелом сломанных вещей и сразу подружился с Ниной, ведь маленькие дети верят в сказку и чудо. Сестры вспомнили недавно умершую маму и попросили ангела передать ей привет. Появление именно ангела просветляет душу старшей сестры и укрепляет доверие и уважение к младшей Нине, которая оказалась более чуткой и доверчивой.

Рассказ Д. Абланова «Урал» соответствует жанровым признакам календарного святочного рассказа. Герой рассказа испытывает душевный разлад, но в соответствии с жанровым канонам происходит встреча с чудесным дарителем и преображение жизни. Главный герой, школьник Коля, повздорил с матерью из-за плохих отметок в школе. Он ушел из дома в скверном настроении, и мир вокруг него был ужасным. Коля испытывал дисгармонию и захотел выбросить старый велосипед «Урал» в реку. Но вдруг появляется чудесный старик «с добрыми глазами-бусинами, как у плюшевой игрушки» [14]. Старик долго разговаривал с Колей, расспрашивал о жизненных планах. Рассказывал о своей жизни; про внуков и про свое детство в деревне, о том, как в одиннадцать лет встретил будущую жену, с которой они до сих пор

вместе. «Слушай, поздно, на улице сейчас полно хулиганья, мама, наверное, волнуется. Ты бери мой велосипед и поезжай скорее домой. Потом вернешь, если еще встретимся» [14]. Коля уехал, а по дороге он видел мир уже другими глазами – вдоль реки светили фонари, он «вдруг увидел крошечный портрет младенца с голубыми глазами, чистый и трогательный, а чуть поодаль – нарисованные мелкими поляну с солнцем, счастливую влюбленную пару, признания в любви и большую цветастую надпись: „Мама, ты самая лучшая!“» [14].

Все жанровые признаки святочного рассказа реализованы. Место и время действия рассказа – зима, дорога, вероятно, действие происходит перед Новым годом. Персонажи: мальчик, старик, младенец Христос, мама. Сюжет простой, схематичный, с набором типовых мотивов, пафос сентиментальный. Идейный смысл рассказа: утверждение христианских добродетелей, культ дома, семейного очага, идеи всеобщей любви, милосердия и примирения.

В сказочно-фантастическом рассказе Ю. Бочаровой «Золотая птица» действие происходит в настоящее, «карантинное» время. Героиня Рита Баранова окончила второй класс в середине мая. «В этом году был карантин, и учителя целых два месяца вели занятия по скайпу. А потом уроки и вовсе отменили, не дожидаясь конца учебного года» [15]. Рита скучала, она мечтала дружить с мальчишками и девчонками постарше, но ребята высмеивали ее и прогоняли. Затем Рита видит «птицу с удивительным золотым оперением», спасает ее от злых ребят и попадает в больницу с переломом лодыжки. В день рождения Риты чудесная птица прилетает к ней и дарит золотое перо как подарок за освобождение. «Возьми это перо и вплети его в свою косу. Ты станешь птицей на время и сможешь летать, раз уж тебе нельзя ходить из-за гипса» [15]. Когда Рита рассказала историю полета с птицей своим одноклассникам, они ей не поверили, а другие сказали, «что школьникам рано думать о помощи Жар-птицам». Но счастливая Рита уже была уверена в том, что если каждый «сделает что-то хорошее, что ему по силам, это окажется уже не так уж и мало» [15]. Рассказ во многом дидактичен, призван помочь детям раскрыть внутренние переживания, осознать конфликты, преодолеть трудности, научиться дружить и делать добро.

Рассказ Т. Нигматуллина «Новогодний еж» (глава из романа «Я не вру, мама...») можно обозначить как «елочный текст» детской литературы. Повествователь – шестилетний мальчик Муратов появился на новогодней елке в шапке ежа, сделанной его папой. Костюм был неудобный, склеенная из бумаги и обвязанная марлей шапка ежа доставляла мальчику неудобства и вызывала смех детей. Но герой мужественно все вытерпел, за что получил очень крутой подарок – «пластмассовый КамАЗ с откидным бортом и красной кабиной» [16]. В рассказе представлены все жанровые признаки юмористического «елочного текста» – детский новогодний утренник в садике, Дед Мороз и Снегурочка, елка, хоровод, стихи и подарки. «Возвращаясь домой, я шел за мамой, таща за собой по снегу КамАЗ. В его кузове лежала шапка ежа и улыбалась мне...» [16].

Можно сделать вывод о том, что в онлайн-журнале «Дактиль» и на «Литературном портале» публикуются хорошие тексты, ориентированные на классическую детскую литературу. В жанровом аспекте – это школьные рассказы на темы дружбы и семейных взаимоотношений; святочные и новогодние рассказы; юмористические рассказы, рассказы жанровых миксов – с элементами сказки, фантастики и библиотравелога.

Таким образом, новейшая детская проза Казахстана отличается формированием современных форм репрезентации художественного текста, жанровой трансформацией, особым типом поэтики. Детскую прозу пишут авторы, имеющие филологическое или социально-гуманитарное образование, прошедшие курс мастерства в Открытой литературной школе. В данном случае срабатывает профессиональное знание канонов жанра, специфики малой прозы, адресованной детям. Рассказ для детей развивается в разных жанровых модификациях и миксах, видоизменяется, соответствует новым реалиям и демонстрирует свою жизнеспособность.

Литература

1. Черняк М.А. «Библиотравелог» в новейшей прозе для подростков: к вопросу о жанровой трансгрессии в современной литературе // Уральский филологический вестник. – Екатеринбург, 2014. – №4. – С. 91-105 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliotravelog-v-noveyshey-proze-dlya-podrostkov-k-voprosu-o-zhanrovoy-transgressii-v-sovremennoy-literature>
2. Бобина Т.О. Современная литература для детей: темы и жанры: учеб.пособие. – Челябинск, 2013. – 191с.
3. Власова Г.И. Детская литература (обзор раздела «Детская литература» онлайн-журнала «Дактиль» за 2019-2020 гг.) // Дактиль, 2021. – №17. [Электронный ресурс] Режим доступа: daktil.kz/about; Власова Г.И. Современная детская литература в Казахстане: писательские стратегии и литературные репутации // Дети и книга в поликультурном мире: материалы 2 Международного конгресса / Отв. ред. проф.

М.Д. Шаймерденова. – Алматы: Академия детской книги «ALTAIR», 2021. – 156 с. – С. 15-20.

4. Мурсалимова М. Детская литература в Казахстане [Электронный ресурс] Режим доступа: https://adebiportal.kz/ru/news/view/detskaya_literatura_v_kazahstane__21744–

5. Қызырбекқызы Балнұр. Недетские проблемы детской литературы [Электронный ресурс] Режим доступа: adebiportal.kz/ru/news...nedetskie_problemi_detskoj...

6. Галеева Н. Детская литература Казахстана: «карантинные» проекты ... [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://the-steppe.com › razvitie › detskaya-literatura-ka...>

7. Черняк М. А. Школа под высоким напряжением: к вопросу о трансформации жанра «школьной повести» в современной литературе // Библиотечное дело. – 2017. – № 20. – С. 2-7.

8. Крутова В. Дружба между мужчинами и женщинами // Дактиль, 2019. – №13.

9. Белоусова А. Шутка // Дактиль, 2019. – №3.

10. Сатпаева Н. Приключения Альки // Дактиль, 2019. – №3.

11. Клепикова Е. Жаник и Женик // Дактиль, 2019. – №3.

12. Стикеева Р. Бежал по улице баран // Дактиль, 2020. – №5.

13. Кошутская Л. Ангел сломанных вещей // Дактиль, 2020. – №13.

14. Абланов Д. Рассказы («Урал», «Волчья бездна») // Дактиль, 2020. – №13.

15. Бочарова Ю. Золотая птица // Дактиль, 2020. – №14.

16. Нигматуллин Т. Новогодний еж. Глава из романа «Я не вру, мама...» // Дактиль, 2020. – №15.

М.Б. Джапашева (Казахстан, Нур-Султан)

ПОЭТИКА РОМАНА З.ПРИЛЕПИНА «САНЬКЯ»

Захар Прилепин (настоящее имя Евгений Прилепин) – один из видных русских писателей современности. Автор таких произведений, как «Патологии», «Санькя», «Грех», «Обитель», «Черная обезьяна» и др. Творчество Прилепина в последнее десятилетие стало предметом повышенного интереса критики и литературоведения. Как отмечает К.Ю. Рылова, особенности художественных текстов Прилепина активно исследуются и освещаются в научных работах, «...посвященных различным аспектам проблематики и поэтики: *военной* (М.П. Абашева, Д.В. Аристов, Е.В. Задонская, Л.А. Калиниченко, Т.Н. Маркова), *лагерной* (М.В. Александрова, В.А. Антоненц, А.О. Большев) и *деревенской* (А.И. Богатырева, Т.Ю. Климова) *темам, теме детства* (Е.В. Гусева, Е.А. Московкина), *жанровой проблеме* (Е.Г. Местергази, А.А. Юферова), а также рассмотрению *авторской стратегии взаимодействия с читателем* (А.А. Сувров)...» и др. [1, 5].

Роман «Санькя» занимает далеко не последнее место в творчестве Прилепина. Данное произведение удостоено премии «Эврика», Всекитайской Международной Литературной премии в номинации «Лучшая иностранная книга 2006-го года» и литературной премии «Ясная Поляна» имени Льва Толстого. В нашей работе мы хотим осветить особенности поэтики данного произведения, и ответить на вопрос: какую ценность несет роман для современного литературного процесса?

П. Басинский озаменовал выход книги Прилепина явлением «Нового Горького» [2]. И правда, многие исследователи проводят параллели между горьковским романом «Мать» и прилепинским романом «Санькя». На наш взгляд удачным примером сравнения послужит работа О.С. Сухих «Очень своевременные книги» (о традициях Ф.М. Достоевского и М.Горького в романе З. Прилепина «Санькя») [3].

Сопоставляя два романа, Сухих приходит к выводу, что «...обе эпохи породили сходные психологические типы, одни и те же нравственно-философские вопросы и пути их решения», при этом автор замечает, что Прилепин рисует свою эпоху в более мрачном цвете (см. табл.), натуралистически, чем к этому подходит Горький [3, 296].

Таблица

«Мать» М. Горького	«Санькя» З. Прилепина
Борьба « во имя » свободы	Борьба « против » государства
Убийство как средство достижения благой цели . Четкое осознание того, что нет утешения от совершенного поступка.	Убийство как средство наказания . Осознание на подсознательном уровне того, что нет утешения от совершенной мести (убийства).
Мать понимает мотивы сына и оказывает поддержку.	Мать не понимает мотивы сына, он отдалается.

Источник: таблица составлена нами на основе анализа работы О.С. Сухих [3, 292-293].

Проблематика двух романов отражает явления, негативные по своей сути. Но у Горького понятно к чему стремятся герои, конечная цель героев Прилепина расплывчата. Мы можем заметить, что движущей силой сюжета у «Саньки» является мотив ненависти, а она олицетворяет силу разрушения. В итоге можно наблюдать деформацию (отклонению от нормы) на разных уровнях произведения. Рассмотрев каждый уровень, можно отметить определенные закономерности этих деформаций. Для этого условно разделим произведение на четыре пласта:

- Личность
- Семья
- Социум
- Культура

На уровне «*Личности*» автор показывает нам развитие героя. Мы знакомимся с типом персонажа, который олицетворяет Саша Тишин. Он – безотцовщина, разочарован в образе жизни старшего поколения, ощущает раздражение и недовольство своим положением, при этом заливает невзгоды алкоголем. Герой не видит собственной перспективы: «Грёбаная страна, и в ней надо устроиться куда-то. Мести двор, мешать раствор, носить горшки, таскать тюки и вечером смотреть в телевизор, где эти мерзейшие твари кривляются, рассказывая, как они заботятся о тебе» [4, 198]. Жажда мести и желание лучшей жизни, приводит героя в ряды партии нацболовцев.

Жизненная позиция Тишина ясно выражена в словах обращенных Безлётову: «Такие, как ты, спасаются, поедая Россию, а такие, как я, – поедая собственную душу. Россию питают души её сыновей – ими она живёт. Не праведниками живёт, а проклятыми. Я её сын, пусть и проклятый» [4, 363]. В данных словах выражено все: презрение и ненависть, направленные на власть имущих, гражданская позиция персонажа, идентификация себя как проклятого, обреченного принести жертву ради чего-то большего.

Пласт «*Семья*» отражает взаимоотношения Саньки с близкими. Герои по отношению друг к другу ощущают напряженность, коммуникации внутри семьи как таковой нет. «“Если ты меня любишь – не мешай мне...” – сказал он матери когда-то. Но она мешала. И он перестал ей говорить что-либо, скрывал от нее почти все. Она догадывалась, конечно» [4, 145].

Отрешенность и закрытость провоцируют возникновение чувства вины у героя, которое все больше мешает общению. «Смотрел на неё и думал: «Так много слёз в твоих глазах. Сморгни, мама, это невыносимо». Но так и не сказал ничего» [4, 212].

Понимание в семье Тишиных невозможно, так как каждый из персонажей смотрит на мир сквозь призму лишь собственных переживаний. Мать готова игнорировать поведение сына, не веря, что он может совершить нечто страшное, так как сама не способна сделать что-то выходящее за рамки привычного уклада жизни. Она приняла тяжелую действительность. Сын, напротив, готов на все, чтобы приблизить лучшую жизнь: «Саша хотел было ответить, что не собирается совершать дурных поступков, но осёкся, махнул рукой и быстро вышел. Пока он шёл до своей комнаты, повторял бездумно: «Ничего не хочу знать, ничего не хочу знать». Упал на кровать. Вспомнил Негатива «Ненавижу...» – сказал, хотел ещё при этом ударить рукой по стене, но не стал. И так было ясно, что – ненавидит и – не передумает» [4, 214-215].

Саша видит в членах «Союза...» семью, ведь у них много общего: «Мы – безотцовщина в поисках того, чему мы нужны как сыновья... Врешь ты. Есть и с отцами “союзники”. Но им не нужны отцы... Потому что – какие это отцы... Это не отцы. Потому не вру. А матери? А что матери? Они знают только то, что сыновья им нужны дома...» [4, 144].

На уровне «*Социума*» дистанция внутри семьи трансформируется в пропасть между классами. В системе образов ярко выражено деление на богатых и бедных, власть имущих и народом. Внуки не ощущают связи со своими «корнями», преемственность поколений нарушена. В этом плане семья Тишиных является ярким примером деформации отношений между родственниками. «Никто не знал, как все было. А ведь было. Как же так, а? Куда все ушли? Ценно ли знание о том, как провели бабушка и бабушка жизнь свою? Или никчемно оно и не нужно?» – думает Санька, разглядывая старую семейную фотографию [4, 50].

Через прогивопоставление город-деревня автор романа развивает мотив разрыва связей. Нарушение преемственности поколений возводит баррикады между городом и деревней, что приводит к упадку всего.

Старшее поколение не видит перспектив в городской жизни. Дед, у которого гостили молодые партийцы, говорил: «Я все жду, когда вы все побежите в деревню, всем народом городским: близится срок-то. Не горит там ничего пока, в городе? Скоро загорится. [...] Господь-то уже совсем к нам свесился,

в окна заглядывает, а мы все никак. Его не разглядим» [4, 319].

Саньке, возвращаясь в деревню, сложно было проникнуться радостью, все казалось унылым и тошным. «Несколько сельчан, неспешно идущих по обочине навстречу «копейке», остановились, взгляды в машину: кто это там, к кому? Саша даже не попытался рассмотреть остановившихся, чтобы никого не узнать. Все было чуждым» [4, 47].

На уровне «*Культуры*» мы отмечаем некий диалог между романами «Санька» и «Мать». Если у Горького мы видим поколение «дедов», которое стремится к свободе, честному труду и освобождению от царского гнета, то у Прилепина мы видим поколение «внуков», которое настроено на стоицизм и борьбу, и пытается осознать свою историческую миссию. Главный герой заявляет: «Я, Саша Тишин, считаю вас подонками и предателями! Считаю власть, которой вы служите, – мерзкой и гадкой! Вижу в вас гной, и черви в ушах кипят! Все! Идите вон!» [4, 367].

Проанализировав каждый пласт произведения, мы видим, что ненависть, рожденная в одном герое, перерастает в проблему общественного масштаба. Посмотрев на данную ситуацию с другой стороны, можно заметить, что проблема социума влияет на отдельную личность, деформируя ее. Нарушение преемственности поколений приводит к появлению потерянного героя, который не находит место в мире, следовательно он не сможет передать что-то ценное следующему поколению. Проблема формирует постоянный алгоритм, который уподобляется замкнутому кругу.

Подобное исследование психологических и бытовых сторон произведения позволяет рассмотреть детализированную картину современной жизни. Здесь ярко выражены признаки социально-психологического романа, однако присутствуют и элементы идеологического и политического романов.

Е.А. Василевич отмечает, что черты идеологического романа проявляются в том, что автор «...не ставил перед собой цель агитировать за определенную идею, а показал сложность ее поиска...» [5, 172]. Исследователь отмечает, что в произведении формируется сверхзадача, которая заключается в том, что «протест и прогнозируемая революция освящаются более высокими идеями – спасения народа, возврата его к жизни» [5, 173].

А.Большев в работе «Художественный мир романистики Захара Прилепина» упоминая Н.Чернышевского и М.Горького, отмечает, что они пытались «...развернуть некие позитивные программы» в своих произведениях, однако «...прилепинские революционеры настроены на тотальное разрушение всякой государственности» [6, 170]. А.Большев аргументируя свою точку зрения, обращается к творчеству Л.М. Леонова (любимого писателя Прилепина), в котором имеет место мысль «самовозгорания человечины». Согласимся с первой частью высказывания. В романе на самом деле не освещается позитивной программы развития, есть лишь установка вернуть народ к жизни. Но что касается момента о разрушении государственности, осмелимся высказать альтернативную точку зрения.

В центре повествования молодые партийцы, революционеры. Как мы указывали выше, они стремятся осознать свою историческую миссию, пытаясь действовать, а не терпеть и плыть по течению подобно «отцам», в которых они разочаровались. На наш взгляд они не стремятся разрушить государственность, а стряхнуть с нее оковы, разорвать замкнутый круг. Тишин говорит: «Я готов жить при любой власти, если эта власть обеспечивает сохранность территории и воспроизведение населения. Нынешняя власть не обеспечивает» [4, 193].

Разъясним данную ситуацию с точки зрения функции действующих лиц. Согласно В.Я. Проппу «под функцией понимается поступок действующего лица, определенный с точки зрения его значимости для хода действия» [7, 28].

Значимым поступком бунтующей молодежи в романе «Санька» является активный протест противной им действительности. Отсюда и неясность их модели будущего. Создать новую систему им не суждено, потому что это не их задача.

3. Прилепин в романе «Санька» сказав, что Россия невысказана больше вне революции, и без революции открыл вопрос о том, какой герой способен провести страну «через» революцию. Будет ли это эволюция типа Саша Тишина или же в литературу войдет новый герой, покажет только время.

Литература

1. Рылова К.Ю. Проза Захара Прилепина как социокультурный феномен: проблематика, поиск героя, поэтика: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / К.Ю. Рылова. – Новосибирск, 2018. – 24 с.
2. Басинский П. Новый Горький явился. Роман Захара Прилепина о новых революционерах вошел в шорт-лист «Национального бестселлера» // Российская газета. – № 4066. – 15 мая 2006. – Эл. ресурс: <http://www.rg.ru/2006/05/15/anjka.html>
3. Сухих О.С. «Очень своевременные книги» (о традициях Ф.М. Достоевского и М.Горького в романе 3.Прилепина «Санька») // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 6. С. 290-296

4. Прилепин Захар. Санья. – Москва: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2009. – 368 с.
5. Василевич Е.А. Жанровые особенности романа Захара Прилепина «Санья» / Е.А. Василевич // Русская литература. Исследования: сборник научных трудов. – 2013. – Вып. XVII. – С. 162-174.
6. Большев А.О. Художественный мир романистики Захара Прилепина // Вестник ТГГПУ. 2018. №2 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-mir-romanistiki-zahara-prilepina> (дата обращения: 06.04.2021).
7. Пропп В. Морфология волшебной сказки; Исторические корни волшебной сказки / Владимир Пропп. – Москва: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2021. – 640 с.

С.Н. Доценко (Таллинн, Эстония)

ЗАГАДКА ФИНАЛА ПОЭМЫ А.БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ» (К ВОПРОСУ О ДЕСИМВОЛИЗАЦИИ ОБРАЗА-СИМВОЛА)

Попытки однозначного (адекватного авторскому замыслу) истолкования финала поэмы А.Блока «Двенадцать» предпринимаются уже более 100 лет, однако по большей части они оказываются безуспешными.

Обычно исследователи пытаются решить 2 проблемы: 1) объяснить смысл (идею) образа Христа в финале поэмы («Что означает Христос в поэме Блока?»); 2) связать эту трактовку со структурой поэмы (т.е. ответить на вопрос: «Почему в финале поэмы появляется Христос?»).

Иногда последовательность вопросов обратная: ответ на вопрос «Почему в финале поэмы появляется Христос?» должен дать ответ на вопрос: «Что означает Христос в поэме Блока?»

Основные стратегии исследования таковы:

1) интерпретация образа Христа на основе контекста всего предыдущего творчества А.Блока (учитывая эволюцию этого образа в творчестве Блока в 1900-1918 гг.);

2) интерпретация образа Христа на основе автокомментариев к поэме А.Блока «Двенадцать» («Записка о “Двенадцати”» (1920), дневниковые записи, мемуарные свидетельства);

3) интерпретация образа Христа на основе возможных подтекстов, актуальных для А.Блока (литературных, философских, религиозных и пр.). То есть – выявление возможных источников образа Христа у А.Блока и определение степени/характера их влияния на творчество А.Блока;

4) сочетание всех 3-х стратегий.

При этом общая установка почти всех исследователей следующая: финал поэмы (появление образа Христа и его смысл) *есть загадка*, которую надо разгадать. Иными словами, необходимо подобрать тот ключик, которым можно открыть скрытую от исследователя *авторскую идею* (концепцию) этого образа. То есть такого образа, который априори считается *наполненным смыслом, символическим*.

Безуспешность разгадывания этой загадки (образа Христа) в поэме Блока особенно удручает на фоне сравнительной успешности исследования других образов, мотивов, «микросюжетов» поэмы. Что провоцирует некоторых исследователей едва ли не принципиально отказаться от разгадывания этой загадки Блока. Симптоматично такое признание А.В. Лаврова:

«Попытка дать однозначное рациональное толкование ее финала заведомо обречена на неудачу <курсив мой. – С.Д.>. <...> Поэт, вошедший в литературу как мистик и визионер, и в “Двенадцати” остался мистиком и визионером, сохранявшим верность лишь одному – подлинности в художественной записи своих восприятий и галлюцинаций» [15,200].

Иными словами, образ Христа у «мистика и визионера» Блока в принципе находится за пределами рационального (т.е. научного) познания. Чуть менее радикальна позиция С.Аверинцева, который приводит известный случай, когда после чтения поэмы «Двенадцать» на вопрос, что значит образ Христа в финале, Блок ответил:

«– Не знаю, – сказал Блок, высоко поднимая голову, – так мне привиделось. Я разъяснить не умею. Вижу так» [5,446].

На основании этого ответа Блока С.Аверинцев делает вывод:

«Перед нами вопрос, на который Блок не ответил. Читатель может, если захочет, попробовать дать свой ответ. Амплитуда возможных ответов довольно широка. Нужно только учитывать две ее границы – с одной и с другой стороны» [15,191].

И далее С.Аверинцев лишь отсекает две крайние возможные трактовки: образ Христа (и поэму Блока в целом) нельзя понимать как однозначно прохристианские, так и однозначно антихристианские. В остальном вопрос интерпретации этого образа отдается на откуп читателю и/или исследователю.

Есть еще один подход к интерпретации образа Христа в финале поэмы. Поскольку этот образ

предполагается как символический, а символ априори многозначен, то оказываются *уместны и допустимы сразу несколько трактовок этого образа одновременно.*

Основанием для такого подхода является известные автокомментарии самого Блока, свидетельствующие о том, что для него самого этот образ был противоречивым и неопределенным. Этот подход отстаивает Н. Богомолов:

«Для него <Блока. – С.Д.> важна именно символическая наполненность образа, где смыслы принципиально неисчерпаемы. <...> Для него существенны именно все без исключения значения, которые приходят и потенциально могут прийти в голову читателю, и выбрать только одно из них невозможно» [15,196; курсив мой. – С.Д.].

Заметим, что мысль о принципиальной «смысловой неисчерпаемости» образа (символа) – это аллюзия на концепцию символа Вяч. Иванова, который в статье «Поэт и Чернь» (1904) утверждал:

«Символ только тогда истинный символ, когда он *неисчерпаем и беспределен в своем значении*, когда он изрекает на своем сокровенном (иератическом и магическом) языке намека и внушения нечто неизглаголемое, неадекватное внешнему слову. Он *многолик, многосмыслен и всегда темен в последней глубине*» [7,713; курсив мой. – С.Д.].

Эта концепция «многозначности» символа (т.е. принципиальной неограниченности числа его значений) делает его однозначную интерпретацию едва ли возможной. Мы полагаем, что в случае с образом Христа в поэме Блока «Двенадцать» исследователи попадают в методологическую ловушку. Они исходят из презумпции, что важный (т.е. идейно и структурно маркированный) образ художественного текста, каковым является образ Христа в финале поэмы Блока, не может быть без смысла. И если разгадать этот символический смысл не удастся, то это лишь *потому, что исследователи не способны подобрать ключ к этому загадочному символическому образу*. Но если посмотреть на эту проблему принципиально иначе? Если разгадка и заключается в том, что *нет никакой скрытого смысла в образе Христа в финале?*

Попытаемся понять сомнения и колебания А. Блока по поводу образа Христа, отразившиеся в его записной книжке и дневнике:

«Что Христос идет перед ними – несомненно. Дело не в том, “достойны ли они Его”, а страшно то, что опять Он с ними, и другого пока нет, а надо Другого? – Я как-то измучен» (Записная книжка № 56. 18 февраля 1918 г.) [4,388-389].

«Религия – грязь (попы и пр.). Страшная мысль этих дней: не в том дело, что красногвардейцы “не достойны” Иисуса, который идет с ними сейчас; а в том, что именно Он идет с ними, а надо, чтобы шел Другой» (Дневник. 20 февраля 1918г.) [3,326].

Иными словами, для Блока нет сомнения, что «Христос идет перед ними». Его мучает другое: «что именно Он идет с ними, а надо, чтобы шел Другой».

Проблема образа Христа в сознании Блока заключается в том, что образ Христа для него ассоциировался с несколькими концепциями современников, прямо на него повлиявших. Это и концепция Христа Д. Мережковского,⁵ это и концепция Христа-Диониса Вяч. Иванова [см.: 11,621-629; 6,42-52], это и концепция Христа русских сектантов (например, «голгофских христиан» [см.: 14,430-432]), не говоря уже о более традиционных трактовках. Всеми этими концепциями Блок «переболел» в разные периоды творчества, но к 1918 г. ни одна из них уже не представлялась ему безусловно верной. А своей концепции у Блока нет. Отсюда – парадокс: образ Христа для него хоть и наполнен разными смыслами-идеями, но в то же время – все эти смыслы представляются ему *ложными* (слишком метафизическими, искусственными, литературными).

В итоге мы имеем ситуацию отсутствия содержания (концепции) этого образа. Старые (прежние) концепции уже Блоком отброшены, а новая концепция еще не сложилась.⁶ Т.е. образ Христа подвергся у Блока *десимволизации* (которая понимается как утрата смысла этого образа).

⁵ В статье «Мережковский» (1909) Блок писал: «Открыв и перелистав их <книги Д. Мережковского. – С.Д.>, можно прийти в смятение, в ужас, даже – в негодование. “Бог, Бог, Бог, Христос, Христос, Христос”, положительно нет страницы без этих Имен, именно Имен, не с большой, а с огромной буквы написанных – такой огромной, что она все заслоняет, на все бросает свою крестообразную тень, точно вывеска “Какао” или “Угрин” на загородном, и без нее мертвом, поле, над “холодными волнами” Финского залива, и без нее мертвого» [2,360]. См. также вывод З. Г. Минц: «Евангелие как образно-идейный источник было, безусловно, если не открыто, то воскрешено Блоком в мире Мережковских. Тем более символическим оказывается то, что, отходя от Мережковских, Блок в 1910-х гг. противопоставлял себя “постывшимся” ему “людям, уныло ждущим Христа”, а в 1918 г. поставил своего Христа впереди ненавидимых Мережковскими “хамов”» [10,567].

⁶ См. замечание В. Шкловского: «Блок потерпел крушение дела, в которое он вложил свою душу. От старой дореволюционной культуры он уже отказался. Новой не создалось» [17,175].

Вероятно, этим можно объяснить странную дневниковую запись Блока от 20 февраля 1918 г.: «именно Он идет с ними, а надо, чтобы шел Другой» [3,326].

«Другой» (Христос?) означает, возможно, что нужна *другая идея-концепция* существующего образа Христа. А поскольку *другой идеи-концепции* (и другой символики) образа Христа у Блока нет, то и объяснить он ничего не может. И когда Блок на вопрос о Христе отвечал: «Я разъяснить не умею. Вижу так» [5,446], – это было сказано точно и совершенно искренне.⁷

Вспомним также слова Блока, записанные К.Чуковским в дневнике 12 января 1921 г.: «Мой Христос в конце “Двенадцати”, конечно, наполовину литературный, – но в нем есть и правда. Я вдруг увидел, что с ними Христос – это было мне очень неприятно – и я нехотя, скрепя сердце – *должен был поставить Христа*» [16, 156; курсив К.Чуковского. – С.Д.].⁸

Свидетельством такой неопределенности (по сути – бессодержательности) образа Христа стал визуальный образ, который находим в воспоминаниях С.М. Алянского («Рассказ А.Блока о том, как возник образ Христа в поэме «Двенадцать»):

«Вьюга крутится, образуя белую пелену, сквозь которую *все окружающее теряет свои очертания и как бы расплывается*. Вдруг в ближайшем переулке мелькнет *светлое или освещенное пятно*. Оно маячит и неудержимо тянет к себе. Быть может, это большой плещущий флаг или сорванный ветром плакат? *Светлое пятно быстро растет, становится огромным и вдруг приобретает неопределенную форму, превращаясь в силуэт чего-то идущего или плывущего в воздухе*. <...> Вот в одну такую на редкость вьюжную, зимнюю ночь *мне и привиделось светлое пятно; оно росло, становилось огромным*. Оно волновало и влекло. *За этим огромным мне мыслились Двенадцать и Христос*» [1,86; курсив везде мой. – С.Д.].⁹

Как представляется, это «пятно», которое «приобретает неопределенную форму», и можно трактовать как образ, не имеющий символики.¹⁰ Вместо символики – нечто *расплывчатое, неопределенное*, по сути дела – *пустота*. Тогда этот образ можно уподобить чистому листу, на котором еще ничего не написано (или, может быть, уже ничего не написано). Ранее об этом феномене поэтики Блока писала З.Г. Минц в статье «Символ у Александра Блока»:

«Другое отражение блоковского “антисимволизма” 1903-1906 гг. – создание символов с “нулевым” реальным значением, подчеркивающим субъективно-иллюзорный характер самой действительности. Если жизнь только “сон”, ложь, не имеющая “объективного” значения мечта, “сказка”, то и поэтическая образность – отражение этой пустоты, мертвая декорация мира-“театра”. Образ в этом случае не может иметь не только высшего, но и никакого вообще “реального” значения. Все его значения чисто иллюзорны» [9,346].

⁷См. слова А. Блока: «Мне тоже не нравится конец “Двенадцати”. Но он цельный, не приклеенный. Он с поэмой одно целое. Помню, когда я кончил, я задумался: почему же Христос? И тогда же записал у себя: “К сожалению, Христос. К сожалению, именно Христос» [13,247]. В данном случае мысль Блока можно понять так: образ Христа еще не обрел своего смысла.

⁸В. Шкловский вспоминал: «<...> Александр Блок не мог разгадать своих “Двенадцати”. <...> Христос для многих из нас неприемлем, но для Блока это было слово с содержанием. С некоторым удивлением он сам относился к концу этой поэмы, но всегда настаивал, что именно так получилось Вещь имеет как бы эпитафия сзади, она разгадывается в конце неожиданно» [17,213].

⁹См. разговор А. Блока с Н. Павлович зимой 1920г.: «Необыкновенный разговор о “Двенадцати” был у нас в начале зимы 1920 года. Мы возвращались из Союза поэтов, с Литейного, из дома Мурузи, довольно поздно. Когда мы поднялись на гребень горбатого моста через Фонтанку около цирка, Блок неожиданно остановил меня. Кружила метель. Фонарь тускло поблескивал сквозь столбы снега. Не было ни души. Только ветер, снег, фонарь... Всю дорогу мы говорили совсем о другом. Вдруг Блок сказал: “Так было, когда я писал “Двенадцать”. *Смотрю! Христос! Я не поверил – не может быть Христос!* Косой снег, такой же, как сейчас (он показал на вздрагивающий от ветра фонарь, на полосы снега, света и тени). Он идет. Я всматриваюсь – нет, Христос! *К сожалению, это был Христос – и я должен был написать*”» [12, 487; курсив везде мой. – С.Д.].

¹⁰ Более простой вариант *десимволизации* символа у Блока можно проследить на примере образа Прекрасной Дамы: Прекрасная Дама (1901-1905) – Коломбина («Балаганчик», 1906) – Незнакомка (стихотворение «Незнакомка», 1906) – Незнакомка (лирическая драма «Незнакомка», 1906) – Катька («Двенадцать», 1918). Эта трансформация образа Прекрасной Дамы (Вечной Женственности) вначале в картонную куклу Коломбину, а затем в Незнакомку из ресторана, «беззаконную комету» Незнакомку, и далее – в гулящую Катьку демонстрирует, как трансцендентный (метафизический) образ превращается в образ реальный (материально-физический). А вот в случае с образом Христа эта модель не сработала.

В заключение стоит отметить, что *пустота* (*неопределенность*, переходящая в *бессодержательность*) образа Христа как некоего символа не есть сознательная концепция этого образа у Блока, а есть результат того, что он сам не знает, что этот образ значит – и значит ли вообще. Блок просто фиксирует само появление и присутствие этого неопределенного феномена (своего рода «опустошенного» символа), который есть *tabula rasa* и одновременно – *tabula incognita*.

Наш вывод о фактической *смысловой пустоте* (бессодержательности) образа Христа в финале поэмы «Двенадцать» может показаться попыткой уклониться от дешифровки этого образа или даже игрой с текстом в духе постструктуралистских «деконструкций». Однако это не так: скорей мы стали свидетелями достаточно редкого случая *непреднамеренной* (хотя и осознаваемой автором) *десимволизации* (десемантизации) образа в художественном тексте.

Если принять тезис Ю.Лотмана, что «символ выступает как бы конденсатором всех принципов знаковости и одновременно выводит за пределы знаковости», что «он посредник между разными сферами семиозиса, а также между семиотической и внесемиотической реальностью» [8, 199], то *процесс символизации* содержит риск обернуться *процессом десимволизации*: в какой-то момент эволюции семиотической системы (в узком смысле: эволюции отдельной авторской семиотической системы) символ перестает восприниматься как символ.

Литература

1. Алянский С. Встречи с Александром Блоком. – М.: Детская литература, 1972.
2. Блок А. Мережковский // Блок А. Собр. соч.: В 8 т. – М.; Л.: ГИХЛ, 1962. Т.5. – С.360-366.
3. Блок А. Собр. соч.: В 8 т. – М.; Л.: ГИХЛ, 1963. Т. 7.
4. Блок А. Записные книжки: 1901-1920. – М.: Худож. литература, 1965.
5. Гаген-Торн Н.И. Воспоминания об Александре Блоке // Блоковский сборник. [Вып.] П. Тарту, 1972. – С. 444-446.
6. Доценко И.С.Н. Возможный источник образа Христа в поэме А.Блока «Двенадцать» // Вячеслав Иванов: Исследования и материалы / Отв. ред. К.Ю. Лаппо-Данилевский, А.Б. Шишкин. – СПб.: Издательство Пушкинского Дома, 2010. Вып. 1. – С. 42-52.
7. Иванов Вяч. Собр. соч. – Брюссель, 1971. Т. 1.
8. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. – Таллинн: Александра, 1992. Т. 1. – С. 191-199.
9. Минц З. Г. Символ у Александра Блока// Минц З.Г. Поэтика Александра Блока. – СПб.: Искусство-СПб, 1999. – С. 334-361.
10. Минц З. Г. А. Блок в полемике с Мережковскими// Минц З.Г. Александр Блок и русские писатели. СПб.: Искусство-СПб, 2000. С.537-620.
11. Минц З.Г. Блок и В. Иванов. Статья 1: Годы первой русской революции // Минц З.Г. Александр Блок и русские писатели. – СПб.: Искусство-СПб, 2000. – С. 621-629.
12. Павлович Н. Извспоминаний об Александре Блоке / Вступ. заметка З.Г. Минц, комм. З.Г. Минц и И.Чернова // Блоковский сборник. [Вып.] П. Тарту, 1964. – С.446-506.
13. Письма Блока к К.И. Чуковскому и отрывки из дневника К.И. Чуковского // Литературное наследство. Т. 92. Александр Блок: Новые материалы и исследования. Кн. 2. – М.: Наука, 1981. – С. 232-272.
14. Приходько И.С. Образ Христа в поэме Блока «Двенадцать»: (Историко-культурная и революционно-мифологическая традиция) // Известия АН СССР. Серия «Язык и литература». 1991. Т. 50. №5. – С. 426-444.
15. Финал «Двенадцати» – взгляд из 2000 года // Знамя. 2000. № 11. – С.190-206.
16. Чуковский К. Дневник 1901-1929. – М.: Сов. писатель, 1991.
- Шкловский В. Гамбургский счёт: Статьи, воспоминания, эссе (1914-1933).

МИФООБРАЗ КАК СЕМИОТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Изучение мифа как символа, и символа как мифа находился в центре внимания во все времена. Результатом такой формулировки является целый ряд причин, что миф и символ как универсальные способы формирования ценностей, мировоззрения, идеалов играют огромную роль в деятельности современного человека. По А.А. Ивину «Вся природа и все общество – символ теоритического, идеального мира. Каждая вещь интересна не только сама по себе, сколько в качестве символа чего-то иного, в частности другой вещи» [1, 142]. Использование символов является необходимым условием человеческой деятельности. Они обеспечивают ее целенаправленность и согласованность, воздействуя на наше сознание. Символы облегчают приспособление человека к окружающей действительности. Символ (греч. знак, опознавательная примета) – знак, т.е. любой предмет, явление, словесный или пластический образ, которые имеют какой-то смысл, отличный от их собственного содержания. В символе этим «другим», значением, смыслом является ценность.

Целью данной статьи является определение роли мифообраза как символа в художественной литературе. Мифообразу принадлежит особое место среди символических форм духовной культуры.

По мнению А.Ф. Лосева центральным понятием символа является знак. По его утверждению «миф не схема или аллегория, а символ, в котором встречающиеся два плана бытия неразличимы и осуществляется не смысловое, а вещественное, реальное тождество идеи и вещи» [2, 116].

Ю.Б. Борев утверждает, что «знак – сигнал, несущий смысл, закодированную информацию; предмет, находящийся в отношении к другому предмету, указывающий на него, обозначающий его. Знак – чувственно воспринимаемый предмет, отсылающий организованную (мыслящую) систему к другому предмету. Знак не заменяет, а замещает обозначаемое» [3, 185]. Неразличение формы и содержания при рассмотрении античного символизма проявляется в мифе. Символическое представление об окружающем мире в первичном мировосприятии формируется через мифы. Любая культура на ранних этапах развивалась в рамках мифа. Он является особым способом символической объективации.

Слово «семиотика» с греческого *semeion* – знак, признак. Предметной областью семиотики принято считать знаковые системы в обществе, природе, культуре и т.п.

Символическая сторона мифа была рассмотрена в трудах ученых, как зарубежных Е.М. Мелетинского, А.Ф. Лосева, Р.Барта, Э.Кассирера, так и отечественных Г.Б. Шаиновой, Е.М. Лулудовой и других.

Исследователи считают, что миф является олицетворенным символом. Е.М. Мелетинский «Мифология предстает как замкнутая символическая система, объединенная и характером функционирования, и способом моделирования окружающего мира» [5, 38].

Немецкий философ Э.Кассирер заложил основы символической теории мифа. Согласно Э.Кассиреру «Миф есть символ, который является необходимым атрибутом мифа. Именно в мифах символ появился на свет, положив начало всем другим видам символизма (художественному, политическому, научному, идеологическому)» [6]. Он утверждал, что мифу принадлежит особое место среди символических форм духовной культуры: искусство и познание, нравственность и право, язык и техника изначально связаны с мифическим, отсюда высвобождаются и основные теоретико-познавательные понятия (время, пространство, число и другие). Отмечая, что человека характеризует символический способ адаптации к среде. Сознание всегда направлено на какой-либо объект, который оно переводит в символические формы. С его точки зрения, любые виды духовной культуры не что иное, как знаки, коды. К ним наряду с мифом относятся язык, религия, искусство. Миф способствовал появлению символа, положив начало другим видам символизма (художественному, научному, идеологическому). Человек живет не только в материальном мире, но и в символическом, элементом, которого является язык, миф, религия и искусство. Человек «символическое животное» (Э.Кассирер), вместо «разумного животного», что мифологические символы есть основополагающие понятия, созданные человеком. Э. Кассирер рассматривает структурно-смысловую специфику мифа в трех направлениях – миф как форма *мысли*, как форма *созерцания*, и как форма *жизни* (выделено – Э.Ж.).

Специфика символизма мифа выражается в том, что отдельные предметы могут становиться знаком других предметов или явлений, то есть, символически заменять. Античное мифологическое сознание является своего рода кодом, для которого надо подобрать соответствующий ключ. Символы

интерпретируют мир не совсем рационально, они указывают на нечто высшее, иррациональное, которое доступно только посвященным [7, 112].

Отношения в мифе не различаются, а отождествляются. Весь космос в мифе выстроен на основе оппозиции «сакрального» и «профанного». Миф/мифообраз стал наиболее приемлемой формой выражения символических законов функционирования социального и природного бытия и культуры античности. «Мифологическое наследие принадлежит не только древности, являясь фактом культуры не только далеких эпох, оно продолжает оставаться активным и постоянно действующим элементом в последующие исторические периоды развития» [8, 12].

Французский семиотик Р.Барт утверждает, что художественное произведение как символ несет в себе множественность значений. «Произведение содержит в себе одновременно несколько смыслов в силу самой своей структуры, а не в силу недостатков тех, кто его читает. Именно в этом и состоит его символичность: символ – это не образ, это сама множественность смыслов» [9]. Он выделяет в мифе означаемое, то есть концепт, и означающее, то есть, форму, которая состоит из знаков языка. Результатом синтеза этих двух элементов является значение. Миф является своего рода метаязыком символа, который относится к вторичной семиотической системе. Такого же мнения казахстанский исследователь А.С. Каскабасов «...древние мифологические понятия и представления, со временем превращаются в поэтическую символику» [10, с. 330].

Сторонники символика-знаковой концепции подчеркивают коммуникативную функцию знаков. Коммуникативная функция принадлежит к числу основных свойств эстетических знаков. Произведения искусства, где воплощены эстетические знаки, нацелены также на общение между людьми. Стремление людей к образному освоению мира было уже на заре человечества. Первобытный человек познавал мир, и все что его окружает через наскальные изображения – петроглифы, изображались животные с которыми часто приходилось сталкиваться, изображали солнце, звезды, луну и т.п.

Согласно К.Г. Юнгу архетипические образы сопровождали человека испокон веков, они являются источником мифологии, религии, искусства. По его словам «В этих культурных образованиях происходит постепенная шлифовка спутанных и жутких образов, они превращаются в символы, все более прекрасные по форме и всеобщие по содержанию» [4, 15]. А.Ф. Лосев особо подчеркивал связь мифа и символа. В своем труде «Диалектика мифа» он неоднократно утверждает, что миф «всегда прежде всего символ» [11, 62].

Тамга-символ у казахов испокон веков использовалась как своего рода опознавательный, отличительный знак. Тамга является (знак, символ рода) – основой местного алфавита, как эмблема рода и племени, их символика, нередко художественная, проходит сквозь всю многовековую историю степей, сохраняя свою форму и семантику в рудиментарном виде. Она лишней раз свидетельствует о самобытном развитии письменности и всей культуры древнего Казахстана, в которых доминировала местная социальная среда. Здесь уместно высказывание Е.М. Мелетинского, что «Мифологические символы функционируют таким образом, чтобы личное и социальное поведение человека и мировоззрение взаимно поддерживали друг друга в рамках единой системы» [5, 152].

Верная интерпретация символов становится возможной только в том случае, когда символу придают одно и то же значение. Следовательно, эффективность общения зависит, прежде всего, от правильного понимания символических смыслов, как в рамках взаимодействия людей, так и в контексте диалога культур. Мифообраз как форма сознания продуцирует и оперирует символами. По А.Ф. Лосеву «Мифология осмысляет для человека все: и идею его жизни, и идею конца его жизни, и глобальные духовные ценности, и мельчайшие бытовые детали, и каждый его поступок, и даже каждую его мысль» [11, 934].

Ч.Пирс один из основоположников современной глобальной семиотики утверждал, что «каждая мысль есть знак», подчеркивая универсальное значение знаков [12]. Интерпретация значения заключенного в символ дается по-разному, например, в литературе, живописи, в лирической поэзии происходит выражением человеческих эмоциональных выплесков, переживаний т.п. Если эстетический знак замещает явления действительности, олицетворяя человеческие представления и идеи, то синтетический художественный образ отражает процессы, происходящие в жизни людей. Это различие, является весьма важным. Мифообраз, так же как и символ, замещает объекты и явления действительности. Литературное произведение знакомит нас с тем, что ранее было не известно или дает возможность переосмыслить заново. В произведениях те или иные воплощенные образы в определенном смысле заменяют ту реальность, которая нашла в них отражение и представлены читателю. То есть можно утверждать, что мифообраз есть не что иное, как изобразительный знак. Говоря словами А. Косарева, что «... то или иное мифическое повествование, тот или иной мифологический образ, то или иное обрядовое действие обязательно что-либо символизирует» [13, 37].

Писатели часто вкрапляют мифообразы в ткань произведения, подкрепляя особой авторской экстраординарностью. Таковы основные персонажи А.Аскара, И.Одегова, О.Бокеева, А.Кима,

К.Жумадилова, М.Магауина и других. К.Жумадилов, лауреат Государственной премии, народный писатель Казахстана в своем историческом романе «Кабанбай батыр» воссоздает легендарный образ прославленного батыра, описывая его жизнь, его боевые походы в годы войны. «Ни одна пущенная им стрела не пролетит мимо цели, не упадет на землю, а сабля разрубит и черный камень» [14, 377].

Особое место в произведении уделено боевому другу батыра. Автор красноречиво описывает мощь, храбрость, красоту скакуна Кабанбай батыра. Образ коня – традиционный для казахского фольклора, выступает в нескольких ролях: друга, помощника, спутника. Он оригинально использован автором. «... выделялся своей статью, высокой холкой его рослый Кубас» [14, 100]. «...Двенадцать лет уже коню, а все еще поджарый и ревитый. «Нет, думаю, не дашь ты сбоя ни в байге на скачках, ни в боевом походе!» – бормотал Кабанбай, а Кубас, прислушиваясь, прядал ушами» [14, 100]. «На своем любимом семижильном коне удобно и уверенно чувствовал себя и Кабанбай. На других он просто уставал: то будто бы седло давит, то кони спотыкаются, ноги у них подкашиваются...». «В выигрыше, если ты даже превосходишь противника, окажется тот, под которым – сильный, чуткий, проворный конь. Он (Кубас) всегда тонко чувствует ситуацию, руку хозяина, каждое движение, каждый миг боя... Уклониться от нацеленного на тебя оружия, избежать прямого удара, самому умело поразить цель – все это во многом зависит от сноровистого боевого коня. Не всякий лихой скакун выдерживает напряжение поединка» [14, 117]. «... ребра толщиной в руку. А спина! Сколько не руби, такого не согнешь и не сломишь ... вот что значит настоящий крылатый тулпар! И ноздри, посмотрите, кулак можно спокойно просунуть. Это первый признак отсутствия одышки. Копыта!.. Сколько не ездят, не сотрешь, не собьешь! Характер, чувствуется, покладистый: где оставишь коня, там и найдешь его, посмотри, какое оно гладкое, подтянутое и стройное, без единого грамма лишнего веса! Косуля, да и только!» [14, 126]. Автор ясно дает понять, что мало иметь батыру силу, отвагу, знание, не имея под стать батыру коня. Образ коня раскрывает характер главного героя романа-диалоги.

Образ лошади часто является основным в мировой мифологии и литературе. Семантическое поле архетипического образа лошади Кентавр (полу-человек, полу-лошадь) – символ врачевания и наставничества; Единорог (конь с одним рогом) – символ целомудрия, благоразумия, чистоты, непорочности; Пегас (крылатый конь) – символизирует славу и созерцание; Троянский конь – благодаря которому греки завоёвывают Трою.

Мифобраз кентавра в русской мифологии известен под названием Китоврас. А для европейской культуры кентавр является образом-архетипом кочевников [15, 29]. История доказала, что кольчуга, стремя и седло были изобретены тюркским миром [16]. Это изобретение дало толчок для совершенствования езды на лошади и последующего покорения мира. Анализ показал, что образ коня всегда используется автором со знаком плюс, в ткань произведения через данный образ вникает доброе и созерцательное.

Мифобраз кентавра часто встречается в мировой литературе, тому подтверждение романы Д.Апдайка «Кентавр», А.Кима «Поселок кентавров», У. Фолкнера «Медный кентавр» и др.

Лошадь является широко расперстрённым геральдическим символом. Он изображен на гербах Соединённого Королевства Великобритании, Республики Казахстан, Канады, Литовской Республики и других. Во всех национальных культурах мифические компоненты играют важную роль для становления и развития личностного и национального сознания. Мифы, символы и прообразы способны оживать и напоминать об абсолютных ценностях, о забытых нормах, которые составляют национальную природу человека. Так «птица» являлась символом бессмертия души, а переплетение рогов животных символом «мирового древа». Символы играют основную роль в передаче информации, сообщения. В символе заключен обещающий принцип раскрытия многогранного содержания и смысла явлений. Как идеальная форма, символ кодировал в себе как национальные, эстетические, так и художественные образы. Символ – это явление, которое можно интерпретировать бесконечно.

Современные литературные произведения насыщены мифическими архетипическими персонажами, которые часто символизируют светлое как отвагу, честность, доброту, либо темное как зло, смерть, болезнь и т.д. В литературе идет интенсивное стремление создавать новые символы современности.

Литература

1. Ивин А.А. Введение в философию истории. – М.: Владос, 1997. – 288 с.
2. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.
3. Боров Ю.Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1988.
4. Юнг К.Г. Архетип и символ/Сост. И вступ. А.М.Руткевича. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
5. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М.: Академический проект; Мир, 2012. – 331 с.
6. Кассирер Э. Философия символических форм / Э.Кассирер. – М.-СПб., 2002. Т.2

7. Жанысбекова Э.Т. Мифологические образы и мотивы в современной казахстанской прозе: дис. ...докр.филос. (PhD). – Алматы, 2018. – 154 с.
8. Ревуненкова Е.В. Миф. Обряд. Религия. Некоторые аспекты проблемы на материале народов Индонезии. – М.: «Наука», 1992.
9. Барт Р. Миф сегодня // Избранные работы. – М., 1989.
10. Каскабасов С.А. Казахская несказочная проза (Архаические мифы и их реликты в казахском фольклоре) // Золотая жила. Истоки духовной культуры. – Астана: Елорда. – 2000. – Ч.1.
11. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии/Сост. А.А.Тахо-Годи; Общ. Ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1993. – 959 с.
12. Peirce Ch. Collected Papers, vol. 1. Cambridge-Mass., 1960, p.284
13. Косарев А. Философия мифа: Мифология и ее эвристическая значимость: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. – 304 с.
14. Жумадилов К. Кабанбай батыр. Исторический роман-диалогия. Книга первая. Астана: «Аударма», 2004. – 432 стр.
15. Ахиезер А.С. Между циклами мышления и циклами истории // Общественные науки и современность. – М., 2002. - № 3. – С.122-132
16. Хахимов Р. Изобретение кочевниками седла и племени обеспечило им огромное преимущество. [Электронный ресурс]. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/109499-rafael-hakimov-hronika-tyurko-tatarskih-gosudarstv> (дата обращения: 29.04.2021).

Е.А. Жиндеева (Россия, Саранск)

ПРЕЛОМЛЕНИЯ ЧУВСТВ АВТОРА В СВЕТЕ ВОЗМОЖНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ТЕОРИЯ ВОПРОСА

Система возникновения художественного произведения и механизмы его влияния на читателя представляют интерес для большинства гуманитарных наук. Это обусловлено невозможностью досконально «препарировать» процесс, разложив его на составляющие, поскольку читательские переживания всегда индивидуальны. Об общих тенденциях их формирования частично мы уже говорили и раньше (например, Жиндеева, Маргынова, Чванова [6], Шигуров [5] и др.). Учитывая наши наблюдения, касающиеся авторской проекции понимания текста произведения, обратимся к разъяснению некоторых составляющих механизма формирования внутритекстовой константы «сопереживания» на примере анализа конкретного художественного текста с учетом междисциплинарности понимания изображения чувств в литературных образцах.

Эмпатия как неотъемлемая часть читательской реакции представляет собой способ активного «проживания» предложенной ситуации, при котором частичное (реже – полное) погружение в изображаемые время и обстоятельства, позволяет не только приобрести социальный опыт, но и является доказательством готовности читателя к эмоциональному взаимодействию с автором художественного произведения.

Постановка рассматриваемой нами проблемы напрямую связана с несколькими аспектами эмпатического восприятия текста, которые можно сформулировать следующим образом: обнаружение способности к сопереживанию у конкретного человека, выявление наличия эмпатии этого же индивида при прочтении конкретного художественного произведения, значение эмпатии для описания системы взаимоотношений «писатель – читатель» на примере их взаимодействия относительно одного конкретного текста. Таким образом, на первый план в нашем исследовании выдвигается не только констатация вовлеченности человека из вне (читателя) в мир образной авторской симуляции действительности, но и параметры, а также прозрачность их фиксирования в аналитической работе с текстом.

С учетом особенностей структурно-семантической реализации авторского создания в тексте, взяв за основу концепт «дети», на примере анализа стихотворения Б.Поплавского «Смерть детей» докажем наличие многовариантной модели выстраивания эмоциональной связи «писатель – читатель» за счет транспарентности формирования эмпатии последнего.

Одной из актуальных проблем современной гуманитаристики, в том числе и литературоведения, является рассмотрение презентативности авторского присутствия в художественном произведении и его влияние на восприятие читателем модели создаваемого мира. По существу, все исследования эмпатии в теории литературоведения, да и в смежных науках, таких как культурология, философия, психология и

т.д., относительно изучения механизма возникновения сопереживания и писательских технологий, призванных ее сформировать, можно сгруппировать следующим образом:

- открытое эмоциональное воздействие на читателя (например, посредством описания психологического состояния героя, его переживаний и их следствия – поступков);
- идентификация с персонажем, путем ориентации на социальное происхождение, политический настрой, возрастные изменения и т.п. потенциального читателя;
- переживание предлагаемой ситуации как замены реальности для читателя;
- воспроизведение коммуникативного кода как единой модели разнообразных речевых конструкций в пределах одного произведения.

Практически все перечисленные нами стратегии формирования читательской эмпатии укладываются в наиболее популярные на сегодняшний день теории аналитической работы с художественными образцами (имеется в виду учения М.М. Бахтина [2], Ю.М. Лотмана [9], Б.О. Кормана [7], Д.С. Лихачева [8] как основоположников учения о категории авторства).

Что касается исследований творчества Бориса Поплавского, то основой наших рассуждений о нем стал непосредственно анализ избранного нами текста. Кроме того, в заявленном ракурсе определенный интерес, по нашему мнению, представляют публикации Е. Менегальдо [10], С.Н. Романа [13], А.И. Чагина [14].

Учитывая, что Борис Поплавский один из самых загадочных и неизученных представителей русского Зарубежья, мы уверены, что исчерпывающего комплексного исследования его творчества до настоящего времени не существует. Отчасти это обусловлено обстоятельствами жизни писателя в эмиграции, отчасти – отсутствием систематизации его наследия. Между тем, творчество Б.Ю. Поплавского чрезвычайно интересно в свете сложившихся в русской литературе в настоящее время аксиологических традиций исследования авторского проекции читательского отклика. И с этих позиций «Смерть детей» как образец лирического манифеста интересен не только литературоведам, но и философам, культурологам, психологам.

Любое комплексное исследование художественного текста носит оценочно-обобщающий характер, в связи с чем использование конкретно-исторического и компаративистского подходов становятся основой анализа разнопрофильных научных источников (культурологических, педагогических, психологических, философских, социологических и др.) по проблемам творчества и его понимания. Применение деятельностного и системного подходов позволяет создать собственную концепцию понимания заявленной проблемы, а применение диалектического метода дает возможность выявить противоречивые стороны многогранного понятия «эмпатия». При анализе концепций, описывающих сущность творческой личности писателя, были использованы элементы герменевтического метода и аксиологического подхода, постулаты концептологии как синтезированного научного учения.

Транспарентность любого анализа художественного произведения достигается за счет достоверности трансляции его понимания, объяснения авторской позиции за счет «считывания» герменевтических указателей и при помощи осмысления концептов – элементов коллективного сознания, в которых откладывается, аккумулируется общественно-историческая практика людей, соединяется общее представление о предмете рассуждений и частное (авторское) суждение о нем. Очевидно, что через концепт исследователь имеет возможность подойти к осознанию материальной и духовной самобытности писателя, заключающейся в характеристиках понятия как мыслительной единицы.

При аналитической работе с избранным текстом уже на уровне номинатива обращает на себя внимание оксюморонная сущность столкновения двух концептов «смерть» и «дети», где сознание автора микширует смерть и сон.

Клишированность понятия «дети» дает весьма точное представление о маленьком человеке как части социума, цикличности и смысле жизни. Описываемые здесь тайна, красота и стремление к ним подвластно субъективной логике, механизм которой понятен и писателю, и читателю.

Концепт «дети» как «глобальная единица структурированного знания» [12, 3] не являются чем-то неизменным, что непосредственно отражается в сюжете произведения, скорее наоборот, обнаруживается стремление персонажей к статичности, нежеланию взрослеть.

Введение в сильную позицию доминанты рассуждений основного «происшествия» служит ярким примером отражения внутреннего мира героев и является проявлением идеи произведения в целом. С одной стороны, заглавие является динамичным и многозначным (на что мы уже обращали внимание), с другой – отражает известный ход мыслей ряда других русских писателей. Так, например, «Я люблю смотреть, как умирают дети ...» – скандальная фраза В.В. Маяковского лишь констатирует факт, широко распространенный в русской литературе. Вспомним детские гробики Н.А. Некрасова, зарезанных детей в «Братьях Карамазовых» у Ф.М. Достоевского, «Смерть пионерки» Э. Багрицкого и т.д. Но в нашем случае, смерть детей – катализатор чувств автора, своеобразный метод психологического давления на читателя,

эмоциональное «взвинчивание» его восприятия, некая игра, которая строится Б.Ю. Поплавским по правилам, известным только ему.

Активно эксплуатируя такие художественные приемы воспроизведения действительности, как игра, симуляция, ирония, Б.Поплавский маскирует через сознание избранных героев (причем обобщенного вида) свое понимание смысла происходящего. Обнаруживая окружающий мир как хаосность, сбой с привычного космологического ритма, невозможности познания красоты мироздания, поэт делает акцент на сближении конечных точек бытия – рождения и так его следствие детства со смертью как неизбежным финальным актом любого физического присутствия одушевленного существа в непознаваемом, но прекрасном мире.

Зона сознания ребенка здесь представлена опосредовано, через оценку действительности как некой сказки, или красивого сна. Резко очерченный конфликт детей с окружающим миром в преставлении автора является финальной точкой произведения. Диспозиция жизни во сне с реальным бытием дает возможность в пределах меняющийся парадигмы создать эффект скоротечности событий. Балладная форма позволяет автору соединить свои внутренние переживания с внешним проявлением, заложенном в событийном начале стихотворения. В нашем случае автор создает прецедент соединения художественного слова и индивидуального проявления душевного состояния, выраженного в отношении к своим героям. Именно это и делает необходимым выявление всех возможных дискурсов в пределах жанра баллады.

На первый план при воспроизведении атмосферы Рождественского праздника и создания узнаваемых читателем реалий в художественном произведении выдвигается авторское представление о своем мире, умение воссоздать собственное настроение и психическое состояние путем воспроизведения системы отношений потусторонних, нетривиальных сил и впечатлений. Намеренно акцентируя внимание читателя на звуках, например, «бессмысленный шепот богов», «девичий шепот легчайших шагов», «хором свечи в столовой в ответ зазвучали» и тому подобном, поэт активизирует в читателе, возможно, забытые уже, детские ощущения и воспоминания, тем самым добиваясь проникновения в текст на чувственном уровне читательского сознания.

Учитывая систему взглядов М.М. Бахтина [2], В.В. Виноградова [3], Л.Я. Гинзбург [4], Б.О. Кормана [7], укажем на ключевое в наших рассуждениях понятие «автор». Автор, по мнению ученого – это «субъект (носитель) сознания, выражением которого является все произведение или их совокупность» [7, 4]. Таким образом, если рассматривать художественное произведение как иллюстрацию сознания, работы мозга, то самостоятельность и истоки поведения героем необходимо искать в жизненном опыте его создателя. Исходя из общеизвестного постулата о том, что образы детства практически всегда автобиографичны, эмоциональны и красочны, обратимся к фактам жизни поэта и к воспоминаниям о Поплавском. В этом плане любопытны факты биографии автора стихотворения «Смерть детей», свидетельствующие о том, что о трагедии ухода из жизни он много стал рассуждать после смерти младшей сестры. Возможно, этим и объясняется особое внимание именно к девочке в стихотворении.

Для Поплавского-живописца принципиально важно создать средствами словесного искусства психологический портрет детей. Отсюда и игра света, диспозиция заснеженного мира как атрибута бытия и сиреневой с фиолетовым голосом луны как символа небытия. Именно игра красок не дает писателю погрузиться в схему, сохранить нетронутым то чувство, которым отличаются дети. Все вещи в произведении окрашены определенными цветами, каждый из которых не только передает колорит чувства, но и символизирует внутреннее состояние автора. Достаточно сказать, что фиолетовый, сиреневый, свинцовый – темные цвета констатируют сложное пессимистическое настроение Поплавского. Детство как образ безвинного и безысходного страдания, с отчетливым тяготением к потустороннему миру придает преобразование реальности, моделирует концептуально значимые признаки противопоставления ребенка взрослому человеку. При этом занимая отстраненную позицию, не ассоциируя себя ни с образом детей, ни с противостоящей им силой – миром взрослых, Поплавский констатирует факт: дети в стихотворении остаются равнодушными к происходящему и сохраняют ощущение безмятежности и счастья только во сне. Мир замкнулся в страдании, возвращение в это эмоциональное состояние неизбежно для самого автора. Для детей есть выход: либо сон, либо смерть.

Возрастной диапазон детей не указан. Персонажи сливаются. Но при внимательном прочтении довольно явственно выдвигается противостояние девушки и окружающего мира. Ее образ как бы вспомогателен, иллюстративен: «Слышен девичий шепот легчайших шагов». Но впоследствии есть строка – ключ к пониманию происходящего: «Удивленная девочка стала большой». В таком случае можно поставить знак равенства между переходом в другую возрастную категорию (рождение взрослого человека) и смертью ребенка, воспринимаемой как следствие такого процесса.

Интересным является следующий факт: в характеристике центрального единичного персонажа на первый план выдвигается половая идентификация. Но в тексте нет точного соответствия между девочкой

и детьми. Может ли это означать, что не все дети способны стать большими, или, что девочка не является частью собирательного сообщества «дети», так и остается загадкой. Зато совершенно очевидна другая ассоциация – между сном и смертью. Для того чтобы разгадать этот парадокс, нужно обратить внимание на интерес Поплавского к основной категории философии – смерти.

В русской литературе тема смерти не часто сопрягается с темой ребенка. Чаще всего это происходит тогда, когда автору надо показать процесс взросления его героя, это момент своеобразной инициации через узнавание ребенком о смертности человека. Но в нашем случае детские образы несут огромную эмоциональную нагрузку – они усиливают трагичность утраты человеком всего, что составляет смысл и божественность его существования. Детей привлекают игры с ангелами, игрушки земные навевают беспокойство и тоску, что и рождает безудержный плач. Устойчивое единство сюжетно-композиционных звеньев, которые схематично, как бы против воли поэта, приводят детей к прыжку в сны, позволяет констатировать следующий факт. Образ смерти, ее власти над человеком в художественном сознании автора не идентично представлениям читателя о ней. Более того, смерть – сон имеет и более устойчивый противоположный вариант, хорошо знакомый читателю: жизнь – сон.

Взаимодействие сновиденческого мира с интерпретацией цели жизни создается за счет введения невероятного количества авторских метафор. Укажем лишь некоторые: «бессмысленный шепот богов», «молчанья свинцовая роза» и т.д. Присутствие элементов, создающих собственно внутреннее пространство сновидения, позволяет говорить о цветописном мастерстве поэта.

Для Б.Ю. Поплавского трагизм смерти заключается не только в физическом умирании, а в чувстве отторжения взрослого человека от божественного начала. С достаточной долей условности можно сказать, что страшная действительность рождает пугающую обыденность существования, с которой сложно смириться слышащим шепот богов. Дети не цепляются за жизнь, не ищут спасения. Такая страшная деформация инстинкта самосохранения живого организма констатирует абсолютное отклонение изображаемой действительности от нормы. Парадоксальность выбора автором выхода из сложившейся ситуации констатирует эмоциональную несостоятельность, психологическую неустойчивость поэта и, как следствие этого, склонность к суициду.

Из психологических трудов известно, что ребенок на самом деле воспринимает жизнь «пунктирно», как цепочку не вполне связанных между собой событий и явлений. Он не анализирует происходящее, а удовлетворяется его мгновенной эмоциональной оценкой, которая, как правило, оказывается абсолютно точной, соответствующей правде бытия. В таком ракурсе в анализируемом произведении детские образы транслируют сознание самого автора: его жизненную позицию, индивидуальную логику объяснения совершаемого и т.д. В пределах одного стихотворения автор намеренно сталкивает два таких достаточно далёких друг от друга явления как мифопорождающее текстовое устройство, при котором дети являются как обобщенными alter ego писателя, так и индивидуально мыслящими единицами мироздания, и существенно иллюстрирует индивидуальный ассоцианизм, в частности, в смежности понятий «сон» и «смерть». Но показывая физическую гибель детей, Поплавский одновременно утверждает и непреходящую ценность земной жизни, человеческого счастья, основанного на любви к ближнему, на извечной надежде, что дети, новое поколение будет жить лучше и счастливее. А если такого не случится, то и жить не стоит.

Обозначением каждого нового витка сюжета служит таинственное. Пренебрегая внешним впечатлением, Б.Ю. Поплавский в большинстве описаний акцентирует необычные, удивительные способности маленького персонажа, его благостное воздействие на мир. Но интерес к внешним обстоятельствам реальной действительности у него утерян навсегда.

Сталкивая контекстуально противоположные позиции читателя и детей, Б.Ю. Поплавский создает напряжение и так убеждает читателя в своей правоте, что уже на начальном этапе становится отношении к сну специфичным. Как элемент структуры лейтмотив детского сна тесно связан с художественной формой, с авторскими мыслями, чувствами. При этом детское двоемирие воспринимается как представление поэта о смысле существования. Сюжетная реализация, спроецированная по принципу калейдоскопа, где основной движущей силой является игровое начало, дает возможность автору изобразить столкновение с жизнью и детский опыт неведения свершаемого ими. Здесь срабатывают теософские пристрастия Б. Ю. Поплавского: буддийское увлечение озвучивает пренебрежение поэта к смерти. Вместе с тем, тяготение к смерти выражается и в богоборческих мотивах поэта. Особо остро это ощущается в следующих строках:

«Рождество расцветает над лоном печали.

Праздник, праздник, ты чей? – Я надзвездный, чужой».

Объяснение находим в жизнеописании Бориса Поплавского, выполненное Луи Алленом. «С семнадцати лет он начал вести дневники и записи, часто похожие то на молитвы и прозрения, то на помутнение рассудка вопрошающего Бога, спорящего с Богом, обвиняющего Бога, бросающего ему

вызов. И, как это ни парадоксально, именно этим исканиям, озарениям и мистическим экспериментам, записанным неровным мелким почерком, была подчинена его поэзия и вся остальная жизнь» [1, 124].

Мотив небытия в жизни, ощущение себя как чужого в этом мире дают возможность Поплавскому дистанцироваться от христианских тем. А отсюда и возможность резкой смены поведенческой парадигмы, искаженная логичность, как самого писателя, так и его героев, которые не могут быть познаны обывателем. Углубляясь в изучение творчества Б.Ю. Поплавского, приходится констатировать факт неисчерпаемости его образом и мотивов, за которыми стоит личность самого писателя. Сам характер взаимодействия между героями, искаженность жизненных цели и задач выражаются в шокирующем соединении обыденности и смерти. При этом натуралистичность завоевывается не за счет точного описания самой смерти, а за счет достижения эмоциональной достоверности ощущений от нее. Таким образом, одним из способов демонстрации авторской концепции становится коллизия смерти, а одиночество становится ведущим мотивом в его поисках смысла жизни.

Отдельные элементы подражательности позволяют говорить о пародийности смысловых нюансов. Рождественский пафос стихотворения, достигаемый введением деталей временных меток (потушенная елка, праздник рождества), отличается преобладанием апокалипсических настроений. Важность такой авторской позиции подчеркивается тем фактом, что Поплавский в картине создаваемого мира иллюстрирует эгоцентризм, описывается свою принципиальную позицию как попытку создания нового центра личности. Роль писателя, исходя из того, заключается в достижении полной уверенности, что автор является полновластным хозяином своих персонажей, их Богом.

Представленный анализ доказывает, что авторское сознание, транслируемое в художественном произведении, несомненно оказывает эмоциональное воздействие на читателя. Проектирование же ситуации, запуск механизма «проживания» произведения во многом связан с пониманием произведения, возможностью принять позицию автора. Таким образом, транспарентность эмоций читателя от прочитанного текста, его эмпатия и являются мерилем ценности художественного произведения как образца словесного искусства.

Литература

1. Аллен, Ли Странник в черных очках // Б.Ю. Поплавский в оценках и воспоминаниях современников. – М.: Просвещение, 1991. – С.112–135.
2. Бахтин, М. М. Проблема автора. – Вопросы философии. – №7 – 1977. – С.148–160.
3. Виноградов, В. В. Проблема авторства и теория стилей. – М.: Художественная литература, 1961. – 288 с.
4. Гинзбург, Л.Я. О психологической прозе. – Л.: Художественная литература, 1977. – 312 с.
5. Жиндеева Е.А. Авторский комментарий как «путеводитель» читателя в системе организации художественного текста / Е.А. Жиндеева, В.В. Шигуров. – Гуманитарные науки и образование. – 2013. – №3. – С.127-130.
6. Жиндеева, Е.А. Лейтмотив как внутритекстовая константа авторского понимания происходящего и читательская рефлексия от узнанного / Е.А. Жиндеева, Е.А. Мартынова, А.В. Чванова. – Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – №3. – С. 249–252.
7. Корман, Б.О. Избранные труды по теории и истории литературы. – Ижевск: Издательство «ГОС», 1992. – 305 с.
8. Лихачев Д.С. Текстология. – М.– Л.: Просвещение. 1962. – 406 с.
9. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллин: «Александра», 1992. – 298 с.
10. Менегальдо Е. Поэтическая Вселенная Бориса Поплавского. – СПб.: Алетейя, 2007. – 258 с.
11. Поплавский, Б.Ю. Избранное. – М.: Прогресс, 2017. – 409 с.
12. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – 209 с.
13. Роман С.Н. Пути воплощения религиозно-философских переживаний в поэзии Андрея Белого и Б.Ю. Поплавского. Дис. ... канд. филол. наук, Орехово-Зуево, 2007. – 207 с.
14. Чагин А.И. Орфей, русского Монпарнаса (О поэзии Бориса Поплавского) – Российский литературоведческий журнал. – 1996. – №8. – С. 169-194.

Н.РУБЦОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ПОЭЗИИ 60-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Проблема развития русской поэзии подробно разрабатывалась А.М. Науменко на материале 50-х-60-х годов XX века, в частности, данный период был озаглавлен приходом большой группы высокоодаренных молодых поэтов, часть которых, обладая немалым напором творческой энергии, предпочитала немедленный успешный результат от воздействия своих стихов на молодежную читательскую и добилась его (Б.Ахмадулина, Ю.Мориц, Е.Евтушенко, Р.Рождественский, А.Вознесенский и др.) [1]. Их стихи, условно именуемого критиками «эстрадной поэзией», зачастую грешили декларативностью и риторикой, что вполне объяснимо в период начала творческой деятельности, в период становления поэтического таланта.

Примерно в этом же ключе работал А.И. Павловский, характеризуя появление Н.Рубцова в сложной и по-своему даже кризисной «перевозбужденной» литературной обстановке [2]. Дело в том, что господствовавшая с конца 50-х годов так называемая «эстрадная»/«шумная» поэзия, представленная большой группой молодых поэтов, почти ровесников Рубцова, стала к середине десятилетия, т.е. к моменту выхода из печати рубцовой «Звезды полей» (1965 г.), катастрофически терять свой недавний и действительно очень шумный – всероссийский и всесоюзный – успех.

К середине 60-х гг. «шумная» поэзия уже перешла свой зенит. Вместо зрителей-слушателей, заполнявших стадионы и большие залы, появился и стал преобладать тип читателя-ценителя поэтического слова.

Во второй половине 60-х гг. складывается новое направление, определяемое творчеством таких поэтов, как Н.Рубцов, А.Жигулин, А.Передреев, А.Прасолов, А.Романов и др., которых критики того времени называли «тихими». М.Числов писал: «Думается, что говорить о «тихих» и «громких» лириках имеет смысл лишь в плане приверженности их определенным художественным традициям, в плане поэтико-стилистической изобразительности» [3, 62].

Н.И. Онуфриева считает, что так называемая «тихая» лирика представляет собой наиболее характерное для конца 60-70-х годов явление в русской поэзии, предопределенное поисками основ бытия, стремлением вернуть современному человеку необходимое его внутреннему миру чувство связи с землей, с природой, с корнями [4]. Исследователь мотивирует появление «тихой» лирики тем, что она вызвана к жизни потребностью оживить в человеческой душе те нормы человеческого общежития, которые выработаны веками, предостеречь человечество от варварского отношения к истории и природе. Отсюда обращение к деревьям, к природе как к истокам национального бытия, и его первоначальным основам. «В деревне виднее природа и люди», - объясняет, по замечанию Н.И. Онуфриевой, свой поэтический выбор Н.Рубцов, при этом не противопоставляя город деревне, призывая не забывать об исконных началах человеческого самосуществования. «Звезда полей» становится лейтмотивом всей рубцовой поэзии, утверждением святости родной земли.

В творчестве Вл.Соколова, Ст.Куняева, Н.Рубцова, А.Прасолова и др. представителей этой же генерации, но квалифицированных критикой неудачным, по мнению А.М. Науменко, термином «тихой» лирикой, нашла свое отражение другая тенденция – углубление и творческое развитие национальных традиций русского классического стиха. Эти два течения и определили в 60-е годы расстановку сил молодой поэзии, а также обозначили этапы ее развития. Обрисовывая историческую обстановку, автор выдвигает версию, согласно которой в середине 60-х гг. началось эстетическое перевооружение молодой поэзии [1]. Живой интерес к историческому прошлому России, к личности отдельного человека, стремление разрешить проблемы нравственного характера, «обращение к стабильности, коренным ценностным ориентирам, к более аналитическому пониманию единства социального и общечеловеческого, национального и интернационального» [1] свидетельствовало о богатом потенциале поэзии этого интересного и бурного периода.

Время, тяготевшее к синтезу и масштабности, заострило внимание поэтов и исследователей на проблемы «мыслящего» героя.

Проблема гражданственности, а также возрождение и оживление философской лирики определяли в целом новую потребность общества в поэзии мысли, в произведении глубокого и разностороннего анализа духовного мира современника.

Определяющей стала тенденция поисков новых путей освоения современности, выразившаяся в тяге поэтов к философичности. Главенствующим в творчестве поэтов всех поколений стало стремление к

разрешению проблем добра и зла, жизни и смерти, нравственного и духовного обновления человека в обществе. Наиболее отчетливо эта особенность времени отразилась в стилевой ориентации поэтов на пушкинские и некрасовские традиции. Их лирика приобрела медитативный, философский характер. В поэзии наметилась тенденция духовной общезначимости лирики. В этой ситуации творчество Николая Рубцова сыграло значительную роль в процессе ориентации молодой поэзии второй половины 60-х годов на углубление социально-духовного поиска.

Конец десятилетия в поэзии ознаменовался исключительно плодотворным развитием философской лирики, созданием больших эпических произведений – поэм, творческим осмыслением традиций русской классики. В этом ключе работали и во многом обогатили поэзию того времени А.Твардовский, Л.Мартынов, В.Федоров, Вл.Солоухин, В.Боков, С.Викулов. объединяющим началом в их творчестве явилась ориентация на реалистические стилевые образования и их творческое развитие. Огромный труд этих поэтов способствовал усилению в поэзии второй половины 60-х годов исторических, эпических, и историко-аналитических тенденций [1, 150].

Одной из ведущих тем конца десятилетия была тема деревни. Свое обстоятельное отражение она нашла в творчестве молодых А.Жигулина, Вл.Соколова, Вл.Цыбина, А.Прасолова, Н.Рубцова и др. поэтов, активно работавших в то время в русле развития классических традиций. В их поэзии отмечалась особенность времени – зрелость, стабильность, способность обеспечить активность и инициативу «золотым запасом духовности».

Поэзия 60-х гг. сумела сказать свое новое слово, она высоко художественно отразила многие перемены в обществе и в литературе того времени. В лирике 60-х годов нашла свое отражение и воплощение проблема новой личности, раскрывавшаяся во взаимосвязи с историей и обществом.

Определение нового направления «тихая лирика» оговаривается многими литературоведами. «Для меня его (Рубцова) поэзия не была и не будет «тихой» как ее именовали прежде, когда в литературе любили ранжиры – кто гений, а кто нет, когда подсчитывали, кто и сколько получил медалей, орденов и премий. Рубцов не укладывался в такую «классификацию», – пишет Д.Шеваров. – Неприятие лжи, вера в народные идеалы, приверженность под мнимыми культурными традициями – вот что определяет его лирику. Такое – «негромко»? [5, 3].

К концу 60-х годов это поэтическое течение заняло ведущее положение в поэзии, подавляющее большинство молодых поэтов ориентировалось на его стилевые тенденции, отмечает В.В. Кожин [6, 260].

А.Урбан говорит о неожиданном для него выдвигании новой школы на первый план не без некоторого раздражения, но все же судит о нем с радующей объективностью: «Рубцов пришел в поэзию не с намерением заявить о себе, а с тем, чтобы обратить внимание на тот мир, который ему дорог и люб. Он начал с того, к чему приходили после долгих исканий» [7, 12]. Далее автор утверждает, что в стихах предыдущего этапа «деревенская жизнь ... слагалась из броских примет и декораций», у Рубцова же «эти приметы не крошатся, как черствый хлеб, не прессуются в некий полуестественный материал, как доски из стружек, сцепление их непринужденно и гармонично... В сущности-то, и примет никаких нет: течет, медленно поворачивается жизнь, являя свое спокойное лицо. И нет... «образа» поэта. Эта жизнь и есть он сам. Он, пожалуй, мог бы и не говорить: *Чувствую самую жгучую, самую смертную связь*» [7, 14].

В творчестве самого Рубцова поэзия как бы достигла предела органической простоты: идти дальше по пути, характерному стилю рубежа 50-60-х годов, уже было невозможно.

Среди представителей «тихой лирики» творчество Николая Рубцова занимает особое место. По его стихам можно проследить всю его жизнь, составить своеобразный биографический очерк. В стихотворении «Детство» говорится:

Мать умерла.
Отец ушел на фронт.
Соседка злая,
Не дает проходу.
Я смутно помню,
Утро похорон.
И за окошком,
Скудную природу.

Н.Рубцову было 6 лет, поэтому и возникает «смутная» память о тех событиях. Потеря родителей и новая социальная роль – сирота – воспринимались иначе. Слово «сирота» задевало не только его чувства «для нас звучало», детдом воспринимается тепло, с любовью, с тоской:

До слез теперь

Любимые места!
И там, в глуши,
Под крышею детдома
Для нас звучало
Как-то незнакомо,
Нас оскорбляло
Слово «сирота».

Стихи он начал писать с 9 лет. После окончания школы несколько раз пытался поступить в «мореходку», учился в нескольких техникумах, работал на нескольких заводах. Мечта стать моряком осуществляется – он проходит действительную службу на Северном флоте, что находит отражение в его литературном творчестве:

Могало меня и на сейнере в трюме,
И так, на пирушках, во дни торжества,
И долго на ветках дорожных раздумий,
Как плод, созревала моя голова.
Не раз ко дворцу, где сиял карнавал,
Я ветреным франтом в машине катился,
Ну, словом, как бог, я везде побывал
И все же, и все же домой воротился...

Он учился в литературном институте, из которого был отчислен за то, что «однажды он устроил «застолье» с классиками — Пушкиным, Лермонтовым, Гоголем, Блоком, сняв их портреты со всех этажей и собрав у себя в комнате. Сокурсники застали его «чокающимся»: «Ваше здоровье, Александр Сергеевич!.. Ваше, Михаил Юрьевич!..» Утром, под надзором коменданта общежития, он послушно разнес и развесил портреты, но продолжал бурчать: «Не дали раз в жизни в хорошей компании посидеть...» [8].

Странствия поэта по просторам своей страны оказали на него большое влияние. Он не только описывал увиденное, в стихотворениях Н. Рубцова представлены разные способы восприятия окружающего мира – слуховое, зрительное, тактильное (движения, жесты, мимика), вкусовое, обонятельное, то есть всеми органами чувств.

Слух:
Я люблю, когда шумят березы...

Да как же спать, когда из мрака
Мне будет слышен глас веков...

Я не просплю сказанье сосен.
Старинных сосен долгий шум...

Спасибо, ветер! Твой слышу стон.
Как облегчает, как мучит он!
Спасибо, ветер! Я слышу, слышу!
Я сам покинул родную крышу...

В противовес звуку – молчание, тишина:
Со мной завели,
Как шарманку, глухой разговор...
Терпеть не могу
Разговоров на общие темы.
И ты, сорока, не трещи
О нашей радости минутной!..
Ты с рассказом к нему веселым -
Он без звука к себе на печь...

Зрение:
...Я вижу явственно, до слез,

И желтый плес, и голос близкий,
И шум порывистых берез.

Под луной этой светлой и быстрой
Мне еще становилось грустней
Видеть табор под бурею мгlistой,
Видеть ливень и грязь, и со свистом
Ворох листьев, летящих над ней...

Тактильный способ:
Раздался стук. Я выдернул засов.
Я рад обняться с верными друзьями.

Мы с тобой не играли в любовь,
Мы не знали такого искусства,
Просто мы у поленницы дров
Целовались от странного чувства.

С данной позиции интерес представляет стихотворение «Наслаждаясь ветром резким», в котором лирический герой чувствует окружающую природу разными органами чувств – обоняние (наслаждаясь ветром), зрение (белые холмы, взгляд блуждает), слух (слух внимает, слышу пенье), тактильно (брожу):

Наслаждаясь ветром резким,
Допоздна по вечерам
Я брожу, брожу по сельским
Белым в сумраке холмам.
Взгляд блуждает по дремотным,
По холодным небесам,
Слух внимает мимолетным,
Приглушенным голосам.
По родному захоластью
В тощих северных лесах
Не бродил я прежде с грустью,
Со слезами на глазах.
Было все – любовь и радость,
Счастье грезилось окрест.
Было все – покой и святость
Невеселых наших мест...
Я брожу... Я слышу пенье...
И в прокуренной груди
Снова слышу я волненье:
Что же, что же впереди?

Много в стихотворениях Рубцова цвета:
Прекрасно небо голубое!
Прекрасен поезд голубой!
– Какое место вам? – Любое.
Любое место, край любой.

Много серой воды,
много серого неба,
И немного пологой родимой земли,
И немного огней вдоль по берегу...

Красные цветы мои
В садике завяли все.

Цвет играет большую роль, способствуя созданию оппозиций: «день-ночь», «белое-черное». В стихотворении «Окошко. Стол. Половики» особенно ярко прочитывается деление мира, своеобразная светотень:

Окошко. Стол. Половики.
В окошке—вид реки...
Черны мои черновики,
Чисты чистовики.

За часом час уходит прочь,
Мелькает свет и тень.
Звезда над речкой — значит, ночь.
А солнце—значит, день.

Но я забуду ночь реки,
Забуду день реки:
Мне спать велят чистовики,
Вставать – черновики.

В простых, незатейливых на первый взгляд стихотворениях поэта звучат глубоко философские мысли:

Мы сваливать не вправе
Вину свою на жизнь.
Кто едет, тот и правит,
Поехал, так держись.

Н. Рубцов сделал свой литературный вклад, что явственно обозначил в строках:

Но я у Тютчева и Фета
Проверю искреннее слово,
Чтоб книгу Тютчева и Фета
Продолжить книгою Рубцова!..

Многие стихи Рубцова «широкой общественности» известны по песням. По хиту Александра Барыкина «Букет» («Я буду долго гнать велосипед»), по строчкам «В горнице моей светло»... И даже на дискотеках когда-то игралась песня «Облетели листья с тополей» в исполнении солиста группы «Электроклуб» Виктора Салтыкова [9]. Все его творчество пронизано любовью к родной стороне, к людям, к природе, что и транслируют исполнители, неся этот свет в душу мыслящего человека.

Литература

1. Науменко А.М. Проблемы развития русской советской поэзии 60-х годов и творчество Н.М. Рубцова: Дисс. к.ф.н. – Киев, 1984. – 215 с.
2. Павловский А.М. Время и родина в поэзии Н.Рубцова//Русская литература. – 1986. - №1.
3. Числов М. Время зрелости – пора поэзии. – М., 1986.
4. Онуфриева Н.И. Герой и время в русской советской поэзии 2 пол.60-70-х гг. Автореф.: Дисс.к.ф.н. – М., 1987.
5. Шеваров. Д. «Я буду долго гнать велосипед» // Комсомольская правда. – 1991, 3 янв., – 3 с.
6. Кожин В.В. Стихи и поэзия / О красоте стиха. Лирика Фета и Некрасова. – М., 1980.
7. Урбан А. Возвышение человека. Заметки о современной поэзии. – М., 1968.
8. Жизнь и поэзия Николая Рубцова. Хроника жизни и творчества //rubtsov.id.ru
9. Щедров Я. Николай Рубцов предвидел свою смерть. – Комсомольская правда. – 19.01.2001 г.

«МОСКОВСКИЙ/ПОДМОСКОВНЫЙ ТЕКСТ» ДМИТРИЯ ГАРИЧЕВА

Исследуемый корпус текстов Д.Гаричева, обозначаемый автором статьи как «московский/подмосковный текст», отличается комплексом общих признаков, среди которых маркирование низового, окраинного города, в том числе стремление к «окраине окраины»; жёсткость, предельная честность характеристик травм общества; смещение сакральных и исторически значимых мест из центра в периферию; магистральность антиутопических локусов; изображение внешнего как внутреннего, в том числе развитие мортальных мотивов войны и мора как актуальных; обезличивание пространства как возможность компенсации травмы, парадоксальным образом обретения витальной силы через «беспамятство», небольшое количество топонимов; стирание границ между живым и неживым пейзажами; восприятие Москвы и Подмосковья как неуютного, но притягивающего к себе, властного родного локуса-дома и потенциального антидома для мигрантов.

...слепые вероятности земли
как никогда врасплах нас окружали,
как целлофановые корабли,
и мы назвать примерно не могли,
чего бы мы ещё не избежали.
Д.Гаричев

Ландшафтное окружение человека неизменно оказывает влияние на его мировоззрение. Это отчетливо видно в произведениях искусства. Сетчатка глаза копит и генерирует художественные образы, под воздействием окружающего пространства происходят психофизические изменения человека. К примеру, в переводе «Слова о полку Игореве», предпринятом Николаем Заболоцким, много упоминаний степи (в том числе и с большой буквы). Поэт работал над этим переводом в Караганде. Он ходил пешком на работу из Караганды в Сарань, казахстанский степной горизонт был широко открыт его зрению и отразился в переводе «Слова о полку Игореве».

В известном исследовании «петербургского текста» В. Топорова говорится о «познании Петербургом самого себя из художественной литературы» [Топоров 2003:3]. Петербург мерцает в сознании воспринимающего: он воспринимается как «бездна, “иное” царство, смерть, но Петербург и то место, где национальное самосознание и самопознание достигло того предела, за которым открываются новые горизонты жизни» [Топоров 2003:8].

Книга В.Топорова стала импульсом для многих исследований локальных текстов. Монографические исследования А.Люсого [Люсий 2013], А. Балдина [Балдин 2010], ряд работ М.Селемёновой по «московскому тексту» [Селемёнова 2015a; Селемёнова 2015b; Селемёнова 2017] и другие изыскания выявляют маркеры, рождающие содержание и структуру «московского локуса». Москва воспринимается как «город-женщина», «жертва огня», «град Китеж». Актуально третьеримское понимание «московского текста», осознание Москвы как центра христианского мира, испытание Москвы «нестоличностью» при «столичности» Санкт-Петербурга. Важна особая роль Москвы как города-государства. Современная Москва воспринимается «как текст, существующий в особом хронотопе, игнорирующем большую часть России, для которой Москва стала внешней далёкой стихией» [Люсий 2013:181]. М.Селемёнова показывает, как в новейшей прозе может происходить «снижение статуса традиционных сакральных локусов “московского текста”, доминирование урбанистических образов, лишённых историко-культурной значимости, изображение Москвы как семиотически пустого пространства» [Селемёнова 2015a:93], и, в частности, приходит к выводу о том, что в «московском тексте» XXI в. столица стала городом карьеры, в галерее персонажей ведущее место заняли героини-обыватели и героини-карьеристы, происходит сближение “московского” и “петербургского” локальных текстов русской литературы, отражающее общемировую тенденцию к унификации и стандартизации жизненного уклада мегаполиса» [Селемёнова 2017].

Каков канон (застывшее, неживое восприятие) восприятия Москвы, во многом заложенный классической и советской литературой и официальной историографией, сегодня расшатанный не только в художественной литературе, но и в народном осознании? Даже схематично он противоречив. Москва – город, который постоянно защищали и освобождали, город-герой. Она пережила множество войн, была жертвой огня. Город является символом, за который идут в бой. Одновременно Москва воспринимается как источник власти, давления, агрессии. (Не замечающие этой характеристики, видящие за действиями

российских тиранов благое расширение границ российской империи, очевидно, сочувствуют тоталитарным системам, к примеру, сталинизму). Московские сакральные места – православные и военно-исторические, такие как Красная площадь, Храм Василия Блаженного, Новодевичий монастырь, Донской монастырь, Парк Победы, Поклонная гора и др. – усиливают ощущение Москвы как защищенного дома и как дома, который нужно защищать. Столица, дающая возможности заработка, притягивает уезжающего из нее к себе обратно, но одновременно она и антидом, жесткий город («Москва слезам не верит»). Сакральные топосы создают образ Москвы как города-храма. Но урбанистическая символика мегаполиса противоречит сакральности московского локуса, существенно меняет его облик. «Белокаменная и златоглавая», «Москва-матушка» в каноническом понимании – один из ключевых центров России (наряду с Санкт-Петербургом). Гипотетически этот канон в малой мере сохраняется в современной авангардно настроенной поэзии. Рассмотрим его отражение в поэзии Дмитрия Гаричева.

В своём исследовании я опираюсь на корпус стихотворений Дмитрия Гаричева. Поэт сам по моей просьбе подобрал стихотворения, озаглавив свой файл «Дмитрий Гаричев. Москва и Подмосковье». Рефлексии автора по поводу его стихотворений привлекаются мной в качестве дополнительного материала, но носят вспомогательный характер при исследовании.

Стихотворений, посвященных собственно Москве, в подборке Гаричева два: «чем мы кормились в дырявой москве нулевых...» и «из таких и бралась, больше не отставая...».

Дмитрий Гаричев знает Москву не понаслышке: житель подмосковного Ногинска, он часто бывает в столице, провел здесь студенческие годы (очно учился с 2004 по 2010 годы сначала в МОПИ, а затем в МГЛУ, но на учебу ездил из Ногинска).

В его стихах преобладает не лицо, а изнанка Москвы. Это взгляд с границы, окраины, словно облучающий собой столицу. Для восприятия Москвы зачастую важно близкое или далекое расстояние региона наблюдателя от столицы. По мнению автора исследуемых стихов, близость к Москве лишает Ногинск его собственной исторической и культурной значимости. В своих рефлексиях о московской/подмосковной подборке стихов Дмитрий Гаричев пишет: «Едва ли я могу говорить обо всём Подмосковье целиком (вообще это слишком “неровная” территория во всех отношениях), но в том, что касается той местности, где я почему-то живу и действую (восток области), главным мне кажется вот что: историческая и культурная её нищета, практическое отсутствие каких-либо осязаемых маркеров порождают в ней бесконечное производство местечковых легенд и сюжетов, будто бы призванных компенсировать эту зияющую пустоту подлинной истории и культуры (которых, несмотря на все старания краеведов и “творческих союзов”, по-прежнему попросту нет)» [Гаричев 2019].

Безусловно, Дмитрий Гаричев прав – говорить так о Подмосковье в целом, конечно, не приходится. Очевидно, что на большем отдалении от Москвы не подмосковные города (Суздаль, Ростов Великий, Вологда, Пятигорск, Томск и др.) обрастают собственной историей и культурой. Но, к примеру, подмосковный Серпухов, признанный «населенным пунктом воинской доблести», исторический город, в XIV и начале XV века бывший столицей удельного княжества, или Коломна, один из древнейших и красивейших городов Подмосковья, в архитектуру которого входит Коломенский Кремль, город областного значения, богаты собственной историей и культурой, хотя и находятся близко от Москвы как областного центра. Ногинск в 2013 году получил статус исторического поселения. Выросший из села Рогож, которое впервые упоминается в Духовной грамоте Дмитрия Донского в 1389 году, при правлении Екатерины II будущий Ногинск был переименован в Богородск. Отечественная война 1812 года прямо коснулась Богородска, откуда крестьянские отряды вытесняли француза. Несмотря на многовековую историю и относительно активно работающую промышленность, Ногинск вполне отвечает тому описанию, которое предлагает Дмитрий Гаричев. Город даёт автору исследуемых стихов «чувство общей “беспочвенности”, отсутствие осязаемого прошлого, на которое можно было бы опереться» [Гаричев 2019]. Можно предположить, что это ощущение субъективно, и переживание, внутреннее ощущение лирического героя и близкого ему автора транслируется на город, но город все же развивается по своим законам, не зависящим от наблюдателя, и имеет объективные характеристики.

При описании Москвы и Московской области для Гаричева характерны, во-первых, изображение внутреннего как внешнего (действия внешнего врага разных времен, ныне спокойного, не активного, актуализируются во внутреннем облике Москвы и Подмосковья) и, во-вторых, смещение акцента на низовую, промышленную, «народную» (суб)культуру. Автора устраивает подобное положение вещей, дающее ему полную свободу собственного развития.

Несмотря на то, что Москва в рефлексии Гаричева предстает как «другая планета» «с ее напластованием эпох на каждой площади и каждом отдельном кирпиче», но (очевидно, по подобию Ногинска, в котором живет Гаричев) намеренно изображается не открыточной своей частью. Такова, к примеру, «дырявая москва нулевых» (время юности и ранней молодости Дмитрия Гаричева), похожая и на

Москву девяностых, известную автору, родившемуся в 1987 году в Ногинске и там проживающему, как своего рода миф. (Поэт утверждает, что в подборке отразились и впечатления о детстве в девяностые годы, «поездки с мамой на рынок и в ближние деревни» [Гаричев 2019]). В «дырявой москве нулевых» мор («в пельменных свирепствовал тиф»), война («тыл зашивался»), хаос («так нас страшили совместно менты и фашня курский вокзал и басманного рынка квашня»), голод и эйфоричное, адреналиновое насыщение («чем мы кормились в дырявой москве нулевых зарясь к зиме на её голубей наливных не помогая руками»; «и под мышиною курткой щипал наугад мякиш из сайки ходынской»; «всё шло к столу повитому трамвайной лозой»). Ситуация похожа на переворот, революцию, но как в серьёзном, так и в ироничном ключе («неопалимый главок был скуласт и ретив слава гремела до Минска»). Актуализируется тема внешнего врага разных эпох («татарва», «в память по гансам и гюнтерам» на Введенском кладбище), но вне темы защиты московских границ, враг словно бы находится внутри Москвы. Смерть становится предметом вождения («от бичей и нацболов стяжающих смерть»). В топосе «дырявая Москва нулевых», созданном Гаричевым, центр (сакральные места) смещен в периферию и соединен с маргинальными локусами, в том числе «дисциплинарными пространствами» [Фуко 1999] (больница, казарма, подступы к Москве): «наискосок от соборов больниц и казарм где татарва громоздила походный казан на обагрённые камни». Окутанная флёром шулерства («я обещал что и сам буду шулер и гад»), «дырявая москва нулевых» – локус обитания счастливых («город в котором случались и нас голодней но не водилось счастливей»). «Ходынская сайка» («мякиш из сайки ходынской») отсылает как собственно к такому виду хлеба, так и к массовой давке на Ходынском поле 1896 года, и эта отсылка превращает «мякиш» в покалеченные человеческие тела.

Картирование подборки Гаричева показывает, привязка к каким топосам наблюдается в тех или иных стихотворениях. «Московский/подмосковный текст» Гаричева узнается по столичным и подмосковным мотивам – «москва», «подмосковный», «в лефортове», «яюза», «вниз по горьковскому», «пока мы в коломенском жжём телефоны», «шерна» (Шерна – река в Московской и Владимирской областях, левый приток Клязьмы) и др. Топонимов намеренно мало, что подчеркивает концептуальную для Гаричева тему утрачивания памяти. Автор изображает не только Москву и Ногинск, но и свой родной поселок Глухово («в посёлке первенцы мертвы...»), а также город Электросталь («никто не помнит, где мы жили, как было имя у воды...»). Вся его подборка, на первый взгляд, воспринимается как гипертекст, в котором Москва почти неотличима от Подмосковья. Относительность границ Москвы в индивидуальном мифе Д. Гаричева коррелирует с подвижностью постоянно меняющихся физических границ города, сейчас растущего к Новой Москве. В произведении «никто не помнит, где мы жили, как было имя у воды...» Гаричев упоминает имя поэта Яна Сатуновского, жизнь которого одно время была связана с Электросталью:

как из железного пенала с нечистым облачком над ним
тень сатуновского канала, не объясняясь ни с одним.
(«никто не помнит, где мы жили, как было имя у воды...»)

Читатель при первом прочтении прочтет «сатуновского канала» и задумается, где такой канал находится. Сдвиг грамматического статуса слова характерен для Гаричева, как, к примеру, для Драгомощенко («сыр букв мел» [Скидан 2019:68]).

По мнению Гаричева, «Электросталь – ещё один «город без истории», с несколькими грязными производствами (отсюда это «нечистое облачко»), но с фигурой Яна Сатуновского в качестве некоего небесного покровителя. «Почтовая гоньба» – отсылка к статусу Ногинска в XVII--XVIII веках как «почтового яма» на пути из Москвы в Нижний Новгород» [Гаричев 2019].

Жители «подмосковного текста» Гаричева «зрят росу»: им рано вставать, чтобы успеть на электричку в Москву, где они работают. Электричка – локус соединения «подмосковного» и «московского» текстов, тоннель между ними. Ещё один локус, соединяющий Москву и Подмосковье у Гаричева, – это дачные массивы (к примеру, стихотворение «после разрушительного лета...»).

В своем описании поэт захватывает и соседнюю, Владимирскую область, но в желании отвести туда из московского региона негативное («теперь ничтожеству, изветчик, прядай, почтовая гоньба, вали на санино и ветчи трясти чужие погреб»).

Лирическому герою Гаричева свойственен своеобразный отказ от памяти, обезличивание, затирание пространства под однообразное: «никто не помнит, где мы жили, как было имя у воды...», «без строгой памяти к себе». В подобной ситуации беспомыслия маргиналы и «московские менты» могут поменяться местами:

в растерянности нашей с высоты
казалось, что московские менты
уже способны с нами поменяться.
(«из таких и бралась, больше не отставая...»)

Подобное «беспомыслие» выступает как компенсация, возможность отдохновения от властного

низового города. Парадоксальным образом, утрачивающий память лирический герой Гаричева создает особый памятник Москве.

Упомянув ушедших из жизни, Гаричев мифологизирует образ своего погибшего товарища Прохорова:

разве только что прохоров, скрывшийся в ноль седьмом,
не участвует в общем строительстве ни с какой стороны.

в куртке смотрительской, серым покрашен карандашом,
он поднимает над топью и опускает

рукава, тяжёлые от муравьев.

(«все из наших, кто только способен держать...»)

Несмотря на (довольно редкое) упоминание топиных и собственных имен (Прохоров, поэт Ян Сатуновский, американский певец Джейсон Молина; все трое ушли из жизни), городской текст Гаричева стремится к обезличенности, придавленности. Изображение «московского текста» переходит в описание внутреннего ландшафта лирического героя и окружающих его людей («жили в золе, и обида скреблась под кроватью»).

«Московский топос» либо распространяет свой резонанс на другие населенные пункты, либо притягивает к себе людей из них. Низовая Москва – это и Москва приезжих, мигрантов. Лирический герой принимает только первых переселенцев:

чтобы вытоптать сад наш донецких, сирийских и адских.

убирайтесь назад, подмосковье для ленинабадских.

(«скажешь, жили в золе, и обида скреблась под кроватью...»)

Этот императив, принадлежащий лирическому «я» Д. Гаричева, демонстрирует не только сходство, но и существенное различие биографического автора и более жесткого лирического героя. Ожесточение, возможно, является парадоксальной реакцией – это ожесточенность к уже униженным, истощенность психики. Реакция рождается из-за постоянного притока переселенцев: с одной стороны, из-за российско-украинской ситуации, с другой, использования дешевой рабочей силы представителей азиатских стран СНГ.

Бетон как своеобразное ложе любви становится в этом стихотворении и закономерным ложем смерти, властно соседствует с живым:

пронизая подряд на бетоне рассеявшихся тёртом,
рассказать, как снаряд занырнул в их окно на четвёртом,
как лежал, затаившись жуком, смертью одеянный.

<...>

уронили её из окна на бетон у сирени.

(«скажешь, жили в золе, и обида скреблась под кроватью...»)

Изображая город, Гаричев строит его из стадионов¹¹, кладбищ, больниц («стадион забит одной землёй», «на стянутых шарфах несут со стадиона», «наши летние кладбища, медленный снег над травмпунктом, впалые стадионы, охваченные лишайём», «на трибунах, тронутых леском»), предпочтительно показывая антиутопические топосы казарм и больниц («в сквознях больничных крепостей», «наискосок от соборов больниц и казарм», «их бесшумные дети седлают пожарные лестницы наших казарм»). Концептуально смещение сакральных и исторических мест в периферию, а также принижение этих объектов, к примеру, парков («как моль над самым парком рисует пепловатые круги»). На фоне серого, подчеркнута приземленного, низового пейзажа контрастно прикосновение автора к символическим русским реалиям, в том числе атрибутам государственной власти («ни грубых клятв, ни флага городского», «грузовые суда с нашей гжелью», «12 июня 2018», «послушные любым проводникам, мы головы вплотную наклоняли к слипавшимся знамёнам и венкам, но даже их уже не догоняли»). Город у Гаричева пуст, истощен постоянной войной и мором, но его пространство вмещает в себя лирического персонажа:

так и лежало бы тело моё

в месте пустом городском, ещё припоминая

с ним фонарь торфяной и приёмник латышский цветной

(«(из джейсона молины)»)

Встраивание в «московский текст» чужих, иноземных мотивов («приёмник латышский цветной», «где стоял нахтигаль или чехословаки, теперь их трудом провисает слэклан, флаги чайных республик борзеют,

и ненужная радость саднит обесцвеченно высоко», «так нас несут, скрывая без следа в царапинах и складках тыла, бензин чеченский, финская вода; спасибо, что на нас хватило») усиливает единение

¹¹ В частности, по заверению Гаричева, имеется в виду стадион «Знамя» в городе Ногинске.

«наших» в стихах Гаричева. При пристальном изучении и общении с автором выясняется, что ряд таких мотивов («пылающий ханой» и др.) принадлежат подмосковному топосу: так, «Ханой» – «народное название общежития в конце Ремесленной улицы родного посёлка поэта, куда в 70-х заселили какое-то количество граждан Вьетнама» [Гаричев 2019]. «Даже заправки здесь контролируют люди из Чечни, а у рек финно-угорские названия» [Гаричев 2019], – комментирует поэт.

Его «московский/подмосковный текст» имеет смазанные ядерные структуры (центр похож на периферию) и ярко очерченные периферийные, обозначенные как «suburbs» («предместья»). В стихотворении «suburbs» «переключка с песней “Suburbs” канадцев “Arcade Fire”: мы наблюдаем, как наши окраины, где мы росли, постепенно захватываются приезжими из Средней Азии; это печально, но едва ли мы когда-то могли назвать эти места по-настоящему своими» [Гаричев 2019].

Исследуемый локус сложен из промышленных («последнее масло стопили с укреплений деповских», «и ты не верь такому злу, а только прению и треску, водозаборному столбу, узкоколейному обрезку», «так же и на водоочистных, из-за всех железок навесных») и окраинных мотивов («suburbs, где нас пасли»; если лирический герой находится в провинциальном месте, то и здесь его влечет к окраине, лесу¹²), населен рабочими, крестьянами («народное угрюмство», «скобари с плакатными врагами, женщины с разбитыми ногами», «кирпич распущенных училищ», «мята и жасмин в руках народа», «приспело пастбищ и полей рабочее, очередное», «стон таксиста, плач истопника»). В таком виде Москва отсылает к периоду Красной Пресни 1905 года, 1917 году, к другим кровавым революционным и военным событиям.

Показана тревожная ситуация ожидания войны, нападения, в которой задействованы все («держа оружие на виду», «всё кончено, и я не сплю, жена моя не спит», «выходят матери в пальто, как двадцать лет назад»), напряжения («надсмотрщик бьёт в пожарный щит, и разжимаются края совокуплённых плит»), разрушения («после разрушительного лета запертые в темноте на даче мы читаем письма пиночета светлякам и слизням не иначе», «солнце рухнет на кукурузник», «чем себя не глушишь, не бездолишь»), подозрительности («теперь ничтожествой, изветчик, прядай, почтовая гоньба»).

мы просыпаемся ещё,
не признаваясь до конца.
в другом конце теперь видней
пылающий ханой,
но те, кому принадлежат
рабочий хлеб, железный лёд,
другое в жизни сторожат,
никто их не поймёт
(«в посёлке первенцы мертвы...»)

В ситуацию войны вовлечён не только город, но и природа. В стихотворении «лес закрыт на маневры, горит его ткань плечевая...» пейзажные элементы уподобляются воюющему человеку и оружию: «горит его ткань плечевая», «машут из танковых роц русский хвоц и бессмертник напрасник». Война никогда не может быть поэтизирована. Гаричев здесь заставляет читателя ужаснуться, наделяя природу антропоморфными чертами, признаками человека, вынужденного воевать. Звукопись и внутренняя рифма («плечевая/лучевая», «роц/хвоц» и др.) усиливают боль. По словам Гаричева, это «стихотворение о наших лесах со спрятанными внутри танковыми частями, химвойсками и т.п. Вечные подмосковные страхи радиационного, химического и биологического заражения, среди которых надо растить детей и как-то жить самим» [Гаричев 2019].

Слова «скобари», «истопник», «унтера» и другие указывают на то, что «московский/подмосковный текст» Гаричева не синхронный, а диахронный, сложенный слоями разных эпох.

Стихотворение («из джейсона молины») представляет собой, по словам Гаричева, «переделку текста песни покойного американского музыканта с изменёнными пространственными и вещественными реалиями» [Гаричев 2019]: в оригинале песни Джейсона Молины «Blue factory flame» – coleman lantern и cleveland game, а у Гаричева «фонарь торфяной» и «настольный хоккей»; у Молины корабли везут steel and iron ore, у Гаричева – «гжель» и «словый песок».

¹² См. у автора: «...лесные прогулки по останкам разобранной железной дороги после очередных проигранных выборов. Посыл примерно такой: надоело ходить протестовать на площадь (в Москву), нужно возвращаться в лес» [Гаричев 2019].

Московский/подмосковный, русский ландшафт сложен у Гаричева одновременно из природных и урбанистических, особенно промышленных мотивов:

и ушли с согдианы к нашим выломанным текстилям, вытекавшим красильням,
незавидным полям, тополям синеватым бессильным.

(«скажешь, жили в золе, и обида скреблась под кроватью...»)

География у Гаричева отражает и резонанс Москвы и Подмосковья: «слава гремела до Минска», «но так зерно их скользкое взошло, что вплоть до юрьев-польска самого нам нет и не хотелось своего» и др.

Безусловно, по закону тесноты стихового ряда (Ю. Тынянов) визуальные мотивы Гаричева подвергаются особой художественной «деформации» в его силлабо-тоническом и тоническом стихе, теснятся, рождая новые, дополнительные смыслы. Гаричев относится к авторам, которые показывают живые возможности упорядоченного стиха: и верлибр может быть сильным или косным, и регулярный стих живым или мертворожденным.

Интересно увидеть, как московский/подмосковный текст Дмитрия Гаричева отклоняется от застывшего и рушащегося канона и в чем совпадает с ним. Стихи Гаричева пронизаны чувством тлеющей гражданской войны, жесточайших социальных противоречий, исторических травм, разрухи и люмпенизации. Поэт изображает изнанку, периферию Москвы, ее низовую часть, смещая ее в центр. На авансцене освещены не сакральные и исторические места (они здесь маргинальны), а антиутопические локусы казарм и больниц. Стихи в исследуемой подборке Гаричева кажутся читателю на беглый взгляд однородными, но при анализе выявляется три субтекста – московский, подмосковный и промежуточный (электричка, дачные массивы). Весь корпус текстов отличается комплексом общих признаков, среди которых маркирование низового, окраинного города, в том числе стремление к «окраине окраины»; жёсткость, предельная честность характеристик травм общества; смещение сакральных и исторически значимых мест из центра в периферию; магистральность антиутопических локусов; изображение внешнего как внутреннего, в том числе развитие мортальных мотивов войны и мора как актуальных; обезличивание пространства как возможность компенсации травмы, парадоксальным образом обретения витальной силы через «беспамятство», небольшое количество топонимов; стирание границ между живым и неживым пейзажами; восприятие Москвы и Подмосковья как неуютного, но притягивающего к себе, властного родного локуса-дома и потенциального антидома для мигрантов. Талант Гаричева – жёсткий, безжалостно оголяющий травмы внутреннего мира человека и социума.

Литература

1. Балдин А.Н. Московские праздные дни. – М., 2010. – 576 с.
2. Люсый А.П. Московский текст: текстологическая концепция русской культуры. – М.: Издательский дом «Вече»; ООО «Русский импульс», 2013. – 320 с.
3. Гаричев Д. Рефлексии о подборке «Дмитрий Гаричев. Москва и Подмосковье» // Личный архив Е.Зейферт. – апрель. 2015.
4. Селеменова М.В. Образ Москвы в русской литературе XXI в. // Вестник Российского университета дружбы народов. 2015. № 4. – С. 627-639.
5. Селеменова М.В. «Московский текст» в творчестве Р. Сенчина // Пушкинские чтения. 2015. С.131-139.
6. Селеменова М.В. Своеобразие «московского текста» Александра Иличевского // Вестник Российского университета дружбы народов. 2017. Т. 22 (4). С. 627-640.
7. Скидан А.В. Сыр букв мел. Об Аркадии Драгомощенко. — СПб.: Jaromir Hladik press, 2019. – С. 68.
8. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы: Избранные труды. – СПб.: Искусство – СПб, 2003. – С. 3.
9. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Перевод с франц. В. Наумова. – М.: Ad Marginem, 1999. – 480 с.

**МЕТАРОМАН И ЕГО ОСОБЕННОСТИ
(К АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА «СНЫ ОКАЯННЫХ»
А.ЖАКСЫЛЫКОВА)**

Художественные произведения второй половины XX века обозначают как литературу постмодернизма, в которой часто поднимаются вопросы бессмысленности существования, отрицания закономерностей; основными приемами, используемыми авторами-постмодернистами, являются прием интертекстуальности, аллюзий и реминисценций, характеризуют текст случайность, фрагментарность, многоуровневое конструирование и др. И одной из отличительных особенностей становится смешение жанров, размывание жанровых границ, пренебрежение к классическим канонам построения художественного текста, потому что главным становится нечто иное, поражающее воображение, меняющее представления о прошлом и настоящем, о действительности, и здесь важна игра, отсылки, перевоплощения, важно состояние катарсиса.

В связи с интенсивным развитием казахской литературы, объективного обновления их жанровой и методологической базы, введения ряда принципиально новых решений проблем художественного образа, стиля, композиции, актуальным и перспективным направлением литературоведческих исследований представляется панорамное углубленное изучение основных направлений развития современной прозы.

Изменение значений таких основных категорий и понятий, как художественный образ, герой, персонаж, автор, время и пространство, жанр, сюжет и другие влечет за собой изменение всей эстетической системы произведения. Нельзя не учитывать и факт возросшей творческой свободы казахских авторов, широко обратившихся к мировым источникам, стремящихся к поиску и нахождению новых «инструментов» письма, построению оригинальных художественных схем (смешение жанров, автоматическое письмо, поток сознания, литературная провокация и т.д.).

В этом отношении безусловный интерес вызывает художественный цикл А.Жаксылыкова «Сны окаянных», и в первую очередь, с точки зрения его жанрового своеобразия, в связи с чем мы пришли к необходимости произвести обзор современной научной литературы по литературоведческой проблеме – «метароман» и его особенности.

Появление данного термина обусловлено отказом литературного творчества от имеющегося багажа художественных приемов и созданием новой эстетической реальности, где предпочтение отдается более форме, нежели предмету. Подобная литературная склонность романа к саморефлексии, как отмечает В.В. Котелевская, появляется в начале XX века «...и осмысливается с принципиально новых точек зрения в работах 1910–1940 гг. В.Б. Шкловского, Ю.Н. Тынянова, М.М. Бахтина, Л.Я. Гинзбург, П.Валери, Г.Маркузе, Т.Адорно, Г.Лукача» [1, 7]. Межвоенный период, по её словам, характеризуется накоплением художественного материала, систематизация и изучение которого по временным рамкам совпадает с расцветом постмодернизма в литературе. Как следствие, появляется собственный инструментарий для описания явления – метаизации романа.

Целью первых исследований в данной области является поиск работ непосредственно соответствующих метапрозе, то есть направленных на «самосознание» и «саморефлексию», что собственно соответствует приставке «мета-». Однако возникают и новые интерпретации данного понятия. Так Патриция Во определяет метапрозу как «художественную прозу, которая рефлексивирует над собственной структурой и языком, сознательно (self-consciously) и систематически сосредоточивает свое внимание на собственном статусе литературного произведения с целью проблематизации отношения между вымыслом и реальностью» [1, 110].

О.Н. Турьшева в своей работе указывает, что вслед за П.Во, Л.Хатчин, М.Липовецким метароман в настоящее время определяется учеными как жанр, структура и смысловые особенности которого подчиняются особому- металитературному – направлению авторской мысли [2, 292].

Если провести параллель с анализом данного понятия – метароман/ метапроза - в научных исследованиях русской литературы, следует привести работу Л.Ю. Стрельниковой, анализирующей модернистские и постмодернистские аспекты в прозе Набокова; она отмечает способность метаромана изменять отношение писателя к реальности, стирая при этом границы жанров. Олицетворяя собой переход романа, означающего в своей классической форме события жизни, к многоступенчатому интертексту, где автор и читатель имеет возможность управлять образами, приемами и формами, наслаждаясь самим процессом творчества и не концентрируясь на результате. Это в свою очередь

обесценивает действительность, а автор концентрируется непосредственно на качестве текста, как продукте искусства.

С точки зрения И.В. Сусловой роман о романе, иными словами метароман, представляет собой двусоставной процесс романного творчества, основанный на диалектике взаимоотношений романа и романиста, утверждении идей жизнотворчества [3, 10].

А.В. Арабина, рассматривая «Химеру» Джона Барта, приходит к заключению о том, что метароманом может быть названо произведение, созданное в период второй половины XX века и отличающееся такими чертами, как осознанное манипулирование вымышленными структурами, в которых саморефлексивная составляющая будет доминирующей [4, 19]. То есть, обратив внимание читателя на свою вымышленность, создав простор для различных интерпретаций сюжета путем смещения повествовательного центра, достигается саморефлексия метаромана, определяющая окончательную форму произведения. Подобное многоуровневое конструирование вместе с признанием себя вымыслом, наделяет метароман мобильностью, позволяющей читателю самостоятельно наполнять его одним из бесконечно возможных смыслов. В связи с этим можно охарактеризовать метароман не просто как жанр, но и особый способ чтения, предполагающий изучение взаимодействия вымысла и реальности, чтения и написания, взаимосвязанных с конечным восприятием читателя.

Подобно предшественникам Л.Ю. Стрельникова, анализируя модернистские и постмодернистские аспекты в прозе Набокова, отмечает способность метаромана изменять отношение писателя к реальности, стирая при этом границы жанров. Олицетворяя собой переход романа, означающего в своей классической форме события жизни, к многоступенчатому интертексту, где автор и читатель имеет возможность управлять образами, приемами и формами, наслаждаясь самим процессом творчества и не заикливаясь на результате. Это в свою очередь обесценивает действительность, а автор концентрируется непосредственно на качестве текста, как продукте искусства [5, 23].

В попытках решить проблему конкретизации понятия «метароман», а также разграничения понятий метароман и роман с авторскими вторжениями, роман о формировании художника (кюнстлеромана) В.Б. Озкан говорит о существовании тенденции восприятия метаромана как саморефлексивного повествовательного нарратива в форме романа, хотя данный нарратив вполне успешно реализуется в других литературных жанрах. В результате чего возникает повсеместное позиционирование метаромана с метапрозой. Поэтому автор выделяет три самостоятельных понятия: «метаповествование», которое, действительно, может возникать и в других эпических жанрах (хотя и востребовано в них несравненно меньше), «(авто) метарефлексия», которая существует также в лирике и драме в разных своих формах, и наконец «метароман» - как мы полагаем, роман единственный из всех литературных жанров не просто издавна использовал метаповествование, но в ряде своих образцов оказался проникнут метарефлексией на всех уровнях структуры и тем самым сформировал определенное типическое целое» [6, 4]. Именно под этим типическим – жанровым – целым автор и подразумевает метароман – литературный жанр с двупланной структурой, где предметом для читателя становится не только «роман героев», то есть перипетии судьбы персонажей и условная реальность их существования, но и процесс его создания [7, 121]. Впоследствии, гипотетически определив в качестве метаромана несколько произведений, В.Б. Озкан проводит их сравнительный анализ, установив общие для всех свойства и соответственно характеризующие данный жанр. К ним отнесены: композиционно-речевая организация изображенного мира и особый характер границы между миром героев и миром автора и читателя.

Обращаясь к научной литературе, мы в основном сталкиваемся исключительно с первым из трех пунктов. Поэтому не стоит забывать, что на всех уровнях своей структуры метароман исследует проблему соотношения искусства и действительности - центральную для этого жанра. При этом анализ проводится в речах повествователя и действующих лиц, а не только на поверхности текста. «Так, сюжет любого метаромана на определенном уровне генерализации можно представить как борьбу противоположных начал - искусства и реальности, поэзии и прозы (понимаемых как аспекты действительности), вымысла и правды и, в конечном счете, романа и жизни» [8, 43].

Наряду с этим В.Б. Озкан обращается к инвариантной структуре метаромана, отмечая, что введению метарефлексии в текст благоприятствуют сами свойства романа, характеризующиеся такими структурными особенностями, как хронотоп «незавершенного настоящего» - открытое в неизвестное будущее движение истории; «стилистическая трехмерность», подразумевающая взаимоосвещение различных языков и речевых манер; особая «зона построения образа», при которой герой не совпадает с самим собой и не воплощается до конца (не будучи полностью воплощенным в сюжете, герой раскрывается как субъект, носитель точки зрения). Именно благодаря им, по мнению автора, метарефлексия позволяет видеть произведение, создающимся на глазах читателя, а «незавершенное настоящее» романа абсолютизируется и берется в квадрат. Как следствие, появляется особая стилистическая

организация текста, композиционные формы речи и системы точек зрения (перспектив): создаются чрезвычайно сложные и тонко организованные субъектные структуры, в которых переплетаются различные повествовательные инстанции, стираются границы между субъектом метаструктуры и субъектами «романа героев». В конце концов, герой метаромана ещё более фатально не совпадает с самим собой, чем герой традиционного романа, ещё более напряжённой стремится к обретению себя: центральной проблемой любого метаромана является проблема сложных, противоречивых отношений искусства и реальности, вымысла и конкретных жизненных обстоятельств. Именно здесь, между этими полюсами концентрируется поиск героем самого себя, осуществляется его выбор, в то время как на уровне «романа о романе» автор ищет точку равновесия собственного произведения [8, 10].

В.Б. Зусевой-Озкан предлагает типологию, основанную на сочетании двух параметров: типом отношений автора и героя друг к другу и к границе между двумя мирами – миром героев и миром творческого процесса. По ее мнению, автор может выступать одним из персонажей произведения; замещаться персонажем, который сам рассказывает свою историю; не принадлежать миру героев и сюжету, не быть вписанным в систему персонажей, и при этом все-таки обладать «голосом» [9, 34].

Так, в тетралогии А.Жаксылыкова «Сны окаянных» герой Жан (в части «Поющие камни») выступает в роли героя-рассказчика. Тем не менее, на протяжении всего романа мы «слышим» голос некоего вневременного субъекта – экстрадиетического повествователя (С.Н. Бройтман), высказывающего свои суждения. Таким образом, роман «видится» нам пространством «авторских вторжений» («всезнающий автор» нарушает повествовательный пакт путем многочисленных пролепсисов, реализуя, тем самым, свою «профетическую функцию» по отношению к настоящему моменту; аналепсисов, построенных как ретроспективы).

Цикл как ансамбль произведений, единство которого обусловлено авторским замыслом, нельзя назвать суммой составляющих его элементов. По М.Н. Дарвину, дополнительные смыслы при прочтении целого образуются посредством циклообразующих связей. Таким образом, цикл – некий «сверхтекст», генезисом которого служит авторский замысел (Идея).

Произведение «Поющие камни» становится «романом в романе»; это своего рода увертюра к последующим текстам, идейная квинтэссенция, сверхнасыщенный герменевтический стимул. Пользуясь термином С.Г. Исаева, текст может быть дефинирован как «структурная маска» дальнейших романов цикла. В данном случае ее функционалом является не сокрытие или перевоплощение, а акцентуация наиболее значимого, существенного, символизация, сакрализация.

Отказ от конвенционального сюжета, попыток объективного «запечатления реальности», намеренная рефлексивность, повышенная интертекстуальность – признаки основания для присвоения тексту статуса метарефлексивного, однако это еще не метароман, а экстрадиетический повествователь – в какой-то степени фиктивен, так как оказывается героем следующих романов цикла, «Сны окаянных» и «Другой океан».

Факт создания одного литературного героя другим литературным героем обнаруживаем лишь в третьей книге цикла, когда Журналист начинает «припоминать» события своей прошлой жизни, сравнивая себя с протагонистом собственного романа, Жаном: «Как будто был чей-то роман «Поющие камни», написанный второпях, вчерне по следам сновидения» [10, 320].

На передний план выдвигается история создания романа «Поющие камни», которая написана Журналистом (Странником), теперь читатель имеет дело с «романом о романе». Детали его (романа) написания, отношение к нему автора-Журналиста, субъектный неосинкретизм, отождествление с литературным героем (Жаном) и другие характеристики, явственно присутствующие в тексте, указывают на Журналиста как на автора «Поющих камней».

За месяц, обливаясь слезами, он закончил роман, затем полгода переписывал набело. То была первая вещь, которой он был доволен, ибо чувствовал, что это удавшийся полноценный организм, не калека и не урод. А затем начались мучения. Рукописи возвращали из всех редакций. Через месяц железный отворот-поворот повторился в Москве, предельно отшлифованный, но ледяной. Через год он ощущал себя ветераном всех мировых битв, носителем незаживающих ран, начал искать утешения в кабаках и пивнушках. Судьба его героя – Жана, горького пропойцы, довольно-таки ощутимо переползла к нему» [10, 321].

Жан – «детище» Журналиста; Журналист – воплощение Жана в ином (условно внепрозаическом) измерении. Героев сближает и повторяемость сюжетных элементов: как и Жан, Журналист становится бродягой и рабом; проходит стадию неузнавания себя в зеркале (Как-то ты заглянул в мутное зеркало, застывшее в стенке дубового шкафа холодной лужей, и оттуда на тебя с опаской глянул незнакомый мужик с мшистой растительностью на скулах, с потерянными одичалыми глазами на опухшем лице. Ты не поверил, смотрел во все глаза: бродяга таранился на тебя из зарослей испуганными глазами человека-зверя); находит даосский символ Инь-Ян. В третьем романе цикла сюжетные траектории уже «скрещены», и образ Странника дешифруется через образ Жана и все его корреляты.

Роман «Поющие камни» написан Журналистом. В продолжении цикла мы находим как историю создания произведения (Журналист видит сюжет будущего текста во сне, записывает его, оформляет, представляет редакторам), так и его оценки «критиками» (Редакторами) и дальнейшую «судьбу». В то же время «роман романа» (Ю.М. Лотман), героем которого является Журналист (он же – Романист «Поющих камней»), эксплицирует «авторскую тему», разветвляет ее. Соавторами Романиста (но не Журналиста!) становятся Дети (главным образом – Малыш-Утенок) и Старый Учитель (Мугалим). Написанные ими Хроники (Тетради) – полноценные инкорпорированные тексты, формирующие циклическое пространство. По отношению к ним Журналист – уже Читатель. Весь цикл при этом «пронизан» «Духом повествования» – идейным и структурным присутствием экстрадигегетического повествователя, Автора-Творца.

Таким образом, в непрерывном синтагматическом прочтении метароманом оказывается весь цикл, что в структурном и типологическом аспектах делают его уникальным образцом метаповествовательного текста.

Литература

1. Котелевская В.В. Томас Бернхард и модернистский метароман. Издательство Южного федерального университета. – Ростов- на – Дону-Таганрог. 2018 г. – 353 с.
2. Турышева О.Н. Роман о читателе как случай метаромана. Вестник Томского государственного университета. Филология, 2020. – №63.
3. Сулова И.В. Типология романа о романе. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
4. Арабина А.В. «Химера» Джона Барга как метароман. – Минск, 2018 г. – 56 с
5. Стрельникова Л.Ю. Литературная игра в ранней прозе В.В. Набокова: Модернистские и постмодернистские аспекты. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Краснодар, 2020 г. – 44 с.
6. Озкан В.Б. Метароман как проблема исторической поэтики. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Москва, 2013 г. – 46 с.
7. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий/ [гл. науч. ред. Н.Д. Тамарченко]. – М.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. — 358 с.
8. Зусева-Озкан В.Б. Поэтика метаромана. Диссертация на соискание научной степени кандидата филологических наук. – Москва, 2008 г. – 191 с.
9. Зусева-Озкан В.Б. Историческая поэтика метаромана: монография / В.Б. Зусева-Озкан. – М.: Intrada, 2014. – 488 с.
10. Жаксылыков А.Ж. Сны окаянных: Трилогия. – Алматы: ТОО «Алматинский издательский дом», 2006. – 526 с.

Ж.Б. Ибраева, А.С. Еркебаева
(Казахстан, Алматы)

СЕМИОТИКА: ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА

Обращаясь в статье к одной из самых актуальных в современной науке областей знания - семиотике – мы делаем попытку через обзор научных работ представить имеющиеся классификации, системы, разновидности знаков и символов.

Каждый человек считает для себя наиболее естественным язык, на котором он общается. Но традиционные языки являются не единственными знаковыми системами. Существуют математика, химические формулы, нотная грамота, языки программирования. Еще есть дорожная разметка, телеграфный код Морзе, знаки отличия в армии и прочие системы знаков.

Семиотика или семиология (греч. Σημιωτική < др.-греч. σημεῖον «знак; признак») — общая теория, исследующая свойства знаков и знаковых систем. Согласно Ю. М. Лотману, под семиотикой следует понимать науку о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения [1].

Данная наука объединяет усилия различных дисциплин, изучая общие для знаковых систем характеристики и особенности. Этот подход стал востребованным с развитием автоматических переводчиков и программирования. Но также семиотика изучает особенности восприятия символов зрительно или на слух, ритуалы, мифологию и многое другое. К основным знаковым системам относятся:

- разговорные языки («естественные»);
- формальные языки или «искусственные»;

- сигналы, выработанные в обществе;
- системы знаков, принятые в социуме;
- автоматические программы, алгоритмы;
- языки искусств (кино, музыка, цирковое, живопись);
- визуальные знаки различных типов;
- природные системы передачи сигналов;
- организмы и составляющие их подсистемы (ЦНС, вегетативная НС и другие);
- сигнальные устройства автоматов и приборов.

В данных системах представлены наборы знаков, которые выражают их содержание. В современном мире невербальная семиотика не воспринимается как единая наука, она понимается более как целостная методология, применяемая для изучения познавательной деятельности.

К Аристотелю и Августину Блаженному восходят корни теории семиотики, однако научное выражение данной теории нашла только в конце XVII века в трудах Лейбница. А формирование семиотики как науки закончилось к концу XIX в. Необходимость ее появления в своих работах обозначили и швейцарский ученый Фердинанд де Соссюр, и ученые из США - Чарльз Моррис и Чарльз Пирс. Именно они заявили одновременно об основных положениях семиотики как науки о символах.

Основы семиотики языка и литературы заложили в 1920-30-е годы представители Пражской Школы лингвистики и кружка Копенгагенской лингвистики (Н.С. Трубецкой, Р.О. Якобсон, Л.Ельмслев, В.Брендаль и др.).

Семиотика вызвала интерес со стороны науки культурной антропологии в начале 1960-х годов. В основном это было связано с работой Роланда Барта, известной как «Мифология», в которой римляне символически анализируют образ персонажей в кино так: «римский народ, пораженный смертью Цезаря и красноречием Марка Антония, экономно демонстрирует глубину своей печали с очень большим красноречием только под одним знаком пота. Пот относится к мышлению.

Ученый Ч. Моррис связывает семиотику со следующими областями лингвистики:

- синтаксис: формальная или структурная связь между символами;
- семантика: связь с символом с тем, что используется вместо него;
- прагматика: связь символов с переводчиками.

Труд Чарльза Пирса о семиотике начал выходить в 1930-х годах. Пирс дал характеристику семиотическим понятиям (символ, знак). Он изучал, как при помощи знаков объясняются научные знания, которые позволяют понять окружающую реальность. Ученый дал определения работы знаков, выделив триадическую природу – репрезентацию, референцию и интерпретацию, создал первую классификацию, изучил функционирование. В дальнейшем в развитие научных методов, разделов и принципов семиотики внесли вклад и другие ученые - исследователи.

В частности, Пирс создал базовую для семиотики классификацию знаков:

- иконические знаки (*icon*), содержащие образ предмета;
- знаки-индексы (*index*), прямо указывающие на предмет
- знаки-символы (*symbol*), произвольно и на основании конвенции обозначающие предмет

[1]. Семиотика изучает характер и признаки. История персонажа, его значение, с какой целью нарисован этот символ – это семиотика. Она используется в области науки в настоящее время – в лингвистике, математике, литературе, архитектуре, художественной живописи, дизайне квартир [2, 59]. Пирс указал, что индексный символ — это символ, который привлекает внимание к отмечаемому объекту каким-то немислимым способом. Он приводит следующий пример: «Если я вижу «мокрое пятно», я думаю, что, скорее всего, вода была пролитой; точно так же, когда я вижу «линию —стрелка», я иду в указанном направлении, конечно, если это сообщение мне нужно, хотя, в любом случае, я сразу понимаю смысл сообщения. Однако сам символ в любом видимом индексе также основан на согласии или опыте и сообщает мне о чем-то. Только если раньше научили распознавать следы, я могу посмотреть на следы на земле и сказать, какой зверь бежал. Если бы я такого не видел раньше и никто не сказал мне, что это такое, я бы признал индекс как естественное явление, не узнав символа». Ученый определил иконописный символ как символ, имеющий определенное природное сходство с объектом, который имеет к нему отношение. Мы можем подумать, в каком смысле он понимает «естественное сходство» между портретом и человеком, а что касается диаграмм, Пирс знал их как иконописные символы, поскольку они передают форму отношений, существующих в реальности [3, 102]. Определение иконописного символа оказалось удачным, оно развивалось и продвигалось Моррисом дальше, так как для смыслового определения образа это казалось ему подходящим способом. Для Морриса к иконописному знаку относится символ, обладающий каким-либо свойством обозначаемого предмета или, в частности, «обладающий свойствами своих денотатов» [4, 37]. Чарльз Моррис добавил семиотику в энциклопедию знаний в 1938 году и

опубликовал «Основу теории знаков», что дало новый импульс развитию новой науки. Он считал, что человеческий разум возникает через знаки и символы, и что семиотика регулирует взаимодействие науки с человеком. Моррис ввел понятие «метазнак» в семиотику, которая считала, что один символ представляет несколько идей, а не конкретную идею [4]. Несомненно, наряду с внутренними проблемами самого языка, существуют внешние явления, которые оказывают на него сильное влияние. Для языкознания необходимо изучение структуры языка, подсистемы, а также изучение внешних факторов, влияющих на язык. Это бесспорно, что многие явления во внутренней структуре языка иногда возникают под воздействием внешних, т.е. экстралингвистических факторов [5, 53]. По словам Морриса, от рождения до смерти человек живет в центре символов. Без знака человеческая жизнь становится бессмысленной, и семиотика, влияющая на формирование человеческого характера, важна в области человеческой жизни, науки. В одном из классических семиотических определений символа он считается определенной вещью или определенным явлением. В то время как Фердинанд де Соссюр впервые использовал термин «Семиотика» для формальной логико-математической области, его предметно-содержательная сторона была названа семасиологией в европейской традиции, позже эти два термина были использованы в качестве синонимов. Среди объемных объектов семиотики наиболее общий характер выражен между языком и художественной литературой. Поэтому семиотика языка и литературы является ядром гуманитарной семиотики [6, 175]. Фердинанд де Соссюр открыл миру науку о роли символов в социуме, их развитии и влиянии. Впервые де Соссюр сказал, что символы меняются во времени, которые выражают определенную мысль, а не просто существуют в системе. При этом Соссюр анализировал изменение этой системы символов, определяя место символов в лингвистике, говоря, по какому параметру т. е. символ изменяется в синтаксическом и прагматическом направлениях. Место, которое символ занимает в семиотике, и вес символа очень важны. В качестве примера Соссюр приводит игру в шахматы. В шахматной игре фигуры стоят на своем месте. Но если фигуры сдвинутся с места, ход игры изменится. Фигура пешки в знаковом символе имела определенный вес, а если та же пешка движется по горизонтальной восьмерке, то она может превратиться в любую фигуру, кроме короля [7, 77]. Таким образом, каждый символ, вошедший в систему, имеет свой внешний и внутренний смысл. Это связано с тем, что в лингвистике существует множество значений каждого слова.

- Символ – это единое целое материальной формы, содержание и смысл. Действие, жесты, сам цвет не образуют определенного понятия, оно имеет символическое значение. Например, белый цвет сформировался в русской культуре в значении зимнего времени года, а в китайской культуре - в значении осеннего.

- Символ – это вещь, придающая значение предмету, действию, собственному характеру и окружающему человеку миру. Символы дают абстрактные идеи и понятия в виде материальных явлений, зрительных образов и форм [8, 104].

о Знак-символ сегодня является центральным понятием не только лингвистики, но и философии, а также культурологии, которая делает его основой подхода. Знаково-символическая деятельность – особенность, встречающаяся только у человека. Сигналы в жизни животных, например те, которые передаются через звуки и изменения поведения, являются результатом эволюции и передаются из поколения в поколение. Только человек постоянно создает свои знаки, которые являются формой существования человеческой культуры. Знаки делятся на: естественные, иконописные, условные, вербальные и др. Классификация признаков может быть приведена учеными по-разному. К природным признакам относятся явления и предметы природы. Но вещи или явления сами по себе не являются знаком, а лишь служат знаком для субъекта, воспринимающего их как знак. Таким обозначением является знак-символ, так как он передает необходимую информацию о другом предмете. Например, дым – символ горящего огня; сердцебиение – символ жизни; повышение температуры тела – символ болезни; густое черное облако – символ дождя и т.д. В основе иконописи лежит этимологическое значение слова «икона». «Икона» на казахский язык переводится как «бейне» (образ), «сурет» (картина). Следовательно, иконопись - это знак-образ, икона-образ. Эти знаки отличаются от природных признаков своей искусственностью, артефактом. Как бы мы его не заменили понятием «символ» в казахском языке. В свое время казахи клеймили стадо коров, табун лошадей, отару овец, чтобы отличать их от других. Например, казахи отмечали своих животных символическим изображением, которое было символом их племени или предка. Знак и символ-понятия, взаимосвязанные между собой, которые иногда заменяют друг-друга. Значение знака намного шире и абстрактнее, чем значение символа. Знак - это структура, соединяющая сознание объекта действительности и человека, который его воспринимает. Объект мира реальности, воспринимаемый органами собственных чувств, удерживается человеком в своем сознании через знак - прежде всего, через слово в языке. Поэтому мы говорим, что язык – это система знаков. Де Соссюр поставил перед собой задачу - «проблему языка и речи». Это два отдельных мира, в которых язык и речь связаны, но отличаются друг от друга. Речь - это результат

использования языка, она индивидуальна, а язык – это система взаимосвязанных символов, одинаково обязательных для всех членов общества, носящий социальный характер.

Фердинанд де Соссюр также подчеркивает проблему языковой системы: «Язык – это система, в которой собраны все элементы. Языковые символы являются компонентами этой системы. Элементы системы можно идентифицировать, сравнивая их друг с другом. Таким образом, распознаются значение и роль языковых символов» [9]. До Ф. де Соссюра считалось, что язык является системным объектом с собственной структурой. О нем В. Гумбольдт также высказал некоторое мнение. Но в отличие от них Ф. де Соссюр считал проблему языковой системы наиболее специфическим объектом лингвистики, что положило его в основу рождения другой концепции языка. Одним из его наиболее позитивных и важных дел в этой области было требование всестороннего и глубокого изучения современного состояния языка, современной функции его системы. В современном языкознании одной из наиболее серьезных проблем является языковая система, языковая структура. Еще одна проблема, которая связывает имя де Соссюра, это – синхронный и диахронический типы исследований. Он делит лингвистику на синхронную лингвистику и диахроническую лингвистику. Синхронная лингвистика изучает внутреннюю систему языка, а диахрония изучает историю взаимосвязанных языковых элементов. Таким образом, Ф. де Соссюр противопоставляет описательный (синхронный) и исторический (диахрония) методы исследования языка. Считается, что синхрония раскрывает секреты языковой системы, диахрония разрушает языковую систему, превращая ее в набор несвязанных между собой отдельных фактов. Подавляющее большинство лингвистов считают, что утверждение Соссюра игнорирует сущность истории языка. Любой из этих вопросов, поднятых и решенных Фердинандом де Соссюром, полностью отвечает требованиям и интересам развития лингвистики в XX веке. Это до сих пор считается актуальным вопросом лингвистики. В истории науки о языке мало кто знает, что именно Ф. де Соссюр способствовал развитию языкознания. Однако не все его концепции идеальны, и в его работах есть противоречия и заблуждения. Первым, кто серьезно исследовал свойство культуры символов, был Э.Кассирер. Он заложил основу своей семиотической концепции в изучении культуры. По мнению Кассирера, вся человеческая деятельность имеет символический смысл. Мысль, которая формируется из этой теории, суть человеческой жизни состоит из символов. В работе «Философия символических форм» он рассматривает мифологию и религию, науку как культурно-символическую систему.

- «О структуре языкового знака» - так называется исследование А.Н. Барулина, в котором он под символическими знаками понимал такие: означающее и означаемое, которые связаны только ассоциативной мнемонической связью. Примерами символических знаков могут быть буквы алфавита, слова естественного языка типа стол, черный, буква, условный рефлекс типа описанных выше и т.п. Уточним, что эти типы знаков у Пирса явно ориентированы на адресата: это ему нужно по означающему распознавать означаемое.

- Из этого следует, что класс иконических знаков выделяется не по тому признаку, что по нему можно распознать означаемое, собственно обозначаемый предмет, который в этом случае должен быть нам доступен для наблюдения, а по тому признаку, что распознавание его опирается на законы действия той перцептивной системы, на которую ориентирован данный тип знаков, или по-другому: на то, что означающее такого вида знаков построено по законам перцепции, т. е. согласно тому, как мы воспринимаем объекты данного типа, и что если бы обозначаемый объект был бы доступен адресату, то распознавать его надо, опираясь на механизмы распознавания, предоставляемые данным перцептивным органом. То же можно сказать и об индексных знаках. В случае, когда мы рассматриваем следы какого-нибудь животного, мы не можем опираться на то, что мы имеем это животное перед глазами, в таком случае нам не нужно бы было изучать его следы. Мы определяем след как индексный знак по тому способу, по которому мы распознаем обозначаемый им объект. В случае с индексным знаком мы распознаем обозначаемый объект, поскольку у нас есть опыт наблюдения над тем, как связаны те две смежные части, по одной из которых мы распознаем другую. Если мы не умеем различать следы животных, вряд ли нам имеет смысл их внимательно разглядывать [11, 46]. Обзор научного материала, представленного в статье, указывает на уникальность семиотики как науки, способной воплощать результаты других дисциплин. Она становится средством интерпретации окружающей реальности. Изучение данной науки способствует пониманию знаковых систем в социуме. Мы понимаем, что стоим только у истоков методологии этой научной области знания, и многие новые открытия еще впереди, в этом заключается широкая перспектива исследований.

Литература

1. Семиотика – наука о знаках и знаковых системах // <https://4brain.ru/blog/semiotics/>
2. Семиотика. Хрестоматия: Уч. – методич. модуль/под ред. Л.Л.Фёдоровой. – М.: Изд-во Ипполитово, 2005. – С. 500.

3. Пирс Ч.С. Логика как семиотика: теория знаков. // Метафизические исследования. Вып. 11. Язык. СПб, 2000. – С. 199 – 217.
4. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. – М., 2016. – С. 256.
5. Моррис Ч. Значение и означивание // Семиотика. – М., 2002. – С. 490.
6. Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика. – М., 2002. – С. 256.
7. Степанов Ю.С. Структура современной семиотики и её основные понятия. // Язык как знаковая система особого рода. Материалы к конференции. – М., 1967. С.73-77.
8. Леонтьев А.А. Языковой знак как проблема психологии // Язык как знаковая система особого рода. Материалы к конференции. – М., 1967. – С. 8.
9. Основные направления структурализма. – М., 1964. – С. 347.
10. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб, 2002. – С. 266.
11. Барулин А.Н. Основания семиотики. Знаки, знаковые системы, коммуникация. – М.: Спорт и культура. – 2002. – 402 с.

М.Е. Касымжанова, Е. Нұржақып, М.Е. Тулеубаева
(*Казахстан, Алматы*)

СТИЛЕВАЯ И ОБРАЗНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАРРАТИВА Е.ЗАМЯТИНА

Нарратив в повестях Е. Замятина отличается органичным сочетанием сказовой формы и «книжного» повествования. Этот письменно-книжный стиль не находится в оппозиции к сказовой форме, а гармонично сосуществует с ней, создавая поочередность диалогичности повествования и монолитности собственно авторской подачи художественных событий.

Изображая нравы и стиль жизни английской аристократии, писатель использует книжно-письменную форму нарратива, но вся символика и приемы метафоризации контекста являются свидетельством исключительно индивидуальной авторской манеры.

«Красный автомобиль крикнул еще раз, квадратные башмаки мелькнули в воздухе очень странно – и автомобиль стал. И тотчас остановилась вся улица. Столпились и вытягивали головы: кровь. Бобби записывал хладнокровно номер автомобиля. Рыжий джентльмен из публики насадил на шофёра, кричал и размахивал руками так, что казалось – у него были их, по крайней мере, четыре» [1, 263].

Книжный стиль – это намеренная позиция речевого поведения «благопристойного» английского джентльмена, в речи которого не может быть просторечия или диалектизм.

У.Е. Замятина как художника слова очевидна потребность «опереться» на чью-то «чужую речь», представить калейдоскоп чужих мнений и оценок, создающих многогранность и смысловую глубину воссоздаваемой художественной реальности.

Повествовательное поле литературного контекста строится на постоянном балансировании авторской точки зрения и ракурсов видения героев и событий глазами других персонажей.

Авторская точка зрения передает эпизод помещения раненого Кембла в доме викария Дьюли. Викарий всячески старается избавиться от «инородного тела» в лице нового постояльца, чтобы не нарушать правил «механического расписания».

Неудача этих попыток привела к восприятию себя мистером Дьюли как поезда, сошедшего с рельсов и потерпевшего катастрофу. «Викарий лежал, аккуратно сложив руки крестообразно на груди, как рекомендовалось в «Завете Спасения», – и старался убедить себя, что спит. Но, когда часы пробили два – автор «Завета» услышал самого себя, произносящего что-то совершенно не подходящее по адресу «этих безрубашечников». Впрочем, справедливость требует «отметить», что тотчас же автор «Завета» мысленно загнул палец и отметил прискорбное происшествие в графе «Среда, от 9 до 10 вечера», где стояло покаяние» [1, 265]. Циничные ругательства викария, отпущенные им в адрес пострадавшего в катастрофе Кембла, оказавшегося под пиджаком без рубашки, вуалируется замятинским повествователем с помощью «приличных слов», эвфемизма «произносил что-то совершенно неподходящее».

Образ викария Дьюли подается с точки зрения обывателей: «Викарий Дьюли – был, конечно, тот самый Дьюли, гордость Джесмонда и автор книги «Завет принудительного спасения».

Нарратив Е. Замятина строится не только на чередовании объектной и субъектной форм подачи художественного материала, но и на включении в литературный контекст внутреннего диалога повествователя со своим героем. Например, когда викарий, шокированный отсутствием в кровати жены,

ухаживающей за раненым, «срочно хочет нарушить одно из расписаний – немедленно же видеть и осязать миссис Дьюли», следует авторское слово – ответ: «Викарий приподнялся и позвал – но никто не откликнулся: миссис Дьюли была занята там, у постели больного, может быть, умирающего. Что же можно возразить против исполнения долга милосердия?» [1, 265].

Этот ответ в форме вопроса представляет собой издёвку над автором «Завета», который сам ощущает (но не хочет в этом признаться) невозможность устройства человеческой жизни по подобию «великий машины».

В повести «Ловец человек» авторский ракурс видения происходящего может накладываться на ракурс видения героя, создавая многомерность и многократность зеркального отражения одного и того же объекта или лица.

Романтичный «розово-молочный» Лондон, отражающийся в глазах и ощущениях повествователя, волнообразно перетекает в мельчайших деталях в мировосприятие охваченного любовным чувством органиста Бэйли, увлекаемого своими желаниями туда, где призывно горели «молочно-розовыми огнями» вымытые к воскресенью окна Краггсов и где он имел шанс увидеть Лори.

В стилевой рисунок замаятинского нарратива, содержащего собственно – авторское повествование, может вторгаться несобственно – прямая речь, разрушая его «монолитность» и «взрывая» интонационный «градус» подачи событий. «-Экстренный выпуск! В три часа зэпы над Северным морем!» И вновь несобственно-прямая речь, передающая внутренний диалог влюбленных: «Но под зонтиком – в малиновой вселенной – бессмертие: что за дело, что в другой, отдалённой вселенной будут убивать?» [1, 311].

В нарративе Е.Замятина эффект авторской иронии создается комичностью ситуации, которая рассказывается с видимой серьезностью. Юмористическое восприятие возникает тогда, когда высокое и низкое с лёгкостью меняются местами, и читатель осознает относительность всех этих крайностей, пронизанных пронзительно лирической нотой.

В повестях Е.Замятина, объединённых «английской темой», конструируется повествовательный стиль, совмещающий нейтральность книжно-письменной речи и экспрессивно-стремительный сказовой стиль с широким диапазоном изобразительных средств, определяющих новаторский характер нарратива подлинного мастера художественного слова.

Повести Е.Замятина с английской тематикой определили новое направление писательского стиля, и это новая поэтика использовала все возможности репрезентации художественного мира. Техника повествования походила на монтаж отдельных сцен, как это происходило в набирающем популярность кинематографе. Смена кадров и ввод параллельных действий приводили с перепадам ритма изложения текста и создавали особый его ритмический рисунок [2].

Е.Замятин задумывался о ритмической тональности прозаического текста, считая его одним из важных аспектов степени его художественности: «На первой же странице текста приходится определять основу всей музыкальной ткани, услышать ритм всей вещи. Услышать это сразу – редко удаётся, почти всегда приходится переписывать первую строку по нескольку раз (в повести «На куличках», например, было четыре разных начала. В «Островитяне» – два, в «Алатыре» – шесть). Это понятно, при решении ритмической задачи – прозаик в положении более трудном, чем поэт. Ритмика стиха давно изучена, для неё есть и свод законов, и уложение о наказаниях, за ритмические преступления в прозе до сих пор не судят никого» [3].

«У писателя было свое понимание ритма и инструментовки, которые он убедительно иллюстрировал примерами из собственной прозы» [4].

Е.Замятин писал о синтетическом характере прозаического текста, в котором звук, краски, образ и сюжетная канва должны образовать единство и гармонию смысла: «А живопись забыта? Нет: слышать и видеть во время работы приходится одновременно. И если есть звуковые лейтмотивы, должны быть и лейтмотивы зрительные» [3, 36].

Литературоведы отмечали три основных типа организации прозы писателя: звуковую символику, звуковые лейтмотивы и изысканную звуковую инструментовку [4].

Инженерное образование Е. Замятина определяло и жесткость и подчёркнутую «геометричность» его повествовательного нарратива. Интегральная идея повести «Островитяне» воплощается в композиционном построении глав, каждая из которых имеет самостоятельное название, содержащее основной смысловой мотив литературного контекста: «Иностранное тело». «Пенсне». «Воскресные джентльмены». «Высшая порода интеллекта». «О фарфоровым мопсе». «Лицо культурного человека». «Руль испорчен». «Голубые и розовые». «Хорошо-с». «Электрический уют». «Слишком жарко». «Рождение Кембла». «Туманные приключения». «Перо системы Уотермана». «Серо-белая чешуя». «Торжествующее солнце».

Каждая из названных глав отведена характеристике одного из персонажей и отражает тип его личности и восприятие реальности относительно уровня его интеллекта и отношение к себе и другим.

Названия глав повести выстроены так, что отражают восприятие героя через призму видения других действующих лиц. В этом случае возникает «многослойный» уровень нарратива, когда «чужая» точка зрения верно и метко определяет сущность представляемого читателю образа [5].

Название последней главы «Торжествующее солнце» вновь обнаруживает многозначность смысла замятинского нарратива. «Торжество» солнца, с одной стороны, означает победу естественной природы человека, его тяги к подлинным чувствам любви, сострадания, радости, нежности и душевной теплоты над искусственной системой бездушных общественных правил и социальный условности.

Это протест и бунт личности, прорывающийся вопреки законам и рецептам «принудительного спасения» и «механически выверенного счастья». Но для Дьюли солнце – это победа «торжества культуры», построенной на основах бездуховности и послушного, безропотного следования по пути обретения «механического счастья». Викарий уверен, что история с Кемблом и ее трагический конец подвигнут «островитян» принять наконец в качестве руководства его «Биль о принудительном спасении жизни».

Позиция самого писателя заключена в авторской ремарке: «Солнце торжествовало – это было ясно для всякого и вопрос только был в том, торжествовало ли оно победу правосудия – и стало быть, культуры или же...» [1, с.302], которая обрывается на многоточии.

Это многоточие содержит авторскую уверенность в том, что «торжество солнца» означает не победу косности и лицемерной любви к человечеству, а победу биения живого человеческого сердца, победу личности над тьмой и мракобесием, торжество свободы над насилием и рабством.

Вторая повесть Е.Замятина «Ловец человеков» также разбита на главы, и, хотя они не имеют отдельных названий, художественный нарратив сохраняет те же принципы построения своей структуры.

В первой главе содержится описание влюблённого органиста Бэйли, а вторая содержит оппозиционный в семантическом и оценочном плане рассказ о семье Крагтсов.

В последующих двух главах дана передача влюблённости Бэйли и миссис Лори, жены Крагтса через восприятие «индюшки» – миссис Фицджеральд и обсуждение поведения этой возмутительной пары «добропорядочным» лондонским обществом.

Эти главы заканчивают композиционный круг первой спирали, которая переходит в круг второй, начинающийся с глав пятой и шестой. В этих главах в лапидарной форме раскрывается смысл и цель тайной деятельности «Общества борьбы с пороком», которое возглавляет неутомимый клешнеобразный мистер Крагтс.

Седьмая заключительная глава выдаёт секрет «розовой занавеси» на губах миссис Лори, которая вдруг раздувается «ветром военных боевых рассветов» над лондонским небом и обнаруживает «размороженность» её чувств и неожиданную страстность. Но всё приходит к «благопристойности», когда после бомбежки и «ловли человеков» мистер Крагтс возвращается домой, становясь «примерным» семьянином и послушным прихожанином местной церкви.

Композиционный рисунок замятинских повестей отличается рационализмом, чёткой структурой построения и интегральным смешением пространственно-временных координат художественного контекста, включающего описание персонажей, символов и мотивов, принадлежащих к различным историческим эпохам.

Литература

1. Замятин Е.И. Избранные произведения. – М., 1989. – С. 262.
2. Резун М. Малая проза Е.И. Замятина Проблемы поэтики. Дисс... канд. филол. наук. – Томск, 1993. – 153 с.
3. Замятин Е.И. Закулисы // Как мы пишем. – М., 1989. – С.32.
4. Орлицкий Ю.Б. Преодолевая метрический стандарт (Стиховое начало в прозе Е.Замятина) // Кредо, 1994. № 8. – С. 17.
5. Евсеев В.Н. Художественная проза Евгения Замятина: проблемы метода, жанровые процессы, стилевые своеобразие: Учебное пособие. – Москва: Прометей, 2003. – 224 с.

ФРАНЦУЗСКИЙ МИР В КООРДИНАТАХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР МЕЖДУ РОССИЕЙ И ЗАПАДОМ

В истории русско-французской литературной коммуникации французский мир воспринимался вплоть до Н.Карамзина как некий чуждый русской культуре феномен, осмысление которого может происходить с помощью пародийного проникновения в суть авторской идеи литературного контекста или определенный образ, выражающий природу национального характера [1].

Иронический подтекст и пародирование связаны, в первую очередь, с образом галломана, который является специфически французским с точки зрения русской ментальности и культуры. При этом этот образ не отражает сущность французской культуры в целом, а представляет собой попытку через призму иронии установить более близкий контакт с «чужой» культурной средой, сделать его более интимным и дружеским [2, 3, 4].

В литературных текстах, затрагивающих проблему галломании, соответствующие персонажи являются объектом осмеяния и осуждения в бездумном подражании внешним формам французского образа жизни. Но в текстах этого же периода имеются и другие примеры, когда приверженцы французского стиля и мышления осмеивают менее разумных своих же сограждан.

<...> ваша любовь к отечеству и ко древним российским добродетелям не что иное, как, если позволено будет сказать, сумасбродство. <...> вы, государь мой, весьма смешной проповедник! <...> По чести, я нахожу вас весьма странным человеком и подлинно еще не знаю, притворяетесь ли вы прямым русаком или таковы и вправду: но знаю только то, что первое никакой чести вам не приносит, а последнее еще и делает вас смешным. <...> [5, 57].

Литература XVIII столетия пыталась воссоздать некую модель реального мира, в котором был бы упорядочен набор случайных и разрозненных предметов, объектов и явлений. При этом единственной точкой пересечения и связи всего разрозненного и случайного в мире остается человек. Он, будучи частью мира физического, способен мыслить абстрактно и логически, что связывает его с миром духовным. Залогом гармонии человеческой личности является успешная реализация как в сфере духовной, так и в сфере физической [6].

Галломан осуждается прежде всего за то, что не способен достичь этой гармонии. В этом случае происходит актуализация в литературном тексте оппозиции ум/глупость. Галломан демонстрирует открытое пренебрежение духовными ценностями чужой культуры в угоду только внешней стороне инокультурной жизни. Н.Новиков пишет в журнале «Кошелёк», что «галломаны из разумного человека переделываются в несмысленное обличие и представляют себя на посмешище всяя Европы» [6, 75]. С ним же солидарен и Я.Княжнин в своей Комедии «Чудаки».

Болван, распудрен весь, душист и разпещрен.

Болтал не знаю что, жеманился, кривлялся

И вот все тут – совсем от естества далек.

Речами – попугай, поступком – обезьяна;

И не было б ему животным быть изьяна.

Он с человеческим лицом совсем не человек [7, 467-468].

В «Кошелек» Н.Новикова содержится история, в которой автор повествования совместно со своими друзьями делает попытку «Шуточного учреждения» для борьбы с засильем «французского наречия» в русском разговоре, в соответствии с которым каждый участник этого предприятия «за каждое иностранное в русском разговоре без крайней нужды вымолвленное слово повинен заплатить двадцать пять копеек, а казна сия по прошествии каждого месяца должна быть собрана и отослана в Воспитательный дом в подаяние» [5, 76].

Автор полагает, что «сия выдумка государству не будет убыточна и что если понравится она многим, то сим способом хотя и мало обогатится язык российский, но много присококупится казна Воспитательного дома» [5, 77].

Но знание французского языка может оказаться и благом, как это происходит в комедии Я.Княжнина «Несчастье от кареты». Помещик Фирюлин решил отдать в рекруты своего крепостного крестьянина Лукьяна, а на вырученные деньги купить новую карету и головные уборы для своей барыни. И только способность его крепостного говорить по-французски меняет его решение и спасает Лукьяна от солдатчины и разлуки с возлюбленной Анютой. Неожиданно помещик увидел в них себе подобных людей, а не предмет купли-продажи, который не жалко обменять на новую карету.

Следование французской моде и стилю в одежде, приобретение характерных для французов привычек и навыков ещё не делает человека французом, ибо такое возможно, если французский язык становится естественным языком его мышления. Межкультурный диалог реализуется и достигает своей цели только в том случае, если внешняя речь одного участника диалога осмысливается внутренней речью, сознанием другого его участника. В противном случае слово одного из участников коммуникации не обрабатывается сознанием другого и представляет собой лишь некий знак, лишенный содержания.

Литературные тексты XVIII века отражали процесс того, как на русской почве заимствовались чужеземные модели поведения, связанные с бездумным подражанием, зафиксированным в понятиях «обезьянничанья» или «попугайниганья».

В речи галломанов слово как знак с закрепленным смысловым значением может подвергаться кардинальной трансформации. При этом довольно большую распространённость получает использование высоких, абстрактных или философских понятий, которые подаются в сниженном или даже пародийном смысле.

К примеру любовь, с точки зрения просвещенных щеголих и вертопрахов, коими именуются в литературных текстах поклонники всего французского, – это светское волокитство, кокетство и ветреность, не означающие сердечную преданность и верность своему предмету. Под просвещением понимается увеселительная поездка в Париж, владение французским, следование парижской моде, а не усвоение идей и знаний философов и ученых-просветителей.

Французский язык является маркером принадлежности к высшему социальному слою, как реальная возможность чувствовать себя равным среди равных. Русскому же языку отводится функция общения с низшими социальными слоями, далеко не равными по культуре и образованности.

«По нужде говорю я этим языком

С лакеем, с кучером, со всем простым народом,

Где думать нужды нет. А с нашим знатным родом,

Не зная французского, я был бы дураком» [8, 457].

XVIII век стал для России веком пробуждения национального самосознания, обусловленного вхождением в европейский мир, постижением его завоеваний и поиска своего места в европейском пространстве.

Франция в этом смысле была самым ярким представителем европейской цивилизации, и русская культура делала попытки интеграции в качестве полноправного члена межкультурной коммуникации, а, с другой стороны, сохраняла желание признания своей самобытности.

Этот процесс имел и свои крайние стороны, когда не своё, а чужое, иностранное приобретало характер нормы и считалось единственно правильным и приемлемым образом жизни.

В результате происходило тотальное отрицание всего русского, исконно самобытного в угоду стандартам и правилам чужой национальной культуры. Такая ориентация на французский стиль жизни и культуру получила название галломании, и комедия, и сатира как литературные жанры наиболее близкие к бытовой сфере человеческой жизни, ярче всего фиксировали этот факт российской действительности.

«По-русски не уметь, все наше презирать –

Ведь это знатности *veritable* признаки

Ветромах. (с жалостью) Я русский! У меня на сердце этот груз.

Фирюлин. А мы еще, а мы, ах! – ничего перед французами» [8, 462].

Объектом осмеяния в комедии XVIII века становился не человек, которой привержен культуре Франции, а кодекс внешнего галломана, складывающийся из определенного количества формул и стереотипов, предусматривающих владение французским языком, особые манеры поведения и приемы светского обхождения.

Для «щеголей» и «щеголих» характерно заимствование из французского языка варваризмов, употребление которых не оправдано никакой функциональной необходимостью.

Столкновение знаковых систем в рамках художественного мира литературного текста доказывает абсурдность рассуждений художественных персонажей.

«Ветромах.

Что русский мне язык, как будто кляп во рту; притом же очень вреден.

Вы не поверите, я столько с русским беден!

По-русски разум мой как узок, невелик!

А по-французски <...> выходит разум мой par «unegrandeporte» [8, 459].

Французский язык становится в России XVIII века показателем образованности и социального статуса человека, а в художественном тексте оборачивается бессмыслицей и ситуацией абсурда.

«Сын. Признаюсь, что я бы хотел иметь такую жену, с которой я говорить не мог иным языком, кроме французского. Наша жизнь пошла бы гораздо счастливее» [8, 6].

В данном случае разум отождествляется с возможностями выражения мысли в плане лексики и грамматики, а понятие счастья ассоциируется с возможностью общения в определенной вербальной системе.

Французская культура и идеология Просвещения отождествляется для галломана с парижской модой и степенью владения навыками светского обхождения.

«Сын. Просвещаться никогда не поздно; а я за то поручую, что он, съездя в Париж, по крайней мере хотя сколько-нибудь на человека походить будет» [9, с.40].

Фирюлин. <...> мы с женою вывезли ещё много диковинок для просвещения грубого народа: красные каблуки я, а она чепчики. «Несчастье от кареты» [8, 259].

Происходит процесс раздвоения понятий на предметный и абстрактный смыслы, а единое целое расщепляется на внешнее и внутреннее.

«Бригадир. Да ты что за француз? Мне кажется, ты на Руси родился?

Сын. Тело моё родилось в России, это правда; однако дух мой принадлежал короне французской.

«Бригадир. Однако ты все-таки России больше обязан, нежели Франции. Вить в теле твоём больше связи, нежели в уме» [9, 47].

В пародийном ключе галломан в данной культурной ситуации оказывается погруженным в иное культурное поле только на уровне внешней предметной атрибутики. Галломан, напрочь отрицающий связь с собственными национальными корнями и культурной традицией, предстает в глазах истинно образованных людей как пародия на француза, сохраняя при этом свою карикатурность и в глазах самих граждан Франции [10].

«Сын. В Париже все почитали меня так, как я заслуживаю. Куда бы я ни приходил, везде или я один говорил, или все обо мне говорили. Все моим разговором восхищались. Где меня ни видали, везде у всех радость являлася на лицах, и часть, не могли ее скрыть, декларировали ее таким чрезвычайным смехом, который прямо показывал, что они обо мне думают» [8, 50-51].

Галломания как явление возникла как культурный и социальный феномен, связанный с процессами освоения чужеродного культурного пространства, а образ галломана является в его сатирическом и ироническом освещении сознательно выстроенной моделью, которая воспроизводила механизмы взаимодействия двух культур.

Межкультурная коммуникация предусматривает процесс адаптации одного языкового явления в иной языковой среде. Французские варваризмы получают иную жизнь на русской почве и начинают функционировать по законам русского языка. Поведенческий канон галломана становится одновременно и объектом литературной пародии, и объектом самосознания культуры, фактом определенного этапа интеллектуального развития и поведенческой модели, отражающей лицо своей эпохи.

Французский мир приобретал пространственные координаты, освоение которых происходило в литературных текстах XVIII столетия.

Главный герой «Истории об Александре, российском дворянине» с благословения своих родителей отправляется во Францию за образованием и просвещением, но проводит время в забавах и увеселениях, попадает в любовно – приключенческий сюжет и погибает самым нелепым образом [11].

В «Истории» нет непосредственного описания Франции, и единственным источником познаний о ней является авантюрный сюжет, дающий однозначную оценку этой земли со знаком «минус», как сосредоточения падения нравственности и моральных устоев.

Во второй половине восемнадцатого столетия путешествие во Францию уже не воспринимается как посещение неких «греховных» мест, а воспроизводит структуру прошлой «езды в святые места». Высшая «святость» посещения объясняется приобщением к разуму и образованности как некой благодати.

Путешествие становится важной составляющей дворянского образования как такового. Оно было призвано упорядочить приобретенные книжные знания и соединить умозрительный опыт с реальной картиной действительности.

Путешествие в данном случае приобретает форму духовной практики и приводит к расширению кругозора путника посредством нарастающих и разнообразных ощущений от открывающейся ему иной картины мира. Книжные знания в виде текстов, картин, театральных постановок, которые он видел у себя на родине, находят подтверждение в конкретном культурном пространстве, которое уже не воспринимается как абсолютно новое и совершенно чужое, то есть происходит ощущение радости узнавания уже известного и осознание общности культурной традиции [12].

Посещение Франции, Парижа становится пунктом соединения, синтеза сугубо книжных знаний с их эмпирической основой.

«Письма из Франции» Д.Фонвизина выражают высокую степень эксплицированности авторской позиции, когда писатель высмеивает все то, что кажется ему непривычным, странным и неправильным.

«Самый образ обхождения достоин посмеяния. Всего написать не можно, что здесь смешного встречается. Ни в чем на свете я так не ошибался, как в мыслях моих о Франции. Радуюсь сердечно, что я ее сам видел и что не может уже никто рассказами своими мне импонировать. Мы все, сколько ни есть нас русских, вседневно сходясь, дивимся и хохочем, соображая то, что видим, с тем, о чем мы, развеся уши, слушивали.

Человеческое воображение постигнуть не может, как при таком множестве способов к просвещению здешняя земля полнехонька невеждами. Со мною вседневно случаются такие сцены, что мы катаемся со смеху» [13, 159].

Письмам Д.Фонвизина свойственна непринужденная манера в описании материала, которая проявляется и в подборе лексики, ибо с его адресатом, стоящим на одном культурном и социальном уровне, возможно такое вольно-фамильярное обращение.

«Словом сказать, господа вояжеры лгут бессовестно, описывая Францию земным раем. <...> Я думал сперва, что Франция, по рассказам, земной рай, но ошибся жестоко» [13, 183].

Д.Фонвизин развенчивает Париж как некий символ культуры и святости, как некую идею и лишает его возвышенного облика, выводя из сферы чувствований в сферу приземленного быта. Путевые заметки наполнены описаниями одежды местных жителей, их церковных и обеденных церемоний.

Д.Фонвизин касается проблемы образования и науки, и в его рассуждениях также отсутствует пиетет перед французской философией и научной мудростью.

«А при том и о здешних ученых можно по справедливости сказать, что весьма мало из них соединили свои знания с поведением.<...> Исключая Томаса, которого кротость и честность мне очень понравились, нашел я почти во всех других много высокомерия, лжи, корыстолюбия и подлейшей лести. Конечно, ни один из них не поколеблется сделать презрительнейшую подлость для корыстия или тщеславия. Я не нахожу, чтоб в свете так мало друг на друга походило, как философия на философов» [25, 179].

Д.Фонвизин был представителем культуры классицизма, которая утверждала рационально-идеалистический тип сознания и воспроизведения художественной реальности. В этой культуре идеальная и материальная сферы человеческого бытия были в равной степени существенны. Если моделировался образ материальной реальности, которая оценивалась со знаком «минус», то формами её освоения занимались сатирические жанры.

В «Письма» Д.Фонвизина эта линия прослеживается довольно отчетливо.

В этом смысле «Письма» Фонвизина становятся несомненно новой и в тоже время связующей ступенью на пути нового развития «французской темы» в русской словесности.

Значение сатирического подхода к явлению действительности имело двойственный характер. С одной стороны, этот подход служил дискредитацией предмета изображения, но, с другой стороны, позволял вступить представителям одной культуры в диалогические отношения с культурной другой, благодаря чему осуществлялось преодоление раздвоенности двух миров и происходило выявление в отношениях между ними универсальной неделимой природы.

Литература

1. Брудилина Н.Д. Предисловие // Россия и запад: горизон взаимопонимания. Литературные источники XVIII века (1726-1762) М.Имлиран, 2003. – 845с.
2. Демильханова // Историческая психология и социология истории. – Т.2. – №2, 2009. – С.42-54.
3. Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности. – Воронеж – в двух частях, 2004.
4. Восток и Запад: динамика диалога. – Екатеринбург, 2003. – 223 с.
5. Новиков Н.И. Кошелёк. – М.-Л., 1954. – С.75-94.
6. Зелдин Т. Всё о Французах. – М, 1989. – 439 с.
7. Княжнин Я. Б. Чудаки // Избранные произведения. – Л, 1961. – 770 с.
8. Княжнин Я.Б. Несчастье от кареты. – М.-Л., 1950. – С. 247-263.
9. Фонвизин «Бригадир». – М.-Л. – 1950. – 93 с.
10. Штеттке К. Светский человек в русской культуре XVIII века (семидесятые-восемидесятые годы) // Труды по знаковым системам: XXI. – Тартуский государственный университет. – 1987. – С. 89-94.
11. История об Александре, Российском дворянине // Хрестоматия по русской литературе XVIII века, М., 1965. – С. 25.

12. Тирген П. «Homo sum» «Europaeus sum» «Slavus sum». К вопросу о культурном споре между просветительством, европоцентризмом и славянофильством в России и западнославянских культурах // Ероазитский межкультурный диалог: «свое» и «чужое» в национальном самосознании культуры. – Томск: Издательство томского университета, 2007. – С. 8-35.

13. Фонвизин Д.И. Письма из Франции// Собрание сочинений в 2х томах. – М.-Л., 1959.

С.О. Муминов (*Казахстан, Алматы*)

РУССКИЙ ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ РОМАН И ПОЭТИКА М.ПРУСТА

Романы «Петербург» и «Чевенгур» знаменуют оформление в русской литературе новой поэтики. Обозначим ее термином «онтологическая поэтика», имея в виду редуциацию антропологического аспекта персонажей романов «Петербург» и «Чевенгур», доминирование в их художественных мирах онтологических образов, последовательный интерес Белого и Платонова к глубинным проблемам бытия и человека как части его.

С помощью названного термина также акцентируется онтоцентризм романов «Петербург» и «Чевенгур». Онтологическая романистика предполагает последовательную объективацию бытия. Бытие изображается в обновленном романе как бытие-здесь, бытие-сейчас, представляющее собой онтологический поток. Романы «Петербург» и «Чевенгур» можно охарактеризовать как романы онтологического потока. Бытие, изображенное в этих произведениях, представляет поток, захлестывающий литературных персонажей, властно увлекающий их за собой.

Таким образом, стратегия романов «Петербург» и «Чевенгур» заключается в системной художественно-смысловой актуализации категории онтологического, вытеснении на второй план системы персонажей с их существенно редуцированными антропологическими характеристиками.

Романы «Петербург» и «Чевенгур», знаменующие развитие новых художественных форм, прочно вошли в контекст развития западной литературы, а некоторые исследователи утверждают, что за русской литературой сохраняется приоритет в области кардинального обновления эстетических принципов.

Так, В.Пискунов убежден: «Следовало бы сказать, что в романе Белого образно воплощена тотальность закона отчуждения людей от собственной человеческой природы – и в этом смысле «Петербург» предвосхищает произведения Кафки, Джойса, с которыми, как правило, связываются новые пути европейской прозы» [1, 212].

В чем же заключается новизна поисков западного искусства? Хосе Ортега-и-Гассет следующим образом суммирует новые пути западной литературы: «Анализируя новый стиль, можно заметить в нем определенные взаимосвязанные тенденции, а именно: 1) тенденцию к дегуманизации искусства; 2) тенденцию избегать живых форм; 3) стремление к тому, чтобы произведение искусства было лишь произведением искусства; 4) стремление понимать искусство как игру, и только; 5) тяготение к глубокой иронии; 6) тенденцию избегать всякой фальши и в этой связи тщательное исполнительское мастерство, наконец; 7) искусство, согласно мнению молодых художников, безусловно, чуждо какой-либо трансценденции» [2; 227, 228].

Далее конкретизируется каждая из перечисленных тенденций. Дегуманизация заключается, по мнению философа, в том, что современное искусство стремится «дерзко деформировать реальность, разбить ее человеческий аспект, дегуманизировать ее» [2, 234].

Испанский философ развивает эту мысль: «Эстетическая радость для нового художника проистекает из этого триумфа над человеческим» [2, 235]. Хосе Ортега-и-Гассет пишет, что «пластические искусства нового стиля обнаружили искреннее отвращение к «живым» формам, или к формам «живых существ» [2, 248-249]. Указанная тенденция наблюдается и в художественном мире онтологического романа, избегающего изображения антропоморфных персонажей.

Новые художественные тенденции отличаются исключительно эстетическими экспериментами, что делает ее понятной узкому кругу людей. «... новый стиль в самом общем своем виде характеризуется вытеснением человеческих, слишком человеческих элементов и сохранением только чисто художественной материи» [2, 253].

В новом искусстве усиливаются игровые моменты. Игра становится важным художественным способом постижения сути бытия. Игра соотносится с иронией. Если прежнее искусство было серьезным, то новое стремится к иронии, в том числе и к самоиронии.

Хосе Ортега-и-Гассет констатирует: «В искусстве, обремененном «человечностью», отразилось специфически «серьезное» отношение к жизни. Искусство было штукой серьезной, почти священной. Иногда оно – например, от имени Шопенгауэра и Вагнера – претендовало на спасение рода человеческого, никак не меньше! Не может не поразить тот факт, что новое вдохновение – всегда непременно комическое по характеру. Оно затрагивает именно эту струну, звучит в этой тональности. Оно насыщено комизмом, который простирается от откровенной клоунады до едва заметного иронического подмигивания, но никогда не исчезает вовсе. И не то чтобы содержание произведения было комичным – это значило бы вернуться к формам и категориям «человеческого» стиля, – дело в том, что независимо от содержания само искусство становится игрой» [2, 254].

Современная культура «предлагает нам смотреть на искусство как на игру, как, в сущности, на насмешку над самим собой. Именно здесь источник комизма нового вдохновения. Вместо того чтобы потешаться над кем-то определенным (без жертвы не бывает комедии), новое искусство высмеивает само искусство» [2, 255].

Новому искусству, по мысли испанского философа, присуща также нетрансцендентность. Он сопоставляет новую эстетику с прежней, для которой была характерна серьезность поднимаемой проблематики. «Поэзия и музыка имели тогда огромный авторитет: от них ждали по меньшей мере спасения рода человеческого на руинах религии и на фоне неумолимого релятивизма науки. Искусство было трансцендентным в двойном смысле. Оно было таковым по теме, которая обычно отражала наиболее серьезные проблемы человеческой жизни, и оно было таковым само по себе, как способность, придающая достоинство всему человеческому роду и оправдывающая его» [2, 256]. «Для современного художника, напротив, нечто собственно художественное начинается тогда, когда он замечает, что в воздухе больше не пахнет серьезностью и что вещи, утратив всякую степенность, легкомысленно пускаются в пляс. Этот всеобщий пируэт – для него подлинный признак существования муз. Если и можно сказать, что искусство спасает человека, то только в том смысле, что оно спасает его от серьезной жизни и пробуждает в нем мальчишество. Символом искусства вновь становится волшебная флейта Пана, которая заставляет козлят пастись на опушке леса» [2, 257].

Хосе Ортега-и-Гассет видит в нетрансцендентности нового искусства необходимость «изменить свое место в иерархии человеческих забот и интересов». «Я сказал бы, что искусство, ранее располагавшееся, как наука или политика, в непосредственной близости от центра тяжести нашей личности, теперь переместилось ближе к периферии. Оно не потеряло ни одного из своих внешних признаков, но удалилось, стало вторичным и менее весомым» [2, 258]. «Искусство, освободившись от человеческой патетики, лишилось какой бы-то ни было трансценденции, осталось только искусство, без претензии на большее» [2, 258].

В самых общих чертах суммируя размышления испанского философа о тенденциях в развитии искусства XX века, необходимо отметить, что оно освобождается от художественных принципов антропологической поэтики: от «человечности», т.е. антропоцентричности, от «живых форм», т.е. антропоморфных персонажей, от патетики и серьезности.

В.Е. Хализев также констатирует эволюцию средств воссоздания образов литературных героев в новом искусстве: «Если же персонажи (что имеет место в «околоавангардистской» литературе XX века) утрачивают характер, нивелируются и растворяются в безликом «потоке сознания» или самодовлеющих «языковых играх», в цепи никому не принадлежащих ассоциаций, то одновременно с этим сводится на нет, исчезает и сюжет как таковой: изображать оказывается некого и нечего, а потому и событиям места уже не находится» [3, 226].

Думается, нельзя согласиться со столь негативной оценкой процессов, происходящих в современной литературе, которая, стремясь к поиску эффективных художественных приемов, направленных на постижение нового человека и изменившегося мира, осуществляет строительство другой поэтики, заметно отличающейся от предыдущей эстетической традиции.

Освобождение искусства от «человеческой» патетики, растворение персонажа в «потоке сознания» не означают кризиса современного романа. Напротив, он получил значительный импульс для дальнейшего развития. Большую роль в процессе обновления романских форм сыграла русская романистика XX века в лице Андрея Белого и Платонова.

Серьезным реформатором жанра мирового романа был и М.Пруст. Основным объектом художественного изображения он выбрал время. Объективная действительность его мало интересовала, а приметы внешнего мира, если писатель и обращался к ним, занимали подчиненное, второстепенное положение.

Само заглавие его многотомного романа «В поисках утраченного времени» («В сторону Свана» (1913), «Под сенью девушек в цвету» (1918), «У Германтов» (1920-1921), «Содом и Гоморра» (1921-1922), «Пленница» (1924), «Беглянка» (1925), «Найденное время» (1927) носит онтологический характер, указывает на ведущую роль в его художественном мире временной сферы.

В романе «У Германтов» задействован онтологический образ Имени-Времени как главного конструкта его сюжета. «В определенном возрасте мы достигаем того, что Имена воспроизводят перед нами образ непознаваемого, который мы в них заключили, и в то же время обозначают для нас реально существующую местность ...» [4, 8].

Пруст утверждает ключевую роль прошлого в формировании образа мира. Выдающийся западноевропейский психолог В. Франкл подтверждает эту особенность сознания: «... в этом царстве прошедших событий то, что прошло, непременно сохраняется – как ни парадоксально это звучит – именно благодаря тому, что все это уже в прошлом. Как мы отмечали выше, реальность прошедшего защищена именно его неизменностью. Прошедшее – самый надежный вид бытия. Становясь прошедшими, наши возможности уже никогда не исчезнут бесследно ... Только тому, что сохранено в прошлом, не грозит кануть в небытие» [5, 207].

В романе Пруста тема памяти одна из центральных. В предыдущей романной традиции воспоминания персонажа служили для выстраивания общей сюжетной линии, то есть они привлекались как вспомогательный материал. Хосе Ортега-и-Гассет отмечает, что новаторство Пруста в области изображения времени воспоминания определяется иными установками и подходами. «Впервые память из поставщика материала, с помощью которого описывается другая вещь, сама становится вещью, которая описывается. Поэтому автор обычно не добавляет к вспоминаемому того, чего ему не хватает, он оставляет воспоминание таким, как оно есть, объективно неполным...» [2, 178].

В этом заключается новаторство Пруста, который решительно отказался от традиции реалистической литературы отдавать приоритет категории настоящего.

Пруст добился значительного успеха в развитии новых художественных приемов. Если «прежняя литература в сравнении с творчеством этого упоительного близорукого таланта кажется обзорной, кажется литературой с птичьего полета», то заслуга французского писателя определяется тем, что он нашел новую точку зрения, обнаружил огромные возможности близкого расстояния между героями и вещами, предметами. «Ведь Пруст был тем, кто установил между нами и вещами новое расстояние» [2, 179].

Поэтика Пруста противостоит прежней эстетике. «Он утверждает новые расстояния по отношению к человеческим чувствам, ломая сложившуюся традицию монументального изображения» [2, 180]. В художественной системе Пруста изменились приемы обрисовки действующих лиц. «У персонажей Пруста ... нет четких контуров, они, скорее, напоминают изменчивые атмосферные скопления пара, облачка души, которые ветер и свет каждый миг преображают» [2, 182]. Художественный мир Пруста пребывает в мерцании, он лишен твердых очертаний. «В конечном счете Пруст приносит в литературу то, что можно назвать воздушной средой. Пейзаж и люди, внешний и внутренний мир – все пребывает в состоянии мерцающей неустойчивости» [2, 182].

В условиях такого художественного мира невозможна твердая, хронологически выстроенная событийная линия. Между прошлым и настоящим нет четкой и ясной границы. В настоящем возникают образы прошлого, прошлое актуализируется.

Большое значение в романах Пруста имеет время памяти. Память выступает в качестве самостоятельного персонажа. Герои лишены твердо очерченной биографии, их личное время растворено во времени прошлого. Разрушается граница между персонажами и временной сферой. Сознание героев пронизано сугубо индивидуальными умонастроениями. Локализация персонажа в пределах его биографической, мировоззренческой, эмоциональной данности нарушена, поскольку его внутренний мир пронизан импульсами прошлого, хотя он находится в границах настоящего.

Отмеченное выше характерно и для русского онтологического романа. В романах «Петербург» и «Чевенгур» биографическое время действующих лиц редуцировано, включая первостепенных. Здесь представлено также понимание времени как онтологического потока, в котором синкретизируются настоящее и прошлое и показана включенность персонажей в архетипическое время.

В этой связи необходимо отметить, что в романах «Петербург» и «Чевенгур» человек вброшен в бытие, где он присутствует не как доминанта, не как деятель, не как конструкт, а как второстепенный фрагмент действительности. Говоря словами М. Хайдеггера, сказанными им по другому поводу, в онтологическом романе говорит не поэт, говорит само бытие. Этот подход также ярко характеризует поэтику романов М.Пруста.

Очевидно, что художественные открытия Пруста родственны творческим исканиям Белого и Платонова. Его интерес к сфере прошлого, которое получает в его романах высокий художественно-смысловой статус, синтез прошлого и настоящего, «внутренний» персонаж, изолированный от внешней действительности, его размытые антропологические контуры – вот что сближает произведения Пруста и русских романистов.

Литература

1. Пискунов В. «Второе пространство» романа А. Белого «Петербург» // Андрей Белый: Проблемы творчества: Статьи, воспоминания, публикации. Сборник. – М.: Сов. писатель, 1988. – С. 193-214.
2. Ортега-и-Гассет Хосе. Эстетика. Философия культуры / Вступ. статья Г. М. Фридендера. Сост. В.Е. Багно. – М.: Искусство, 1991. – 588 с.
3. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999. – 398 с.
4. Пруст М. У Германтов: Роман / Пер. с франц. Н.Любимова. Примеч. О.Волчек, С.Фокина. – СПб.: Амфора, 1999. – 665 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник; пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

А.Нұрлыбаева, Л.Хамимұлыдинова
(Қазақстан, Алматы)

ӘБІШ КЕКІЛБАЕВТЫҢ «ХАНША-ДАРИЯ ХИКАЯСЫНЫҢ» КОМПОЗИЦИЯСЫ

Прозалық шығармалардың дені оқиғаға құрылады. Ал поэтикалық шығармалардың бәрінде бірдей сюжет бола бермейді. Сондықтан прозалық туындыларды талдағанда, оның сюжеті мен композициясына міндетті түрде тоқталамыз. «Шығарма архитектурасын, композициясы мен сюжетін, көбінде архитектуралық күрделі құрылыммен салыстырады. Шынында, бұл жөн де. Шебер салынған сәулетті зәулім сарайларда басы артық еш нәрсе жоқ. Оқшау еш нәрсе көрмейсің. Барлық әшекей-айшық, барлық деталь-конструкция іштей үндестік тапқан. Мұндай сарайлар өзінің тұтас бітімімен көз тартады» [1, 28].

Суреткер шеберлігі – шығарманың осы сюжеті мен композициясын шебер құруынан байқалады. Ә.Кекілбаев қазақ әдебиетіне тарихи тұлғалар туралы шығармаларды көптеп дүниеге әкелген қаламгер. Атап айтатын болса: Абыл күйші, Сүйінқара, Бекет ата, Ақсақ темір, Шыңғыс хан, Әбілқайыр хан, Абылай хан секілді қазақ тарихынан ойып тұрып орын алар тұлғаларға арнап қалам тербеді. Соның ішінде бүгінгі таңда түркі мен моңғол жұртшылығына ерекше таныс бейне Шыңғыс хан туралы шығарма «Ханша дария» хикаясы. Әбіш Кекілбаев шығарманың эпиграфы етіп ақын, Мұқағалидың жерлесі Еркін Ібітановтың «Қазақтар» поэмасындағы өлең жолдарын алады:

Бұл өзі әлде шындық, әлде өтірік.

Ақиқатын білетін адамдарды,

Уақыт өзі жіберген көрге тығып.

Бұл эпиграфты «Қазақтар» поэмасы дүниеге келмей тұрып, жазушы Әбіш Кекілбаев Еркіннен Ібітановтан жазып алған. Қаламгердің «Ханша дария» хикаясының жазылуына осы бір эпиграф түрткі болуы мүмкін. Әлі жарық көрмеген поэма үлкен шығарманың жарыққа келуіне себепкер болғандай. Белгілі бір туындының дүниеге келуі мол еңбек, ұзақ ізденістің жемісі екенді ақиқат. «Алғашқы шығарманы жазу жөнінде ойтүрткінің пайда болуы, яғни тақырыптың белгіленуі, соған сәйкес түрлі арналардан материал жинау, оны белгілі бір идеяға бағындыра көркем игеру тәрізді түрлі белестердің негізінде шығарманың алғашқы нұсқа өзгерілместен бірден жариялана бермейді. Сонымен қолжазба түрінде осындай көп толықтыру, түзетулер енгізіліп шығарманың белгілі бір нұсқасы дайындалып, баспаға ұсынылып, жарияланды делік. Алайда, бұдан жазушы енді өз туындысына енді қайта оралмайды деген ұғым тумауы керек. Ұланғайыр ізденіс тек мұнымен шектелмек емес. Уақыт өте келе автор жарияланған шығармасына тың толықтырулар енгізіп, қайта қаруы да мүмкін. Ал енді осы мұндай редакциялық өзгерістің түп – төркіні неде десек, ең алдымен, бұл қаламгер атаулының көреміне зор талап, жауапкершілікпен қарағандығымен байланысты болса керек. Көркем шығарма тақыр жерде тұмайды. Жазушы өзегіне жан салғанмен, композициясын кейіпкерлер мен оқиға өріп шғады» [2, 82]. Эпиграф – қаламгер шығармасындағы айтайын деген ойын аңғарту үшін өнегелі сөздерді, болмаса өлең жолдарын, қысқа тағылымы молы сөздерді шығарма басында келтіріп өтуі. «Ханша дария» хикаясының эпиграфынан аңғарылатыны – автор үшін шығарма оқиғасының қаншалықты шындыққа жанасымды болуы маңызды емес, оны білетіндердің бұл өмірден бұрынырақ кетіп қалғанын айтқысы келеді. Шығарма Шыңғыс ханның қазақ не түрік болғаны жөніндегі зерттеулер орын ала бастаған кезде жарық көрген. Осыған байланысты автор осы эпиграфпен бір ой салғысы келеді. Әбіш Кекілбаев шындығында шығармаларының көпшілігін философиямен, белгілі бір астарлы сөзбен ұғындыратын қаламгер.

Ә.Кекілбаев туындыларының негізгі фабуласы – халық тағдыры, оның жүздеген жылдар ішіндегі басынан өткізген алуан түрлі тауқыметі, сенімі, наным, түсінігі, тұтас бір дәуірдегі қоғамдық-рухани

өмірі. «Ханша дария хикаясының» тақырыбы – адалдық, жарға, ұлтқа деген адалдық. Соңғы кездері қазақ жұртында Шыңғыс хан туралы екі түрлі көзқарас бар. Біріншісі Шыңғыс хан шабуылынан кейінгі қыпшақ тайпалары ғана емес, көптеген халықтардың саяси және экономикалық жағдайының нашарлауын, әлсіреуін, яғни зардабын көрсетеді. Екіншіден, Шыңғыс ханды жақтайтын, яғни оның жаулап алушылық саясатының прогрессивтік мәні жөнінде пікір айтушылар бар. Шығарманың идеясында автор Шыңғыс хан қанша ұлы жаулаушы, қанша асқақ билеуші болса да, өлімнен қашып құтылмайтын жұмыр басты пенде екенін айтқысы келеді. Мұны автор халық аңыздарына сүйене отырып, тілге тиек етеді. Повесть желісінде жазушы ұлы әміршінің құдіреті мен дәрменсіздігін көрсетеді. Күндердің күнінде басына түсетін дәрменсіздік жұмыр басты пенденің бәріне ортақ екенін айтады. Дәрменсіздік, әлжуаздық, ашкөздік, қатыгездік әсіресе, ұлы әміршілерге тән қасиет немесе ауру екенін автор көркем тілмен баяндаған.

Экспозиция – әдебиетте көркем шығармада оқиға дамуын көрсететін орынды, ортаны, сол оқиғаға қатысатын кейіпкерлерді сипаттап, алғаш оқырманға таныстыру. З.Қабдолов экспозицияны екіге бөліп қарастырған. Жағдай және мінез экспозиция болады деген [1]. Шығарма бірден сұрақпен басталады: *«Шығыс Азиядағы бір өзенді қытайлар Хуанхэ - Сары өзен, тибеттіктер Мачу - Қызыл өзен, маңғұлдар Хара-Мұрэн - Қара өзен деп атайды. Ал енді оны Хатын-Гол -Ханша-дария десеңіз бәрі де түсіне қояды. Неге олай?»* [3, 176]. Бұл сұраққа автор шығарма соңында жауап береді. Одан кейін шығарманың композициясы шығармадағы басты кейіпкерді суреттеуге ойысады: *«Күз таңының сұйықылт суық нұры шатырдың ішіне енді-енді жайыла бастағанда ол ұйқыдан оянды. Бүгінде таңертең төсектен тұрғанда таңдайынан дәмі кетпей тамсанып отыратын баяғы балқаймақ ұйқы жоғалған. Жан-жағындағы сатыр-сұтыр ат дүсірін де естімей, ердің басына қамшыңды тіреп, маңдайыңды соған қойып, сәл мызғысаң, қыз қойнынан өргендей көңілің бүрлеп сала беретін қунақылық та ұмыт болыпты»* [3, 179]. Бұл суреттеуден кейіпкердің ісіне де, жүзіне де қарттықтың келгенін, көңілінде бір уайымның бар екенін ұғуға болады. Жарты әлемді жаулаған Шыңғыс қаған есіктегі құлы тұрмақ, жанындағы кеңесшілеріне, қанды көйлек, бірге жауға шапқан қолбасыларына сенбейді екен. Яғни сенім жоқ жерде, уайым көп болады, қайғы басым болады екен. *«Аңға шыққанда қашан да Касар мергенді бір елі жырақ жібермей, қасында ұстайды. Мергендердің жақын жүргенінен алыс жүргені қауіпті, мерген еместердің алыс жүргенінен жақын жүргені қауіпті»* [1, 184]. Шығарма соңына дейін Шыңғыс қаған осы ұранын ұстанады.

Бұдан кейінгі сюжет кейіпкердің қолындағы, нақты айтқанда он саусағына байланған алтын, күміс жүзіктерге байланысты өрбиді. *Қызметшілерін шақырмай тұрып, ешкім жоқта тамыр-тамырының бәрі аңдап-аңдап тұрған тарамыс қолын бүгін көріп отырғандай тесіле қарап шығады; асыл жүзік салынған он саусағын түнде ұйықтап жатқанда біреу қырқып әкеткен жоқ па деген кісіше, әрқайсысын жеке-жеке салалап көреді. Бұл асыл жүзіктің әрбіреуінің өз тарихы бар. Иә, расымен де, әр жүзіктің өз тарихы бар. Бірін Бұқараны шапқанда олжа қылған жүзігі болса, екіншісі Отырарда алғанда олжа қылғаны, тағысын тағы солай кете береді. Бір мән беретін жай, бұл жүзіктің барлығы дерлік олжа болып келген. Ешқайсысы сыйлық болып, біреуден тарту болып келмейті. Осы жүзікті тарам-тарам саусақтарына тағу үшін, ол небір елдің патшаларын, қолбасыларын, ұсталарын, ханшаларын өлтірді. Яғни, өліммен, жазықсыз жанның қанын жүктеумен келген олжа. Оқиға желісінде Шыңғыс хан жанына Касар мергенді ертіп, аңға шығады. Ол сол күні түнде түсінде әйелді көрген болатын. Бірақ өзінің әлсіздігін көрсетіп қоямын деп, сенімсіздігі тағы бар, ол түсін жорытқысы келмейді. Өйткені оның әлсіздігін, яғни басына қарттықтың келгенін сарайдағы қолбасшылары біліп қойса, оның мінін көргендей болады. «Қаған» деген аты болмаса, қаған болған қандай қайғы, мұң екенін автор осы жерде көрсеткісі келгендей. Сөйтіп аңшылықта аппақ мамық қар үстінен қызыл қанды көріп Шыңғыс қаған Касардан: *«Осы дүниеде, сірә, денесі тап осы қан сонардың қарындай аппақ әйел баласы бар ма екен?»* – деп сұрақ қояды. Сонда мерген: *- Таңғұттардың Шидүргі деген бір бекзадасының Гүрбелжін деген әйелі қараңғы үйге кіріп барғанда, самаладай жарқырап кетеді дейді. Болса тек соның жүзі ғана осындай»* [3, 203] деп жауап береді. Бірақ Шыңғыс бұл уақытқа дейін таңғұт деген елдің бар екенін білмеген-мыс. Маңғұлдар Орта Азиядағы мұсылман халықтарын осылай атаған деседі. Осы бір әйел түбінде қағанның өліміне басты себепкер болатынын ешкім білмеген еді.*

Содан Шыңғыс хан таңғұт еліне, белгілі бір себептермен, нақты айтқанда жорыққа көмектеспедіндер, уәделерінде тұрмадыңдар деп соғысқа аттанады. Әуелгіде таңғұтты алу моңғолдар үшін қиын болғанымен, таңғұттар жеңіліп, соғыс ортасында тақсырлары Дэ Ван өліп, орнына Шидүргі таққа отырады. Ол да соғысқаннан гөрі, қамалға бекініп алып шықпай отырады. Бірақ ақыр аяғы моңғолдар таңғұттарды жаулап алады. Кейін Шидүргіні Шыңғыс хан өз ордасына алдырады. Оны мазақ етіп, таңғұт елін жаулағынынмыз үшін той болатынын, сол тойда өзін көргісі келетінін айтады. Шидүргі бұған қатты ашуланады, намыстанғанымен қол-аяғы байланған, ерегісетін қауқары жоқ. Сөйтіп, Шидүргі Шыңғысқа: *«Ей, асқақтаған ақымақ хан, жер бетінде таңғұттан тігерге тұяқ еркек кіндік қалса, сенің бұл қорлығыңның артын сұраусыз жібермес. Мені өлтіру өз еркіңде; қазір өлтірсең - өзіңнің басыңа қауіп,*

өлтірмесең – артыңдағы ұрпағыңа қауіп» деп ескерту жасайды. Сонда қаған жымыып ғана былай жауап береді: *«Менің басыма көктегі хақ тәңірдің өзінен басқа ешкім қауіп төндіре алмайды, алда-жалда басымды шауып алғысы кеп өршеленер жау болса, кезінде көріп алармын, ал енді ертең ұрпағымның тынышын алатын жау болса, осы қазір қапы қалмай тұрып көзін жояйын»* деген екен. Осылай Шыңғыс хан таңғұт еліндегі барлық еркек кіндіктіні өлтіріп, тек сұлу әйелдерді моңғолдан бала сүйеді деп аман алып қалады. Сөйтіп Шыңғыс хан таңғұт елінің тарихтан жоғалуына себепкер болды. Солай шығарма соңында қаған Шидүргінің әйелі, өзі армандаған Гүрбелжінді алдырып, сары шатырда екеуден-екеу қалып, қаған ойына келгенді жасайды. *Тамағынан күн жұтып қойғандай, ерекше бір нұр шашырап тұратын, әлсіз аппақ мойын құс-мамық төсекке шалқалап құлай берді. Ұлы әміршінің көзі қарауытып, үлбіреген еріндер мен жаутаң-жаутаң қарағанда жалынша шарпыған екі нәркес көзден басқа ештеңені көрген жоқ. Салден кейін екі тізесін шоқ қарып алғандай болды; ол ұяттан, ызадан, намыстан от болып, өртеніп жатқан Гүрбелжін ханымның ұла тақымы еді. Құмарлықтың дүлей желігіне біржолата беріліп, құдды бір жағаға шығып қалған балықтай тынысы тарылып, танауын жас тәннің, асау қанның, елден ерек сұлулықтың хош иістері қосыла аңқыған қос анардың ортасына енді апара бергенде, ұлы әмірші оқыс ышқынып, сылқ етіп, сұлу үстінен ауып түсті. Гүрбелжін ханым төсектің аяқ жағына түсіп қалған желең көйлегін қолына іле-міле сыртқа сып берді.*

Ұлы әмірші екі санын жуып бара жатқан қызыл-жоса қанға шошына қарап отырып қалды. Күтушілерін дауыстап шақыруға мынау қалтынан ұялды. Азу тісін сындырып жіберетіндей, шақыр-шұқыр тістеніп, етпетінен гүрс құлады [3, 234]. Міне осылай Гүрбелжін өзінің тәніне у жағып, елін, халқын, одан қалса күйеуі Шидүргінің кегін осылай, өзін құрбан ету арқылы, қағанды ауыр дертке шалдықтыру арқылы алады.

Шығарма соңы Касардың өлімімен аяқталады. Оны у беріп өлтірген Шыңғыс қаған болатын. Касарды өлтірудің себебі, ол Гүрбелжіннен кейін, патшаның ауыр дертке шалдыққанын білетін жалғыз адам. Сол үшін оның өмірін құрбандыққа шалады. Гүрбелжін мен Шыңғыс ханның арасындағы жағдай Қара Өзен бойындағы сары шатырда орын алған болатын. Міне содан бері бұл өзенді Ханша дария деп атауға болатындай көрінеді. Автордың шығарма басындағы сұрағына жауап та осы болатын. Әр жазушы тек шыншыл туынды жазып қана қоймай шебер суретші, ойы ұшқыр, қиялы биік асқар болу керек. Жазушының бойында осы қасиеттер молынан көрінеді. Шығарма оқушы оқырманды тек баурап қана қоймай, қызықтырып, ерекше ой қиялына, арман асуларына жетелейді. Зерттеуші М.Сқақбаев тілімен айтқанда, жазушы шығармашылығындағы «тарихилық нақтылықтан гөрі жинақталған, сомдалған, жалпылыққа көбірек саяды. Яғни ол нақты тарихи деректен, оның шым-шытырық оқиғаларынан гөрі сол тартысты тудырушы қоғамдық-тарихи себептерге, солардан еріксіз өрістейтін салдарға көбірек ден қояды, көбірек маңыз береді» [4].

Әдебиеттер

1. Майтанов Б. Қаһарманның рухани әлемі. – Алматы, 1996. – 159 б.
2. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Санат, 2002. – 386 б.
3. Кекілбайұлы Ә. Он екі томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Өлке, 1999. Т.2. – 400 б.
4. Сқақбаев М. Кең тыныс // Жұлдыз, 1975. №4.

Н.Омарбек (Қазақстан, Алматы)

ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ПОСМОДЕРНДІК ІЗДЕНИСТЕР

Постмодернизм – модернизмнен кейінгі немесе модернизмнің орнын басқан қазіргі кезеңде философия, өнер мен мәдениет, әдебиет және тағы да басқа ғылым салаларында орын алған құбылыс, сондай-ақ көп талқыланатын ең өзекті мәселелердің бірі. Тіпті «жаһандық мәдениеттің соңы» деп бағаланып жүрген бұл бағыт философиядағы постмодерн мәдениетінен бастау алған. Оның негізгі идеясы мен өзегі де философтардың еңбектерінде жатыр. Ал әдебиеттегі постмодернизм құбылысы ХХ ғасырдың екінші жартысында бой көрсетіп, сексенінші жылдарында ғана бағыт ретінде мойындалса да, постмодернизмнің көркем шығармалардағы тырнақалды элементтері мен белгілері ертеректегі шығармаларда да кездесетіні белгілі. Әлем мәдениетінде француздың атақты постмодернист-философы Ж.Делез «Платон және симулякр» мақаласында постмодернизмнің бастауын тіпті Платонға апарып тірейді [1].

Қазірде постмодернизмге қатысты кітап мәселесі, оқуға ұсынатын ештеңе таппаған 2000 жылдарға қарағанда әлдеқайда жақсы: постмодернист авторлардың бірсыпырасы қазақ оқырманы түсіне алатын

орыс тіліне аударылған, ал интернеттен тіпті көп ақпарат таба аласыз. Дегенмен бұл жас оқырман былай тұрсын, ақылы толысқандар тіпті кәсіби философтар үшін түсіну қиынға соғатын күрделі мәтіндер. Ал, постмодернизмді ұғынықты тілде түсіндіретін оқулық әлі күнге дейін Ресейдің өзінде жазылмады. Постмодернизм өте күрделі құбылыс, сондықтан ол жайында мүмкіндігінше қарапайым, бірақ тым тұрпайы қылмай жазуға тура келеді.

Қазақстанның интеллектуальдық және кітап тауарына қатысты басты жеткізушісі Ресейдің өзінде постмодернизмге қатысты жағдай шиеленісті болғандықтан, бұл кітап өте өзекті. Ресейдің академиялық философиясы мен ғылымы жалпы постмодернге қырын қарайды. Орыс ғалымдарының бірен-сараны ғана постмодернизм жайында «егжей-тегжейлі» жазған. Олардың ішінде қазақ оқырмандарына жете бермейтін біршама мақала және біз үнемі шет қалатын тым аз арнайы кітаптар бар. Олардың бірнешеуінің еңбектерімен танысқанан кейін (И.Ильин, Н.Маньковская, Г.Косиков, М.Эпштейн, Н.Кириллова, В.Курицын және «қалың журналдардағы» мақалалар) орыс ғалымдары мен батыс ғалымдарының постмодернге қатысты түсініктерінің айырмашылығын аңғардым. Сондықтан, жалпы Қазақстанда (жаппай) постмодернизм жайын негатив көзқарас қалыптасқан. Бірақ, бірнеше автордың сыңаржақ көзқарасына қарамастан постмодернизм батыста үстем интеллектуальдық бағыт ретінде қалып отыр. Осы себепті аталмыш кітапты жазу барысында, негізінен, батыс авторларына сүйендім.

Постмодернизм жайында жазу мүмкін емес. Анығында, жазуға болады, бірақ бұл жағдайда модернизм болып кететіндіктен, мағынасыз іс. Дәл осы себепті модернизм тарапынан постмодернизмге тағылған айыптаулар қызықсыз әрі аса нанымды бола бермейді. Постмодернизмнің интенцияларының бірі субъекті мен объекті арасындағы, «қызығушылық танытпағандар» арасындағы, «объективті» зерттеуші-субъекті және пассив, оқшауланған субъекті арасындағы қашықтықты жою. Әзірше бұл арақашықтық сақталған әрі объекті әрдайым субъектінің дискурсы немесе көзқарасы бойынша «біржақты» сипатталып келеді. Постмодернист объектінің көзімен көріп, тілінде сөйлегенді қалайды. Бүгінге дейін объектінің атынан субъекті сөйлеп келгендіктен, Жан Бодриар «Пәк объектіге сөз беру керек!» дегенге шақырады. Егер біз постмодернизмді «зерттеу объектісіне» жазықсыз айналдырар болсақ, модерндік парадигмаға ойысып кетеміз. Постмодернизмді «істеуге», «жасауға» болады, бұл рефлексияға қарағанда перформансқа келеді. Мен ертеректе-ақ Ресей кеңістігінде постмодернизмге орын жоқ екенін аңғарған едім. Петербург пен Екатеринбургта, Мәскеуде аз-маз постмодернге орын бар екені рас, бірақ бұл тұтастай Ресейдің «интеллектуалдық ауанының» көрсеткіші болмасы анық. Ресей постмодерннен оқшауланып алған (Қазақстан жайында сөз қозғаудың өзі артық, бізде мұнымен ешкім айналыспайды). Бүгінде Ресейде постмодернизм идеясын сауатты жеткізе алғандар бар, дегенмен бұл идеялар гуманитарлық зерттеулердің әдіснамасына айналған жоқ. Ресейде әлі күнге дейін «шынайы», «оң ойлайтын», позитив-марксистік әдіснама үстем болып тұр. Мәселен Ильиннің постмодернизм жайлы егжей-тегжейлі баянында «олардың ойынша», «сияқты», «олардың тұжырамдауынша» деген тәрізді сөздерді қолдануы, автордың өзі зерттеп отырған құбылыстан оқшауланғанын көрсетеді. Біз орыс философиясы мен әлеуметтік ғылымдарын сынға алудан аулақпыз, тек мұндай «оқшауланған әдіснаманың» өркендей қоймасын көрсету арқылы постмодернді түсінудегі «объективті қиындықты» айшықтағымыз келіп отыр. Әлі күнге дейін орыс философиясы мен мәдениеті қазақ ғалымдары үшін әлеуметтік ғылымдардың құбыласы саналып отырған себепті бұл жайында сөз шығаруға тура келді.

«Осы себепті, егер мұны «интернационалдық сана», «өткеру», «сезіну» сынды ницшелік-гуссерелдік-бергсондық мағынасында қарастырмасақ, постмодернизмнің философиясы жоқ. Постмодернизм туындағанға дейін философия кез-келген пайда болған жаңа әлеуметтік құбылыстың бағасын беріп, мәнін ашатын сын таразысы болатын; орын алған құбылыс философия тұрғысынан бағасын алмайынша, гегелдің тілімен айтқанда, қалыптаспаған, «ақылға қонымсыз», түсініксіз деп танылып, «жарамсыз» саналатын» [2, 11].

Постмодернизмде мәтінге ерекше көңіл бөлінеді. Жазушы болмысының жұмбағын, шығарманың шырайын мәтіннен іздейді. Постмодернизмнің тұжырымдауынша, мәтін негізінен үзінділерден, яғни суреткердің суреттегенінен емес, осы уақытқа дейінгі айтылған пікірлерден тұрады. Постмодерншілер осылай жазғанда ғана әдебиет эсерлерден айырылып, өмір шындығына жақындай түседі деп біледі. Постмодернистер мәтіннің мәдени әрі қарым-қатынас субъектісі ретінде бағалайды. Әлемді философтар мәтін ретінде қарастырады.

Постмодернизм эстетикасының қайнар көзі – әлем, өмір, болмыс, ондағы қарама-қайшылықтар. Мәтіннің өзі бірнеше түрге жіктеледі және әрқайсысының өзіне тән атқаратын қызметі бар. Олар: метамәтін, интермәтін, гипермәтін, архимәтін және шизоталдау, нарратив, ризома, симулякр сияқты постмодернизм ағымы негізінде өрбіген постмодерндік шығармаларда қолданылатын негізгі құбылыстар. Бұлардың қызметтері әрқилы.

Постмодернизмге байланысты француз ғалымы Ж.Женетт бес түрлі мәтіндемелікті ұсынады [3:123]:

1 Интермәтіндемелік – бір мәтін бойында екі немесе одан да көп мәтіндердің қосанжарласуы (дәйексөз, аллюзия, плагиат және т.б.).

- 2 Мәтіннің өз атауына, сөз соңына, эпиграфқа және т.б. қатысты параметіндемелік қатынасы.
- 3 Метамәтіндемелік түсінік беруші ретінде өзінің алдындағы ілкімәтінге сыни сілтеме жасайды.
- 4 Гипермәтіндемелік – өзге мәтіннің әлденені жақтырмай ой қозғау мен пародиялауы.
- 5 Архимәтіндемелік мәтіндердің өзара жанрлық байланысы.

Жаңа заманның мәдени қауымдастықтары орталықсыздандырылған жүйеге қарай жылжығаны айқын көріне бастады. Мұны жазушылардың әртүрлі бағыттарға эксперименталды, стилі мен идеясы әртүрлі әңгімелерінен байқауға болады (заманауи қазақ әдебиетінде модерн құндылықтарды дәріштейтін, модерн қоғамның моделіндегі әдеби стильдер мен формаларға ұмтылған жазушылар жетіп артылады. Сонымен қатар, кеңестік социалистік реализмді қазақ әдебиетінің дәстүрлі әдебиеті ретінде танып, сол бағытта калам сілтейтін топ та қалыптасқан. Постмодерн қоғамның идеясын қолдайтын, әдеби стильдері мен философиясына берілген топ та бар. Қазіргі орыс әдебиетінің көркемдік, эстетикалық ізденістеріне жығылған топ та бар. Батыс әдебиетін қытай өркениеті интерпретациясы арқылы таныған қытай қазақтары да бүгін де қазақ әлеуметінің бір бөлшегі. Тәуелсіздіктен кейінгі Араб, Египет исламшыларының танымын сіңірген жаңа топ, дәстүрлі исламды ұстанатын бір топ, т.б.). Бізге мәшһүр әдеби-тарихи дамуының ешбір талқысы (сызықтық, циклдік, толқынды, инверсиялық) заманауи қоғамның сипатын дөп басып айқындауға шамасы жетпейді. Мәселен сызықтық дамудың ешбір схемасы жанды әдеби процестердің толыққанды бейнесін көрсетіп бере алмайды.

Шынтуайтында, әралуан құбылыстар, мәтіндер, мағыналар, құндылықтарды біртұтас семантикалық кеңістікке біріктіру әзірше сәтсіз жүріп жатыр. Ал құндылықтардың өзі мен мағынасы күңгірт әрі алуантүрлі сипатта көрініс табуда. Мәдениетті біртұтас ретінде бейнелеу ақылға қонымсыз іс. Дегенмен дәл осы бір шекаралардың жойылған, құндылықтар айқындалмаған тұсы, бір формациядан екінші формацияға ауысудың белгілерінің бірі. Қазіргі әдебиеттанушы ғалымдар дәл осы кезеңге, дәл осы күйге баға беріп, айдар тағуға тырысып жатыр (XXI ғасырдағы жаһандық деңгейдегі өзгерістер, тұтас Жер шарына дейінгі ауқымда жайылғандықтан, ортақ түсініктер мен ортақ талдаулар жасалу керек деп санайтын ғалымдар шоғыры бар. Олар жаңа ғасырдағы ахуалды постмодерн идеясынан да тысқарыға шығып кеткен деп есептейді. Сол себепті жаңа ғасырдың бейнесін сипаттап, дәуірін анықтау үшін жаңа түсініктер мен соны терминология қажет деп есептейді). Мәселен «мәдениеттің ақыры» (әдебиеттануда М.Эпштейн бұл терминді енгізсе, әлеуметтануда Ф.Фукуяма енгізген), «мозаика» (А.Марченко), «хаос» (М.Липовецкий), «рипография» (Г.Гусейнов), т.б. ғалымдардың концепцияларын айтсақ болады. Дегенмен қоғамды іштен тану, іштен бағамдау қисынсыз іс болып көрінгенімен, қазіргі қазақ жазушыларының көркемдік ерекшеліктерін көрсететін әңгімелеріндегі формалық және идеялық ерекшеліктеріне тоқталатын боламыз.

Соңғы жылдары қазақ әдебиетінде заманауи әдебиеттегі процестерді тарихи және теориялық аспектілерде зерделеуге тырысқан еңбектер жазылу үстінде. Өйткені әдебиетте өткен кезеңдерден ерекшеленетін көркем баяндаудың жаңа формасы қалыптасып жатыр. Дәл осы жаңа баяндауларды бағамдап, бағасын беру үшін жаңа терминдер мен соны ғылыми аппараттар, мәтінді талдаудың жаңа тәсілдері қалыптасты. «Деконструкция», «интермәтін», «интерактивті оқу», «сызықтық емес мәтін» сынды жаңа терминдер заманауи әдебиеттанудың әдістері.

XX ғасырдың екінші жартысында мәдени кеңістікте идеялық дағдарыс туып, «тарихтың ақыры», «мәдениеттің ақыры», «романның ақыры», «автордың өлімі», «кейіпкер өлімі» деген сынды концепциялар қаптады. Негізгі құндылықтарды қайта електен өткізу арқылы абсурд идеясы туды. Бұл XX ғасырдағы адамзат баласының құндылықтар жүйесін тығырыққа тіреген кезең ретінде есте қалды. Сонымен қатар, дәл осы абсурдты жағдаяттың идеялық тұрғыдан шығудың жолдары қарастырылды. Бейнелеп айтқанда бұл тығырықтан шығаратын екі жол тұрды. Бірі адамзаттың гуманистік идеяларына құрылған моральдік құндылықтар жүйесі болса, екіншісі бейсана мен түпсанадан өрбіп шығатын эзотерикалық құндылықтарға иек арту. Аталған екі жолдың біріншісі адам құндылығы, өмір құндылығы, индивид құндылығының мәнін іздеуге ұмтылса, екінші жол бәріне күдікпен қарап, иронияға жол берді. Жалпақ тілмен айтқанда, жаңа тұрпаттағы әдебиетте моральдік құндылықтарға келемеж ретінде қарау үрдісі жүрді.

Әдебиетімізде постмодернизмді толық меңгеріп, оны дәлелдеп жүргендер де жоқ емес. Классикалық әдебиеттен де біржола қол үзіп кете алмаймыз. Қазақ әдебиетінің дамуы бір ғана ағым-бағытпен шектеліп қалмайды. Дегенмен постмодернизм ағымына бой ұрып, батыс әдебиетімен тең дәрежеде болам дудің өзі үлкен қателік. Әр елдің, әр жердің өмір сүру әлеуеті мен қоғамдық даму қарқыны алабөтен. Халқымыздың ұлттық танымы мен ұлттық менталитеті – әдебиетіміздің дамуының алғышарты. Бүгінге дейін өзінің әлемдік деңгейін жоймаған қазақ әдебиеті бұдан кейін де өз даму жолын жалғастыра береді. Тәуелсіздікке дейін талай жылдар, талай ғасырлар бойы басынан қаншама даму сатысын өткеріп, талай сындарлы сынақтардан сүрінбей өткен әдебиетіміздің болашағының кемел болуы, әсіресе, әдебиеттің соңғы буын өкілдеріне байланысты екені белгілі.

Әдебиетгер

1. Эпштейн М.Н. Постмодерн в России. Литература и теория. – Москва: Издание Р. Элинина, 2000. – С. 36.
2. Нуржанов Б.Г. Модерн. Постмодерн. Культура. – Алматы: «Өнер», 2012. – 336 с.
3. Женетт Ж. Палимпсесты: литература во второй степени. – 1982; рус. перевод, 1989.

О.И. Пашкевич (Россия, Якутск)

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ТВОРЧЕСТВЕ РУСТАМА КАЖЕНКИНА

Слово «менталитет» стало одним из наиболее употребляемых в последнее время. Проблемой художественного воплощения национального менталитета в литературе плодотворно занимался Г.Д. Гачев, который вместо термина «менталитет» использовал понятия «национальный космопсихологос» и «национальный образ мира».

Под национальным образом мира понимается комплекс взаимодействующих компонентов литературного текста, обладающих этнокультурной спецификой и выделяющихся в образном строе, сюжетно-композиционной организации текста» [1, 105].

Национальное мировосприятие народа саха нашло отражение в творчестве якутского поэта Рустама Каженкина. Каженкин Рустам Николаевич (06.02.1985) – поэт, член Союза журналистов России, Союза писателей России и Якутии. Он родился в с. Кюсюр Булунского района. В 2007 году окончил факультет якутской филологии и культуры Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова, многие годы плодотворно занимается педагогической деятельностью, гармонично сочетая её с литературным творчеством. Он Отличник гражданских инициатив Республики Саха Якутия (2015) и Отличник молодёжной политики РС (Я) (2015).

Первый сборник поэта «Сана ситимэ» («Нити дум») был издан в 2006 году. В текущем году вышла его первая книга на двух языках – якутском и русском. В предисловии к ней народный поэт Якутии, председатель правления Союза писателей Якутии Наталья Ивановна Харлампьева написала: «Творчество якутского поэта Рустама Каженкина хорошо известно в родной республике. Он автор нескольких поэтических сборников на якутском языке, активный организатор литературных мероприятий, часто выступает по радио, телевидению, встречается вживую со своими читателями. Мы, писатели старшего поколения, видим в нём талантливого человека, хорошо понимающего роль литературы в обществе и, в связи с этим, свою ответственность как поэта» [2, 3].

В поэзии Р.Н. Каженкина важное место занимает любовь – к малой родине, к скалам и горным хребтам, к своей родословной, к явлениям природы, которые в его представлении являют единое целое с его жизнью и судьбой и, конечно, чувство любви к женщине:

Где тебя одну ни застала б жизнь,
с песней этой пребудет свет.

По словам моим, по следам – спешу.

Я навстречу живу тебе (пер. Б. Лукина) [3, 49].

Необходимо отметить, что Рустаму Каженкину повезло с переводчиками.

Известно, что профессия переводчика – одна из древнейших. Необходимость в ней появилась с тех пор, как сложились национальные языки, отличные друг от друга. Можно вспомнить известный библейский сюжет о Вавилонской башне и о том, с какими проблемами столкнулись люди, перестав понимать друг друга.

Несколько раз делались попытки создать и использовать универсальный, всеобщий язык «эсперанто», однако, эти попытки не получили всеобщего признания.

Среди доминирующих видов деятельности переводчика выделяется осуществление письменных переводов специализированной научной, технической, публицистической и художественной литературы. Художественный перевод всегда «является разновидностью двуязычной опосредованной коммуникации и используется для трансляции литературного опыта одной культуры в другую. Специфика переводческой деятельности задаётся общественным предназначением художественного перевода – создать текст на переводящем языке, который выполнил бы по отношению к своим адресатам ту же роль, что и в исходной литературе» [4, 4].

Между тем, как свидетельствуют исследователи, «любой художественный текст, будучи погружён-ным в культурное пространство эпохи, несёт на себе печать культуры определенного этапа в истории общества, культуры определенного народа с его традициями, устоями, менталитетом...» [5, 7].

Под менталитетом подразумевается глубинный уровень массового сознания, то, что представители историко-психологической и культурно-антропологической мысли называли своего рода «психологической оснасткой» любой социальной общности, которая позволяла ей по-своему воспринимать как окружающую среду, так и самих себя.

Среди множества выполняемых языком функций особняком стоит «картинообразующая» функция национального языка, заключающаяся в формировании его уникальной «точки зрения» на мир. Представители языкообразующих сообществ ощущают, созерцают, оценивают и переживают по-разному. Особенность мироощущения, мироосмысления, мирочувствования и мирооценки конкретным этносом предопределена, прежде всего, сферой внелогического восприятия действительности: эмоции и оценки, их характер и глубина, факторы, их определяющие – всё это своеобразно, неповторимо, и всё отражено в языке.

Можно привести немало примеров, когда при переводе не учитываются подобные нюансы и исконный художественный текст получает неверное или не совсем верное толкование.

Исследователи полагают, что «нельзя понять другого человека, не зная истории, менталитета, психологии его народа» [6, 29]. Без таких знаний сложно осуществлять и перевод, особенно поэтического текста, потому что при переводе надо «постараться не утратить основную мысль автора, учесть национальные особенности, ритмику стиха. С другой стороны, перевод должен быть понятен русскому читателю. И, в-третьих, всё-таки это должна быть поэзия, стало быть, размер и рифма должны соблюдаться» [7, 190-191].

Отсюда большая удача для писателя повстречать на своём творческом пути переводчика, близкого ему по духу, способного проникнуться его мыслями, понять его национальный характер. Такими переводчиками поэтических строк Рустама Каженкина стали Юрий Николаевич Щербаков и Борис Иванович Лукин. И тот, и другой бывали в Якутии, а потому наяву видели красоты этого замечательного края, познакомились с населяющими его народами, с их искусством и литературой.

Борис Иванович Лукин – поэт, эссеист, критик, переводчик, выпускник Литературного института имени А.М. Горького, лауреат Большой литературной премии России.

Юрий Николаевич Щербаков – поэт, прозаик, переводчик, публицист. Он основатель и редактор газеты астраханских писателей «Родное слово», сборкор «Литературной газеты» по Астраханской области и Калмыкии, лауреат первого международного конкурса переводов тюркоязычной поэзии «Ак торна», руководитель Астраханского регионального отделения Союза писателей России. С ним Р.Н. Каженкин повстречался в 2017 году во время IV Международного поэтического фестиваля «Благодать большого снега», который проходит в Якутии с 2012 года. Гостями фестиваля были поэты из разных стран, среди них и поэты из Казахстана Турсунай Оразбаева и Курулай Омарова. Общение поэтов с поэтами всегда даёт плодотворные результаты: планы поездок и встреч, публикации, новые стихи и переводы. Так родились и переводы стихов Рустама Каженкина Юрием Щербаковым и Борисом Лукиным.

Рассмотрение художественного воплощения национального менталитета в литературном произведении, на наш взгляд, невозможно без обращения к теме «человек и природа». Якутия обычно ассоциируется с зимой, морозом и снегом.

В сборнике «Живу навстречу тебе» представлены два стихотворения о снеге: «Родины снег» и «Осенний снег». В первом снег связан с любовью к родной земле, которая чиста, словно снег:

Когда ложится снег
На Родину мою,
Сливается земля
С просторами небес.
Я знаю: в этот час
В моём родном краю
Снисходит дух святой,
Как чудо из чудес (пер. Ю.Щербакова) [3, 7].

Автор показывает, как выпавший снег и спешащий за ним мороз влияют на деятельность людей: дед поэта готовит сани, чтобы ехать за сеном.

Если данное стихотворение передаёт чувство радости, то зарисовка «Осенний снег» наполнена ощущением предстоящего беспощадного холода:

Небо злым порой бывает,
как сегодня, – снегом острым
серебрит листочки пёстры
и на землю их сметаёт (пер. Б.Лукина и Н. Лукиной) [3, 29].

В стихотворении «Об одиночестве» мороз помогает раскрыть психологическое состояние лирического героя:

Как пуста и безмолвна дорога
А вокруг – только мрак и мороз.
Подчиняюсь такому итогу –
Мне с судьбою не спорить всерьёз... (пер. Ю.Щербакова) [3, 21].
Но сила любви способна противостоять холоду:
Я знаю, ты рядом со мной,
И стужа ничуть не страшна.
Её в круговерти земной
Любви растворяет волна! (пер. Ю.Щербакова) [3, 33].

В поэтических строках Рустама Каженкина часто встречаются упоминания Неба и Земли. К примеру: «Мать-земля, помоги!» [3, 21], «Дар небесный – быть мужчиной» [3, 25], «Славит рожденье мужчины громко Отец – Небо...» [3, 27], «Небес моих вещая нить...» [3, 33], «Звёзд в небе много, но моя – одна...» [3, 51], «Под какое небо – небушко свернув, встречу завтрашнего солнца белизну?» [3, 53] и другие. Эти упоминания также отражают национальную ментальность, поскольку национальное мировосприятие отличается, прежде всего, тем, как оно трактует происхождение мира и всего находящегося в нём. Основной формой общественного сознания, до широкого распространения в массах научных знаний, была мифология. Структура Вселенной, согласно представлениям народа саха, предполагает наличие трёх миров – Верхнего – небес, Среднего – Орто дойду, земли и Нижнего – Аллараа дойду, преисподней. В стихотворении «О жизни» поэт пишет:

Радостней для мужчины
Негу грозы размаха!
Время в Мире Срединном
Светлого ысыаха! (перевод Ю. Щербакова) [3, 27].

Структура Вселенной нашла своё отражение в героическом якутском эпосе олонхо, что также используется автором для создания яркого сравнения:

Непросто святое отнять у грехов,
Развевя безверия смуту.
Но ведом утёсам язык олонхо –
Священное знамя якутов! (пер. Ю.Щербакова) [3, 11].

Поэт, размышляя о прошлом народа саха, обращается к образу утёсов, которые с незапамятных времён берегут «Земли богатырские шири». В стихотворении «Янские» Рустам Каженкин сопоставляет янские высоты и людей, живущих рядом с ними. Его земляки, как и горы, обладают такими качествами, как бесстрашие, мудрость, высокими полётами мысли. В конце стихотворения поэт делает вывод о предназначении человека: он должен нести счастье другим:

Людям неси его и умножь!
Пусть оно будет гигантским!
Значит, ты правильной жизнью живёшь!
Значит, живёшь по-янски! (пер. Ю.Щербакова) [3, 17].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в творчестве Рустама Каженкина особенности отражения национального менталитета проявились в изображении северной природы, верований народа саха, в образотворчестве. В то же время переводы стихов поэта с якутского на русский язык показывают, что только при учёте национального мировидения можно более полно передать смысл оригинала.

Литература

1. Майнагашева Н.С. Национальный образ мира в хакасской литературе 1920-1930-х гг. / Н.С. Майнагашева, Н.Н. Тобуроков // Вестник Северо-Восточного федерального университета, 2019. – № 6 (74). – С. 103-114.
2. Харлампыева Н.И. «Когда скупых моих коснёшься строк...» / Каженкин Р.Н. Живу навстречу тебе. – Дьокуускай: Туһулгэ, 2021. – С. 3-5.
3. Каженкин Р.Н. Живу навстречу тебе. – Дьокуускай: Туһулгэ, 2021. – 64 с.
4. Шевченко О.Н. Языковая личность переводчика (на материале дискурса Б. Заходера): автореф. дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 23 с.
5. Карасева Ю.А. Художественный текст как источник национально-культурной информации и выразитель национальной ментальности (на материале литературы стран андской культурно-исторической зоны): автореф. дис.канд. филол. наук. – М., 2012. – 22 с.
6. Дружбы связующие нити: встречи русских и якутских писателей. – Якутск: Бичик, 2021. – 112 с.
7. Харлампыева Н.И. Признание в любви. – Якутск: Бичик, 2019. – 256 с.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ РАМОЧНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ А.АМРАЕВОЙ «ГЕРМАНИЯ»

Современная детская литература Казахстана развивается медленными, но верными шагами, преодолевая различные препятствия и покоряя новые вершины. Всё так же сохраняется проблема издания отечественной литературы для детей, но это не мешает процессу появления новых имён на литературной карте страны. Образовалась плеяда как уже состоявшихся писателей, так и молодых, талантливых и подающих надежды авторов. Зира Наурзбаева, Лиля Калаус, Аделия Амраева, Елена Клепикова, Ксения Рогожникова (Земскова) и многие другие – это неполный список прозаиков, создающих книги для детей.

Произведения молодой писательницы Аделии Амраевой вызывают к себе неподдельный интерес читателей, критиков и членов жюри различных литературных премий. Напомним, что Аделия Амраева – казахстанская писательница, участница Седьмого семинара молодых авторов, пишущих для детей, в российском литературно-мемориальном музее-заповеднике «Мелихово» (2010) и Десятого форума молодых писателей России, стран СНГ, ближнего и дальнего зарубежья (2010); финалистка двух литературных конкурсов в области детской литературы: премии имени Владислава Крапивина и премии имени Сергея Михалкова. Она автор произведений «Германия» (2016), «Футбольное поле» (2017) и «Я хочу жить!» (2018), уже получивших широкую известность.

Адресатами произведений Аделии Амраевой являются дети среднего и старшего школьного возраста. Это важно ещё и потому, что книг для малышей и младших школьников выходит довольно много, а для подростков – гораздо меньше. А. Амраева восполняет этот пробел в казахстанской детской литературе.

Творчество писательницы представлено в основном жанром рассказа, ведь малая эпическая форма легка для восприятия современных детей и подростков, а писателю предоставляет большую творческую свободу и возможности для экспериментов. Однако часто жанр рассказа, диктующий лаконизм стиля и компактность объёма, бывает тесен авторам. В этом случае выходом становится создание цикла рассказов. Тенденция выходить за рамки жанровой формы рассказа, образовывая из рассказов-миниатюр цикл, наблюдается у многих современных детских писателей Казахстана.

Мы обратимся к циклу рассказов А.Амраевой «Германия» [1], чтобы определить художественные особенности его архитектоники. Цикл состоит из семи рассказов, все они названы «Расставаниями» и имеют подзаголовки. Каждый рассказ может восприниматься как самостоятельное произведение. Однако все они связаны общим героем-рассказчиком и единой темой взросления подростка, открывающего для себя сложность и противоречивость мира.

Понятие «рама произведения» уже давно и продуктивно используется исследователями художественных текстов [2]. Это явление композиции оказывается актуальным и для произведения «Германия». Кроме основного корпуса цикла – семи рассказов – в произведении есть и несколько значимых рамочных элементов. Первый из них – заглавие. Литературоведы называют заглавие сильной позицией текста, так как в нём заключен смысловой код, семантический доминанта произведения. «Заглавие лишь постепенно, лист за листом, раскрывается в книгу: книга и есть – развёрнутое до конца заглавие, заглавие же – стянутая до объёма двух-трёх слов книга» [3, 3]

Заглавие «Германия» в произведении казахстанской писательницы для детей выглядит не вполне обычным. Его интригующий посыл отчасти раскрывается в других компонентах рамы – эпитафиях и авторском предисловии.

Весь цикл рассказов предваряет в качестве эпитафии отрывок из стихотворения Роберта Рождественского, посвященного Василию Аксёнову:

А они уезжают.
Навсегда уезжают...
Я с ними прощаюсь,
не веря нагрянувшей правде.
Плачу тихонько,
как будто молю о пощаде.
– Не уезжайте! – шепчу я.
А слышится: «Не умирайте!..»
Будто бы я сам себе говорю:
«Не уезжайте!..».

Ощущение эмиграции как эквивалента смерти имело вполне объективные основания в 1970-1980-годы: уезжавшие из Советского Союза люди понимали, что невозможно ни возвращение, ни встреча со своими близкими за рубежом. В 1990-е годы ситуация изменилась. Но всё же отъезд в другую страну расценивался как разрыв отношений, утрата дружбы, вечное расставание. Вспоминаются строки А. Кушнера: «Жить в городе другом – как бы не жить. / При жизни смерть дана, зовётся – расстоянье». Таким образом, первый эпиграф вносит в повествование трагическую ноту и предвещает, прогнозирует главную тему произведения.

Второй эпиграф включен А.Амраевой в предисловие «От автора». Это стихотворение Владимира Штеле, которое делает тему эмиграции более конкретной: в нём упоминается земля Поволжья, «тяжёлый взгляд державы и сограждан», а завершается оно темой прощания. Мы понимаем, что речь идёт о судьбе советских немцев.

Однако юные читатели нуждаются в историческом комментарии. Ведь они могут не знать, что в советское время этнические немцы компактно жили в Автономной Социалистической Советской Республике Немцев Поволжья, которая была образована в 1923 году. 28 августа 1941 года Республика прекратила своё существование, а всё её население было депортировано, преимущественно – в Казахстан.

Пояснение даёт А.Амраева в своём предисловии «От автора»: «Истории, которые я расскажу, затрагивают много судеб. Одна из этих судеб – судьба целого народа. Народа, который во время войны переселяли массово на Урал, в Казахстан, Сибирь, Республику Коми, на Алтай. Просто за язык, просто за принадлежность к определенной, враждебной на тот момент – немецкой – нации. У этого народа было много бед: трудармии, «зоны» спецпоселений, безразличие и ненависть со стороны всех остальных. Тяжелое было время.

После распада СССР Германия позвала свой народ домой. И начались массовые возвращения на родину» [1].

Однако темой цикла рассказов становится не историческое прошлое, и не судьбы вернувшихся в Германию немцев. «Но я хочу рассказать не об этом. Не о возвращенцах. Я хочу рассказать о тех, кто остается, кто ждет писем и верит в дружбу. Я хочу рассказать о себе... И о самом главном моем «враге», который смог стать мне другом...» [1].

Предисловие выполняет несколько функций. В нём дан исторический комментарий к событиям прошлого. Определён круг интересов автора, которые переносятся с уезжающих на остающихся. Авторское предисловие свидетельствует также и об автобиографической основе произведения.

Вступительные рамочные компоненты на этом не заканчиваются. А.Амраева включает в текст своего произведения фрагмент «Вместо пролога». Этот элемент композиции становится полностью понятным только после завершения чтения всего произведения. При первом знакомстве читатель может лишь догадываться о его смысле. Необходимость «возвращения» к рамочным компонентам после прочтения произведения подчеркивала И.В. Арнольд. Исследовательница обращает внимание на то, что все элементы текста становятся деталями «герменевтического круга, по которому целое понимается на основе понимания частей». А «для глубокого понимания текста существенны неоднократные возвращения» к уже прочитанным фрагментам [4, с. 9].

Весь заголовочный комплекс, в который входят заглавие, два эпиграфа, предисловие «От автора» и вводный текст «Вместо пролога», создаёт для читателя определённый «горизонт ожидания». Поэтому в основной текст произведения читатель погружается уже подготовленным: очевидно, что главная тема цикла рассказов будет связана с событиями детства героини и её отношением к Германии.

Все рассказы цикла одинаково названы «Расставаниями» и пронумерованы. Но каждый рассказ имеет свой подзаголовок. Повторяющийся элемент названий теряет часть своей информативности, поэтому на первый план в читательском восприятии выходит именно подзаголовок, который и берёт на себя функцию заглавия. Этот микротекст обладает собственной семантикой и образностью.

Рассказ под названием «Расставание первое. Крокодил» повествует о детстве главной героини – девочки Дильназ. По отношению к соседскому мальшу Вите, который ходит за ней по пятам, девочка ведёт себя эгоистично: дразнит его, не принимает его привязанности. И даже когда ребёнок упал из-за неё с деревянного крокодила на детской площадке, не чувствует своей вины. Раскаяние приходит позже, когда соседка Юлия и Витя уехали в Германию. Вынесенное в подзаголовок рассказа слово «крокодил» выдвигает на первый план эпизод беспечного равнодушия героини и позволяет понять: эта история стала для неё нравственным уроком.

В рассказе «Расставание второе. Немецкий» повествуется о ещё одной потере. Одноклассница Ира, горячо любимая подруга Дильназ, оказалась в другой группе, в которой дети изучали английский язык. Дильназ же определили в группу немецкого языка. Вроде бы и не такое трагическое событие, но у героини и оно оставило неприятный след в душе. Здесь начинается история взаимоотношений героини с немецким языком: от неприятия и ненависти – к интересу и любви. Функция подзаголовка в том, что он

вводит в цикл важную для всего произведения тему и определяет конфликт между Дильназ и всем тем, что в её представлении стоит за понятием «Германия».

День рождения и сюрприз, которого Дильназ никак не ожидала, являются темой рассказа «Расставание третье. Подарок». Одноклассник Саша, первая детская любовь Дильназ, приходит к ней поздравить с днём рождения. Он смущен, ведь у него нет подарка. Зато подарок для него приготовлен у Дильназ. Подзаголовок этого рассказа фиксирует главное событие в сюжете и получает метафорическое значение: подарком для Дильназ становится возвращение их взаимной симпатии. Выясняется, что и он уезжает в Германию. Теперь образ этой страны приобретает для героини какой-то мистический смысл: это место, которое отнимает у неё самых дорогих людей.

В сюжете рассказа «Расставание четвёртое. Мыши-рокеры с Марса» описан очередной отъезд в Германию близких подруг Дильназ – сестёр Светы и Эрики Шрайнер. Подзаголовок связан с игрой девочек, представлявших себя персонажами любимого мультфильма. «Через месяц Шрайнеры уехали. В Германию. Мы не попрощались со Светой и Эрикой. Просто как-то я встала утром, а вместо Шрайнеров по соседнему двору ходили незнакомые люди. И я уже не могла перелезть через смежный забор, чтобы спросить, когда мыши-рокеры поедут спасать человечество. Мышей-рокеров вдруг не стало» [1].

Образ Германии продолжает в воображении девочки наполняться отрицательными коннотациями: «Снежная королева, которая забрала у Герды Кая. Страшное чудовище, которое заглатывает всех моих друзей... Германия казалась мне чем угодно, но не страной» [1].

В рассказе «Расставание пятое. “На кладбище ветер свищет ...”» в качестве подзаголовка взята строчка из песни известного барда Владимира Ланцберга (1948-2005). Эта песня получила такое широкое распространение, что стала восприниматься не как авторская, а как произведение городского фольклора – дворовая песня. Цитата в подзаголовке отражает место действия рассказа: «Напротив Таниного дома было старое кладбище. Именно там мы играли каждый раз, когда я на велосипеде приезжала к ней в гости, чтобы позаниматься немецким языком» [1]. Здесь, на кладбище, девочки разговаривают не о трагической конечности человеческой жизни. Героиню интересует другое. Почему люди разделяются по религиозному признаку? Почему после смерти друзья не могут лежать в соседних могилах, а должны быть разбросаны по разным кладбищам? Наивные, казалось бы, вопросы заставляют читателя задуматься о важных для современного мира проблемах.

Главные события сюжета рассказа «Расставание шестое. Яблоко раздора и спиленный турник» отразились в его названии. Дильназ скучает: «Но остаток лета все так же был одиноким. Напоминал о Свете и Эрике, о мышах-рокерах с Марса, о Тане и Сашке – всех их поглотила Германия, скрыла от меня в своей утробе» [1]. Сорванные с чужого дерева яблоки стали уроком для девочки, она научилась просить прощения за свой неблагоприятный поступок. Второе событие связано с темой расставания: после отъезда в Германию добрых соседей Гавриловых новые хозяева спилили турник – любимое место дворовых ребят. Горечь, обида, чувство несправедливости мира – эти переживания героини стали её ответом на произошедшее.

Последний рассказ «Расставание седьмое. Германия» имеет в своём составе четыре миниатюры со своими заглавиями. Первая глава седьмого рассказа называется «Фашист». До самого конца этой миниатюры читатель остаётся в недоумении по поводу её заглавия. Ведь излагаются совсем другие обстоятельства. Дильназ под руководством своего учителя настойчиво занималась немецким языком. Усилия не прошли даром: она побеждает в конкурсе и получает в награду поездку в Германию. В самолёте она знакомится с мальчиком Максимом, который становится её новым другом. И только в финале главы раскрывается смысл её заглавия. Перебравший спиртного пассажир обзывает фашистом стюарда немецких авиалиний. «В конце концов, когда стюард уже пошел прочь от пьянчуги, тот крикнул ему вслед:

– У-у-у, фашист! Фашистская морда!

Макос сжал ручку сиденья и нахмурил брови. Фашист на любом языке «фашист», и по глазам стюарда, который обернулся в сторону мужчины, было видно: он понял» [1].

В этом эпизоде соединилось несколько этических тем. Это и застарелое предубеждение против всего немецкого народа, сохранившееся в среде духовно неразвитых людей. Это и драма немецкого народа, несущего на себе груз исторической вины. Вторая тема будет развита в следующих главах седьмого рассказа: «Шиллер» (разговор с Макосом о Шиллере и посещение музея поэта), «Буковый лес» (экскурсия в Бухенвальд) и «Бетховен» (самовольная поездка друзей в Бонн, к дому Бетховена).

Подзаголовок последнего рассказа цикла «Расставание седьмое. Германия» повторяет название всего произведения. Только этот рассказ делится на главы, имеющие свои названия. Это свидетельствует о важности последнего рассказа для всего авторского замысла.

Финал последнего рассказа – это и завершение всего цикла рассказов «Германия». Сквозь стекло иллюминатора Дильназ наблюдала, «как превращается в точку Германия... Улыбалась ей, смотрела на ее леса и поля, ее дороги, которые напомнили мне человеческие вены. У Германии тоже есть сердце... Теперь я это знала» [1]. Эта страна подарила героине верного друга. «Германия забрала у меня много

друзей. Нечаянно, не зная... Но она подарила мне друга. И я верила, что этого друга я не потеряю, даже если он уедет в Африку. Я верила, что расстояние ни при чем. А расставание – это как вода, после которой расплавленная в огне дружба твердеет, крепнет...» [1]. Этим нравственным открытием завершается история взаимоотношений героини с Германией. Эта история стала частью её взросления.

Композиционную раму рассказа завершают «Примечания», в которых автор даёт пояснения слов, понятий, имён, а также переводы с немецкого языка. Необходимость пояснений связана с возрастом адресатов и с культурным разрывом, существующим сегодня между поколениями автора и читателя.

Взглянув на цикл рассказов Аделии Амраевой «Германия» с точки зрения художественных функций компонентов рамочного текста, мы невольно затронули и другие вопросы поэтики: характер автобиографической героини, композиция произведения, его нравственная проблематика. Это и понятно, ведь заглавия и эпиграфы перекликаются со всеми уровнями художественного текста, прогнозируют читательские ожидания или вступают с ними в противоречие. Кроме того, диалогическая природа рамочных компонентов (их прямая обращённость к читателю) позволяет обострить читательское восприятие, сделать его более эмоциональным.

Выявленные и прокомментированные нами элементы рамочного текста несут на себе и функцию авторской оценки, которая не выражена прямо, но имплицитно проявляется в заглавиях и эпиграфах.

Литература

1. Амраева А. Германия: цикл рассказов. – М.: Дет. лит., 2016. – 114 с. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://flibusta.site/b/460727/read>
2. Ламзина А.В. Рама произведения // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. – М., 2001. – С. 848-853.
3. Кржижановский С.Д. Поэтика заглавий. – М.: «Никитинские субботники», 1931. – 36 с.
4. Арнольд И.В. Герменевтика эпиграфа / И.В. Арнольд // Слово – высказывание – дискурс: международный сборник научных статей / под ред. А.А. Харьковской. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004. – С. 8-15.

А.А. Приписнова (Россия, Орел)

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА «ДРУЗЬЯМ» (1816)»

К чему, веселые друзья,
Мое тревожить вам молчанье?
Запев последнее прощанье,
Уж Муза смолкнула моя:
Напрасно лиру брал я в руки
Бряцать веселье на пирах
И на ослабленных струнах
Искал потерянные звуки...
Богами вам еще даны
Златые дни, златые ночи,
И на любовь устремлены
Огнем исполненные очи;
Играйте, пойте, о друзья,
Утратьте вечер скоротечный;
И вашей радости беспечной
Сквозь слезы улыбнуся я [1, 219].

Ранние стихотворения А.С. Пушкина представляют особенный интерес для исследователя прежде всего тем, что знаменуют собой важный момент складывания литературного метода и стиля, позволяющий проследить непосредственно механизмы выработки индивидуальной поэтики. Нам показалось перспективным в рамках этой концепции обратиться к анализу второй (генеративной) редакции стихотворения А.С. Пушкина «Друзьям» (1816), представляющей собой развернутую версию одного из важнейших в лирике поэта мотива лицейского братства.

Мотив этот реализуется уже в названии стихотворения через апеллатив «Друзьям», выраженный множественным числом нарицательного существительного в дательном падеже. Этот, сохранившийся в последующих редакциях, единственный элемент заголовочного комплекса выступает в своей номинативной функции и без дополнительных объяснений дает исчерпывающие сведения о называемом им лирическом объекте. Такое грамматическое оформление заголовка позволяет априори отнести рассматриваемое произведение к «адресной» лирике и определить его жанр как послание. При этом адресация «друзьям» все же носит условный характер, поскольку неизвестно, кто именно из близких людей поэта входит в данный предельно обобщенный образ.

Поэтическое повествование носит субъективный характер с прямым указанием на лирического героя как источник художественного переживания, представленный личным местоимением «Я» и притяжательными местоимениями «мое» и «моя». При этом вся система образных отношений «Я – друзья» выражена местоимениями, находящимися в оппозиции друг к другу, что имеет признаки художественной антиномии, связанной с романтическим осмыслением действительности.

Это подкрепляется и дифференциацией знаменательных лексических единиц, что делает текст стихотворения предельно контрастным. Лирический объект представлен здесь развернутой парадигмой грамматических форм: дважды в виде существительного множественного числа «друзья», несколько раз в виде личного местоимения 2-ого лица «вам» и единожды – притяжательного «вашей». В качестве дополнительных элементов семантического поля объекта выступают ассоциации, воспроизводимые в рамках понятия «дружба». Лирический герой и его друзья некогда совпадали в одинаковом (юношеском) восприятии мира. В противоположность этому вступительные строки послания разграничивают художественный объект и субъект: с одной стороны, как уже было отмечено, реляция образов выражена контрастом местоимений, с другой – антитетичность подчеркнута описательными характеристиками. Так, обобщенный образ друзей определяется эпитетом «веселые» и набором художественных примет анакреонтического корпуса антологической лирики: «любовь», «беспечная радость» и т.д. При этом образ лирического героя характеризуется антиномичными художественными деталями, которые, сливаясь в целое, образуют архетип романтического героя с характерным набором свойств и эмоций: «мое молчанье», «напрасно лиру брал я в руки», «сквозь слезы» и т.д. Мы находим в нем черты байронического персонажа, переживания которого остаются для окружающего мира нераскрытой тайной. Таким образом, мотив дружбы выражается динамикой противопоставления разных эмоциональных состояний, что делает явной разобщенность основных художественных образов.

Стихотворение начинается с вопросительной конструкции, в которой фигурирует риторическое обращение с инверсионным расположением отдельных элементов: в первом предложении фиксируется нарушение синтаксической связи членов за счет обращения, выполняющего функцию гипербатона: «К чему, веселые друзья, / Мое тревожить вам молчанье?». Далее автор прибегает к развернутой метафоризации, уподобляя поэта музыканту, упоминая Музу и лиру в одном контексте. Источник этого суггестивного образа не что иное, как античная традиция, согласно которой творчество синкретично и поэтическое слово неразрывно связано с музыкальным сопровождением. За тавтограмматической метонимией с повтором начального звука «пропев последнее прощанье» в 4 строке скрывается указание на внутренний конфликт: образ Музы, представляющий собой сложную многокомпонентную контаминацию и являющийся альтер эго лирического героя, аллегорически отражает состояние души человека, наделенного творческими способностями, но в настоящий момент испытывающего творческий кризис. С наречием образа действия «напрасно» в лирическую область вводится своеобразный мотив уничтожения: сознание художественного субъекта нацелено на пессимистичные размышления, что отражается в лексическом составе соответствующих описаний. Так, метонимическое словосочетание «бряцАть веселье», входящее в состав контаминированного тропа, внутри которого оказываются окказиональные метафорические эпитеты «ослабленные» (струны), «потерянные» (звуки), придает описанию душевного кризиса определенный драматизм. Это подчеркнуто и тем обстоятельством, что синтаксическая структура 1-й и 2-й строф переплетается: строки с 3 по 8 представляют собой единое сложное бессоюзное предложение, главная часть которого членится на два сегмента с инверсией за счет выразительной эмфазы. Пушкин намеренно выделяет словоформу притяжательного местоимения «мой», разрывая синтаксическую и смысловую связь словосочетания «моя муза» солецизмом «смокнула» (вместо «смокла» – избыточное употребление суффикса одноразового действия). Придаточное предложение после двоеточия выступает в качестве пояснения главной части. Его члены располагаются в свободном порядке, что создает определенный структурный дисбаланс, который подчеркивает чувственный дуализм, являющийся в целом лейтмотивом всего произведения: веселье/грусть, пение/молчание, улыбка/слезы. Здесь же наблюдается немотивированный синтаксисом стиховой перенос (синафия), определяемый В.П. Москвиным как «перемещение части номинативной единицы из одного

стиха в следующий» [2, 299]. Графическая сегментация разрывает глагол и инфинитив-дополнение («...брал я в руки / Бряцать...»). Повторяется этот прием переноса и в следующих строках: «...на ослабленных струнах // Искал...» Заканчивает этот сложный синтаксический комплекс эмоциональный обрыв фразы, графически обозначенный многоточием и знаменующий переход к новому образно-тематическому фрагменту, реализующему анакреонтическую концепцию «прожигания жизни».

Важно отметить на уровне архитектоники, что все стихотворение написано формой скрытой строфикой, хотя в смысловом плане его можно разделить на восьмистишия по два строфоиды с перекрестной и охватной рифмовкой в каждой части. Неоднородность типов рифмования создает своеобразную вертикальную архитектуру. При этом 4-стопный ямба этого лирического послания А.С. Пушкина с традиционным чередованием мужских и женских клаузул не отличается большим разнообразием ритмических вариаций: преобладает 4 ритмическая модель с пиррихием на 3 стопе (по классификации Г.Шенгели) – 63% строк. Прочие ритмические формы и строки с внетрихетическими ударениями (спондей) распределены по тексту в основном на строфических стыках и подчеркивают образно-тематические переходы, не мешая при этом восприятию в целом пеонической музыкальной каденции.

Эту же функцию выполняют рифмы, маркирующие начало и конец текста и образующие своеобразную рифменную переключку (композиционное кольцо): рифмуются существительное и местоимение («друзья/моя», «друзья/я»). Это создает существенное отличие этих частей текста от основной части стихотворения, где созвучными оказываются слова одной части речи, и указывает на основной композиционный принцип текста – вертикальную антитезу.

Тематически указанные ранее формальные части также реализуют антитегический дискурс, но в более усложненном виде. Так, упоминание богов в начале второго восьмистишия отсылает нас к античному политеизму, который конкретизируется с помощью нескольких художественных средств: во внутрискладном параллелизме «золотые дни, золотые ночи» наблюдается соединение антитегического метафорического олицетвления (металлическая метафора исторических эпох – «золотые») и метонимии, приближенной к синекдохе за счет антиномичных темпоральных категорий, которые в свою очередь являются частью временного целого – день и ночь, представляющие собой, согласно традиции, дары высшей инстанции – богов. В этих образах автор аллегорически обозначает ипостаси молодости, когда время делится на дневное (веселье, пиры и т.д.) и ночное (возможно, любовное наслаждение). Гиперболическая архаическая метафора «огнем исполненные очи» характеризует страстные юношеские увлечения и усиливает перифрастический контекст четверостишия. Вместе с последними 4 строчками стихотворения оно образует сложное синтаксическое целое, имеющее специфическую образную динамику. В начале его автор избегает употребления глагольных форм. Предикативная связь устанавливается между существительными и краткими причастиями («богами... даны», «устремлены... очи»). Внезапным оказывается ряд императивных глаголов, градиционно расположенных в предпоследних строчках и связанных с эпикурейским призывом к молодости: «Играйте, пойте, о друзья, / Утратьте...». Для смены общего тона стихотворения Пушкин использует здесь гомеологию – «вид морфемного повтора, состоящий в нагнетании <...> одноструктурных слов» [2, 87].

К риторическому обращению, замыкающему всю художественную композицию в кольцо, примыкает междометие, образующее вместе с ним мотивационный архаический поэтизм – «о друзья». Эта часть произведения также не лишена контаминации: когнитивная метафора «утратьте вечер скоротечный», касающаяся абстрактной категории времени, сливается с синекдохой, когда существительное «вечер» выступает как символ человеческой жизни, вызывая устойчивые ассоциации с загадкой Сфинкса.

Апогей стихотворения – эмоциональный портрет лирического героя – выразительно представлен антиномичными образными формулами последней строки: «слезы – улыбка». В этом месте пушкинского послания сохраняется свобода в расположении членов предложения: подлежащее, выраженное личным местоимением 1 лица единственного числа, оказывается отеснено в конец предложения и образует мужское неточное вследствие своей открытости рифменное созвучие: «друзья – Я». Показательно, что все стихотворение заканчивается оксюморонным в своей основе сочетанием эмоций с использованием архаической формы глагола «улыбнуся», что придает коде текста особенное звучание.

Таким образом, послание А.С. Пушкина оказывается политематичным: философическое содержание выдвигается на передний план, отгесняя мотив дружбы на периферию. Именно потому образ лирического героя располагается в центре, доминирует над всей художественной структурой, подчиняя ее своим противоречивым чувствам. Внешний конфликт оказывается формальным: противопоставление лирического субъекта и объекта не раскрывает смысла стихотворения, а только усиливает внутреннюю коллизию, происходящую в душе человека на переломном этапе его жизни. Лирический субъект смотрит на мир глазами романтического героя, характерные черты которого Ю.М. Лотман определял как «одинокость, разочарованность, "равнодушие к жизни и к ее наслаждениям", "преждевременная

старость души"» [3, 59]. При этом важно отметить, что пафос печали и меланхолии, выраженные в стихотворении Пушкина, больше характерны для элегии, нежели эпистолы. Пушкинское послание оказывается на стыке сразу нескольких традиционных жанров лирики и литературных направлений. В нем представлены две философские линии: античных эпикурейцев, целью жизни которых является вечное удовольствие, и фигуры страдающей и разочарованной в жизни, потерявшей надежду на обретение гармонии. Все это и определяет усложненность архитектоники стихотворения, множественные признаки художественной антиномии, связанной с романтическим осмыслением действительности.

Литература

1. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 16 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937. – Т.1. Лицейские стихотворения.
2. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частные классификации: Терминологический словарь. – 2 изд., существенно перераб. и доп. – М.: ЛЕНАНД, 2006.
3. Лотман Ю.М. Пушкин. – СПб.: Искусство-СПб, 1997.

Д.А. Сабирова, А.Т. Жиенбаева (Казахстан, Алматы)

ХРОНОТОП В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ КАЗАХСТАНА

Литература всегда не только отражала действительность, но и участвовала в ее преобразовании. Пространство и время являются основой сюжета в произведениях современных писателей Казахстана. В Казахстане сравнительно небольшая активная читательская аудитория. За последние несколько лет в республике неоднократно проводились мероприятия, способствующие развитию отечественной художественной литературы.

Росту популярности национальной литературы способствовали посвященные той же тематике передачи по национальному телевидению («Собственное мнение», «Арт-хроника» и др.) и ряд статей о современной литературе в периодических изданиях. Анализируя современную литературу всегда соприкасаешься к некоему таинству: ведь мы прикасаемся к совсем неизведанному, в круг интереса входят произведения, от создания которых нас отделяют всего лишь месяцы или годы; эта литература существует в режиме «здесь» и «сейчас». Поэтому все теоретические положения носят лишь приблизительный характер, время все еще подправит наши исследования, но быть первым и приоткрыть читателям завесу таинства писателя многого стоит. Не случайно малочисленные исследования по новейшей литературе отличаются столь явной субъективностью [1, 2]. Пожалуй, достаточно цельная и полная версия развития русскоязычной литературы Казахстана начала XXI века представлена лишь в трудах Абишевой С.Д., Нурбаевой А. [3, 4]. Саметова Ж. одна из первых рассматривала данный процесс в разрезе тюркской филологии и истоков развития тюркского фольклора [5, 6].

В целом изучение категории пространства ведется в трех основных направлениях. Первое из них рассматривает пространство в связи с понятием пространственной формы. Она представляет собой особый тип мировоззренческого видения, при котором смысловое единство изображаемых событий раскрывается не в порядке их причинно-следственной связи, а «синхронично, по внутренней рефлексивной логике целого, в «пространстве сознания» [7, 8].

Второе направление связано с концепцией С.Ю. Нехлюдова и Ю.М. Лотмана. Под художественным пространством данные исследователи понимают язык моделирования, посредством которого в произведении могут выражаться любые значения, имеющие характер структурных отношений.

Третья точка зрения исходит из теории М.М. Бахтина, согласно которой, пространство является одним из структурных элементов категории хронотопа, представляющей собой единство пространственно-временных характеристик.

Первоначально понятие хронотопа употреблялось в буквальном смысле. М.М. Бахтин перевел его в ментальную плоскость, подчеркивая, что исследование хронотопа и его составляющих позволяет войти в мировоззренческую сферу [9, 234].

Также М.М. Бахтин выделил особый тип хронотопа, который он назвал творческим. В понимании ученого хронотоп является особой формально-содержательной категорией, выражающей неразрывное единство пространства и времени, которая пронизывает все уровни образа мира.

Идеи М.Бахтина легли в основу большинства современных исследований, касающихся данной проблемы, и получили свою дальнейшую разработку в трудах Г.Н. Слепухова, Ф.П. Федорова, Н.Г. Измайлова, О.А. Светлаковой, Ш.Р. Елеукенова, К.Ш. Нурлановой, А.А. Гаджиева, Н.Л. Лейдермана, В.И. Тюпа, В.Е. Хализева, Н.Э. Фаликовой, В.В. Савельевой, Н.О. Джуаньшбекова, Е.М. Лулудовой и других, которые не только обобщили, но и дополнили, углубили основные положения его учения.

Так, Г.Н. Слепухов в своих работах большое внимание уделяет содержательной стороне хронотопа. Он рассматривает категорию пространства-времени с точки зрения ее познавательной функции. По мнению исследователя, хронотоп – это «наиболее богатая в смысловом отношении форма пространственно-временной организации произведения».

Иными словами, категория пространства-времени, с одной стороны, содержит в себе в концентрированном виде информацию об определенном объекте, явлении, а с другой – является образом, способствующим осмыслению реальной действительности [10, 21].

В произведении «Дневник современной казашки» Анель Мекен состоит из 11 глав. Сюжет акварельно-простой: ложная любовь – разрыв – одиночество, работа – поиски себя – настоящая любовь – заблуждения – катарсис – хеппи-энд. Причем все эти трансформации трогательно совпадают с природным циклом: начинается история весной, а кончается осенью.

Все признаки женской гламурной прозы как будто налицо: полупрозрачные персонажи – молодые люди аппер-миддл-класса, свободных или не до конца очерченных профессий (главная героиня – организатор праздников). Угрожающая порой концентрация роскоши: «Крики, ссоры, его дорогие мобильники разбивались о стену, мой чешский фарфор летел на арабский ковер, бриллианты на руль, итальянской шпилькой в педаль, китайским шелком вытирая слезы». Вместо образов – бренды, которые должны загораться в голове у читателя сигнальными лампочками: «плеснул себе в хайбол «Джек Дэниэлс», «мои одиннадцатисантиметровые YSL набирали скорость, шлепали в грязь...».

Впрочем, радость узнавания могут испытать и те читатели, которые никогда не видели одиннадцатисантиметровых шпилек от Ива Сен-Лорана. Потому что героиня, как и автор, живет в Астане!

А значит, тут и «клубная карта» столицы с ключевыми топонимами: «Шоколад», «Пекин Палас», «Джельсомино», «Бархат» и так далее. И всякие подробности бытования столичной молодежи.

Например, благодаря этой книге я теперь знаю, что «салта» – это площадь у Салтанат сарайы, куда молодежь съезжается «знакомиться, понтоваться прокаченными тачками, коротать ничем не занятые вечера». А называется это «ватакатанием», и серьезная состоявшаяся молодежь уже не занимается такими глупостями, так что если твою машину вдруг увидят на «салте», то это даже немного стыдно.

Настоящая пружина этой книги – даже не любовная история, а размышления о том, какова же она – жизнь современной казашки. А она, по мнению автора, полна парадоксов:

«Мы казашки, а значит, если не выйдем замуж до двадцати пяти, нас ждет: «Ойбай, с тобой что-то не в порядке!» И вообще, мы, наверное, то поколение нации (я про девушек), которое два раза в год сметает все с шопинг-фестивалей в Дубае, штудирует от корки до корки «Vogue» и «Криминалистическую психологию», делает карьеру и маникюр, к тому же катает бесбармак, делает казы, жая и постоянно встречает гостей. Короче, не удивись нас лучшими курортами и аулом не напугаешь. Вот такая современная казахская женщина».

Словосочетание «делать карьеру и маникюр» достойно того, чтобы войти в анналы.

А в целом главное достоинство «Дневника современной казашки» в том же, в чем и его главное слабое место. Анель Мекен имеет в виду целую генерацию молодых женщин, но на самом-то деле описывает узкую социальную прослойку. То есть понятно, что в нашем отечестве гораздо больше молодых женщин живут совсем по-другому, и у них такие обобщения могут вызвать разве что здоровую классовую ненависть. «Девушка – праздник, девушка – слезы» не то чтобы совсем не пересекается с этим «другим» миром: например, наблюдая за артистами балета, она восхищается тем, как они отдают себя сцене за «крохотный оклад и без права на пенсию».

Но вообще прикосновения к серьезным темам получаются у нее очаровательно легкими. Например, вот:

«О новых отношениях я не хотела даже думать, поэтому промолчала, наблюдая за очаровательными тайками, которые работали в этом SPA. Они массажируют ноги, и вид при этом у них такой счастливый. Я тоже должна принимать с улыбкой то, что дано судьбой.

...Завтра я улетаю к сестре в Лондон, развеюсь, вернусь, когда стихнут все эти разговоры о нас «Нас больше нет»

Или вот:

«Подняв глаза, я, как замороженная, не могла оторвать глаз от колышущегося на ветру голубого флага страны, которую так любила, со всеми ее плюсами и минусами. Когда она оставалась под крылом самолета, всегда становилось грустно, находясь где-то больше двух недель, я начинала тосковать. Я патриот до мозга костей, захотелось включить гимн и положить руку на сердце».

Зато на сто процентов веришь, что это чистая правда: настоящие чувства, «Девушка-праздник. Девушка-слезы» первая книга из серии «Дневник современной казашки». История смешавшая в себе дружбу, самореализацию, размышления, давление общества, и конечно, любовь. И в ней нет грани вышеперечисленного с современным национальным колоритом, пафосом, и я бы назвала это, философией на следах модных туфель. Абсолютная реальность нашего сегодня.

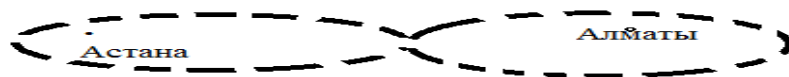
Сочетание любовной тематики с мотивами приключенческого романа, ставшее почти обязательным для любого современного прозаического произведения нашего времени, присуще также и произведению А.Мекен «Дневник современной казашки». Но в «Дневнике современной казашки» эта традиционная схема выдержана не так строго и несколько в ином разрезе, чем в большинстве дошедших до нас произведениях подобного типа. Хотя в романе имеются налицо как бы все основные линии, присущие любовно-приключенческому роману, мы можем видеть интересную картину, как героиня отступает от установленного стандарта, рассказывая о событиях, игравших важную роль в жизни.

Первым и самым главным отличием «Дневника современной казашки» от других «женских романов» является то, что в нём можно отчётливо проследить как бы две основные линии: одна рассказывает о приключениях, которые приходится испытать юной паре (другая повествует о душевных переживаниях героини, показывая как постепенно растёт и развивается чувство их взаимной любви.

В «Дневнике современной казашки» приключения не играют главной роли. Они вводятся лишь для того, чтобы выявить отношение того, чтобы выявить отношение героев друг к другу и их переживания [10, 21].

В первых двух отрывках действие происходит в ограниченном пространстве (комната, здание фирмы), следовательно, данное художественное пространство замкнутое. Что же касается прогулки по Астане, то мы не можем однозначно сказать какое это пространство. С одной стороны оно имеет границы, с другой – можно посмотреть его со всех сторон. Перед нами пример цикличности пространства героиня возвращается в Алматы в поисках своего счастья.

Пространство в произведении АМекен. Рисунок 1



Скрипникова Анастасия Ивановна родилась 17 февраля 1988 года в городе Алматы. В 2010 году окончила с отличием Казахский национальный педагогический университет им. Абая по специальности «Журналистика». Получила степень бакалавр социальных знаний. Творческую работу в профессиональной сфере начала в ежедневной газете «Экспресс К», где было опубликовано несколько десятков материалов, в том числе художественных. Работала штатным журналистом ежемесячного журнала «Жар-Жар». В 2012 году окончила с отличием Казахский национальный университет имени аль-Фараби с присуждением академической степени магистр социальных наук по специальности «Журналистика».

К настоящему моменту опубликовано три романа: «Четыре стихии» 2005 г.в.; «Фаина» 2006 г.в. и «Лаборатория мечты» 2014 г.в.

Ее произведение «Лаборатория мечты» начинается с пути. Начало романа является одновременно и экспозицией, и кульминацией повествования.

«Иди по рельсам и никогда не заблудишься! Они обязательно тебя куда-нибудь приведут!» - внезапно в памяти всплыла старая присказка... Санька перепрыгивала через две шпалы и невидящим взглядом косилась на отшлифованные со всех сторон мелкие камушки – насыпь, которая когда-то положила начало новой железнодорожной ветке...».

Дорога, обладая многоплановой и разнообразной метафоризацией, нередко выступает в значении «жизненный путь». Подтверждение этому мы находим и у М.М. Бахтина, который отмечает, что в авантюрно-бытовом романе происходит слияние жизненного пути, особенно в его переломных моментах, с его реальным пространственным путем-дорогой, и именно жизненный путь героя становится сюжетом романов названного типа. Особенностью данного хронотопа дороги является то, что сам путь пролегает по родной, знакомой стране «в которой нет ничего экзотического, чужого и чуждого».

Так дорога главного героя выступает не только как постоянная смена мест, но и как его жизненный путь. Автор четко описывает пространство героя.

«Алматинское солнце нещадно палило. Стояла духота».

«Улица Бобруйская – квадрат Д1, находится между Докучаева и Карпатской, посмотри по карте, - сухим тоном бросил дежурный оператор».

«Девчонки стояли там, где проспект Достык упирается в парк 28 гвардейцев- панфиловцев, там, где вода по бетонным каналам по обе стороны асфальта несется с бешеной скоростью, там, где Саня потихоньку думала, что не сможет скучать по арыкам, потому что вряд ли будет бывать в других странах...».

Поиск смысла жизни – это удел каждого мыслящего и совестливого человека. Так и Саня, в постоянном поиске своего счастья. Сегодня, когда старые идеалы потускнели, а новые завоевывают свое место, эти проблемы стали едва ли не самыми важными. Но сказать с полной уверенностью, что многие люди нашли этот смысл жизни, мы не можем. Было бы радостно сознавать, что все его искали и ищут. Только каждый человек видит смысл жизни по-своему. Мне кажется, смысл жизни в любви к тем, кто тебя окружает, и к тому делу, которое ты делаешь. И чтобы любить людей и свою работу, надо любить повседневные мелочи, видеть в них радость, каждую минуту стараться улучшить что-нибудь вокруг себя и внутри себя. По-моему, Чехов нас учит именно этому. Сам он, по воспоминаниям современников, был человеком, жизнь которого заполнялась упорным трудом. Он был сострадательным к людям, боялся лжи, был чистосердечным, мягким, вежливым, воспитанным человеком. Признаком духовной культуры личности – готовность к самоотдаче и самопожертвованию.

«Между сжатых ладошек просочилась слеза и разбилась об асфальт. Саня отшатнулась. Она впервые в своей жизни увидела, как плачет парень. Никогда прежде она не смотрела в красные заплаканные мужские глаза.

– Да, я все понимаю. Извини, - пробормотал Байгали, поднялся и медленно двинулся вперед. Занифа остолбенела. Ее ноги по колено увязли в земле. По крайней мере, ей так казалось. – Догнать и остановить? Ничего не делать и не говорить? Байгали уже стал просто темным пятном, которое двигалось к выходу, вон из парка. – Подожди, - тихо сказала она, а потом крикнула, - стой! - Это, правда, так важно для тебя? – Сане приходилось кричать во всю мощь своих легких, потому что она стояла на том же самом месте как вкопанная и не могла пошевелиться. Байгали повернулся, и ответ был написан на его лице...».

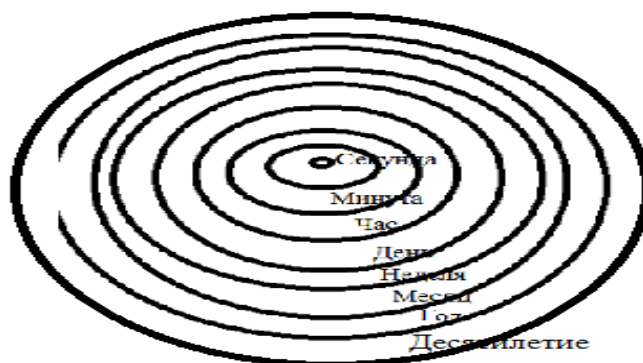
Так ради малознакомого человека, она заключает фиктивный брак. Однако не перестаешь удивляться как в Сане гармонично сочетаются сильная и романтическая личность.

«- Кем Вы мечтали стать в детстве? – задал первый нетривиальный вопрос парень в сером костюме.

Занифа растерялась. - ...Знаете, полжизни тому назад я мечтала стать переворачивателем пингвинов... - Она замолчала. Повисла неловкая пауза. И почему-то никто не сомневался, что эта сильная женщина прямо сейчас встанет с места и через день будет уже на Южном полюсе».

В произведении «Лаборатория мечты», тема времени является сюжетообразующим. Все главы названы по нарастающей. Названия глав динамично вписываются в траекторию понятия и восприятия счастья главной героиней. Саня является представителем «нового» времени. Главный герой произведения ярко подает нам урок, что не стоит заикливаться на старых устоях и идти по одной дороге, иногда приходит время ломать и свои принципы, но смириться с ними зависит от нас самих. Люди окружающие могут не принимать, что-то новое, что хочет дать им «другой» человек. Следовательно, каждый писатель осмысливает время по-своему, наделяя их собственными характеристиками, отражающими мировоззрение автора. Перед нами пример цикличности времени: одна секунда сменяет другие, на протяжении нескольких десятилетий.

Время в произведении А.Скрипниковой. Рисунок 2



В каждом произведении время и пространство находятся в единстве. Это единство художественного времени и художественного пространства является одной из тех категорий художественного текста, которые соединяют различные элементы художественного текста в одну единую, сложную систему. Можно утверждать, что социально-историческая проблематика связана со структурой романов и рассказов писателей. В рассматриваемых произведениях хронотоп является методом, посредством которого можно осознать, почувствовать историю и проблемы героев. Итак, в данном исследовании мы рассмотрели хронотоп в произведениях А.Мекен и А.Скрипниковой. Начав с изучения теоретического

материала, мы проработали такие понятия литературоведения как пространство и время. Изучив работы Есена А.Б. и Бахтина М.М., посвященные пространственно-временной организации текста, узнали, что время в художественном произведении может быть прерывным, цикличным, линейным, бессобытийным, фабульным (сюжетным). Пространство же в литературоведении характеризуют такие категории как абстрактность, конкретность, закрытость, открытость.

Пришли к выводу, что хронотоп в современной «женской прозе» писатели «играют» со структурой текста.

Благодаря анализу авторских пространственно-временных построений удалось наиболее четко определить:

- представление пространства не только в качестве «фона» для действий персонажей, а еще и в качестве самостоятельно функционирующего «организма»;
- попытки осмыслить и преподнести читателю разноплановое образное понятие времени, которое предстает как пространство событий разной длительности.

Многогранность категории хронотопа обуславливает возникновение все новых и новых литературоведческих вопросов. Возможности исследования пространственно-временной картины представляют собой открытый ряд.

Литература

1. Nurbaeva, A. Realisation of parameters of Bologna process at teaching of philologists in the Republic of Kazakhstan. *Review of European Studies*, 2015, 7(7), P. 356–364.
2. Syzdykov, Serikbol K. The scientific educational and national ethnographic nature of the writer's works. *Opción*, Año 35, Especial No.23 (2019): 1075-1091.
3. Abisheva, S. Poetics of modern literature of Kazakhstan | La poética en la literatura moderna de Kazajstán. *Opcion*, 2018, 34(85), стр. 344-361.
4. Abisheva, S. Mythological three coloring's semantics and horse archetype in slavic and Eurasian traditions / *Middle East Journal of Scientific Research*, 2013, 14(9), P. 1190–1195.
5. Sametova, Z. The usage of symbols and folkloric elements by some modern Kazakh writers. *Milli Folklor*, 2019, 2019(121), P. 95-101.
6. Sametova, Z. Realistic, modern and postmodern dominants in the modern world | Dominantes realistas, modernos y posmodernos en el mundo modern. *Opcion*, 2018, 34(86), стр. 315-324
7. Современное зарубежное литературоведение. Энциклопедический справочник / Сост.: И.П. Ильин, Е.А. Цурганова. – М.: Интрада, 1996.
8. Aldash, A., Aldasheva, K.S., Mambetova, M.K., Sultaniyazova, I.S., Nabidullin, A.S. Neologisms in online dictionaries as a reflection of social changes and formation of the social structure of society. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 2019, 8(12), P. 1432-1435.
9. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 234 с.
10. Слепухов Г.Н. Художественное пространство и время как объект философско-эстетического анализа. АҚД. – М., 1979. – С. 21.

Д.Сатемирова, Ж.Кудайбергенова, З.Айдосова
(Қазақстан, Алматы)

М.МАҒАУИННИҢ «КӨКБАЛАҚ» РОМАНЫНДАҒЫ ОБРАЗДАР ЖҮЙЕСІ

М.Мағауиннің «Көкбалақ» романында реалистік образдар көптеп кездеседі. Реалистік образ – әдебиеттегі адам бейнесінің ең сымбатты, шынайы түрі. Мұның сымбаттылығы да, шынайылығы да шыншылдығында; бұл – кәдімгі өмірде болған, бар және бола беретін, бірақ қайталанбайтын, әрқашан бұрын-соңды белгісіз тың қырынан көрініп, ылғи жаңарып отыратын тип. Дұрысында, образ атаулының айрықша мағыналы, мәнді түрі де осы – реалистік образ. Өйткені бұл образдың эстетикалық идеалы – романтикалық образдағыдай бұлыңғыр емес, анық, адам қолы жетпейтін тым асқақ, алыс емес, қолмен ұстап, көзбен көргендей затты әрі жақын нәрсе. Сондықтан реалистік образдың эстетикалық-тәрбиелік мәні де, қоғамдық-өзгертушілік күші де айрықша үлкен [1].

«Көкбалақ» романындағы реалистік образдың бірі күйші Тоқсабаның жалғыз ұлы – Айдаболды автордың өгей әке, өгей аға, бар туыстығы фамилиясында ғана сақталған физрук деп беруі тегін емес. Оның себебі, Айдаболды әкесі аштық жылдары аман қалсын деген мақсатта балалар үйіне өткізіп жіберді де, одан

өзі басқа шаңырақ көтеріп, баласымен мүлде жұмысы да болмады. Соның салдарынан жалғыз тұяқ бұйығы, салқынқанды, тым жат, тым қатты болып өсті. Бірақ ол ешуақытта әкесінің бетіне келіп, өзінің тым қатал балалық, жастық шағына налымады да, ешкімді кінәламады да. Бар шындықты сол қалпында қабылдады. Зілсіз, өкпесіз өмір сүріп жатты. Соғыста ауыр жараланып, контузия алып, соғыс-тан соңғы он жылда хабар ошарсыз кеткен Айдаболдың ауылға қайта келуі арқылы автор бұл образын оқырманына жақындата түседі. Өзі диалогқа өте сараң жазушы Айдабол образын жарқырата ашып беру мақсатында:

– Көке, – деді сосын баяғы кішкене кездеріндегідей. – Көке, мен осында неге келді дейсің? Елді сағынам ба, жерді сағынам ба? Сағынатын не бар бұл жерде анамның сүйегінен басқа? Сахалинде жүргенде, қағанағы қарқ, сағанағы сарқ болып отырған дәл өзіндей шалдың жалғыз ұлының қолында арманда өлгенін көріп едім, «туған жерден топырақ бұйырмады» деп. Қазір ергенмен, соңынан рақмет айтпайсың. Анамнан қалай айрылғаным есімде. Басында бұршақтай терлеп, түтігіп отырғаның... Кеберсіген ернің, ұясынан шыға бақырайған көзің... Мен ештеңені де ұмытқам жоқ. Қан кешсем де, үш рет жараланып, контузия алсам да. Аштан өлмессің, көштен қалмассың. Көмуші табылар. Бірақ... туған жерден ғана емес, туған ұлдан да топырақ бұйырса. Мен қазақтарды... қазақ шалдарын білем [2, 72] деген сөздері арқылы орысмінезді ұлының туған жеріне сыймаса да, амалсыздан шалды тастап кете алмай, өзінің жауапкершілігін сезінген арды ойлаған адамгершілігін көрсетеді. Қанша жылдар бойы аралары суып кеткендіктен, қатар отырып сөйлесе де алмайтын әке мен бала, нақты айтқанда ұлы Айдабол бар ойын бүкпесіз жайып салғанда ғана күйші әкесі әңгіменің мән-жайын нақты пайымдай алды. Өмірінің көбі кетіп, азы қалғанын, дүние мұның да басынан өткенін, осы бір ащы шындықты баласы, Токсоба «азамат-ақ екен» деп енді таныған баласы тура жеткізген болатын. Міне, осы шағын диалогтан Токсаба кіндігінен тараған жалғыз ұрпақтың тексіз еместігін, қанша жатбауыр, кісікік болды дегенмен, қатал тағдыры қиындықта құрыштай шынықтырған Айдабол өзінің дәстүр жолына адалдығын, әкесін тастап ешқайда кетпейтінін көреміз. Ол не істесе де, ойланып, қарт әкесінің жерге қарамай, абыроймен жүруін тілейтін адалдығы байқалады.

Туған аулына, туған әкесіне келсе де, жалғыздық пен жоқшылықтан құтыла алмағаны, ешкім оны бауырына баспағандығы мына бір жолдардан анық байқалады: «Токсоба тым сирек көрісетін ұлымен сөйлесу үшін үйіне арнайы іздеп барған. Төрт бөлмелі кең үй қаңырап тұр. Төрте қалың тақтайдан құрастырылып, қолдан жасалған, жуан, қиғаш аяқты, дөрекі, арқасыз ақ орындық тұр. Жеп тап-тақыр. Токсаба сылқ отырғанда темір төсектің торы майыса шықырлады, үстінде жалғыз қабат жұқа көрпеше ғана бары анық сезіледі. Тіршілік ісіне ешқашан мән бермеген, тұрмыс жайын ойлап көрмеген Токсабаның өкпе-бауыры сыздай ауырды. Баласының бетіне қарай алмады. Қанша заманнан бері тұңғыш рет алғашқы әйелі Зәуреш есіне түсті [2, 69]. Жалғыз тұяғына бір түйір сырмақ, киіз беруге жарамаған әкенің баласын эзелден тасбауыр ма, ұзақ уақытқы әскери қызмет нәтижесінде қалыптасқан мінез, бе, сырғақ болмағанмен суық деп кінәлауға хақысы жоқ екенін оқырман байымдайды.

Сатиралық образ – ұнамсыз тип. Сатирамен суреттелер құбылыс – керексіз, кесір құбылыс. Сатира өмірдегі кеселді, келеңсіздікті, кері кеткендікті қаза қопарып, көптің көз алдына – көрініске шығарады, қағып-сілкілейді, мысқылмен түйрейді, сықақ етеді, көпті одан түңілтеді. Күні өткеннің, тозып біткеннің кедергіге айналғанын аңғартып, оған адам бойынан жиреніш шақырады. Қулық пен сұмдықты, екі жүзділік пен мансапқорлықты, усойқылық пен ұятсыздықты, әйтеуір өмірдегі зиянды жайттарды аяусыз әшкерелеп, адамдарды онымен ымырасыз күреске үндейді, сөйтіп ілгері басуға, кедергіні жоқ етуге жұмылдырады [1]. Романдағы бірден-бір сатиралық образ – Төрежан байдың мырзасы Шоқай. Айтан салдар аулына қонаққа келгенде өлең айтатын аз-маз даусы, домбыра тартатын болмашы желігі бар тәртіпсіз, желөкпе Шоқай қайта-қайта сауыққа қол сұға беріпті. Салдың серіктеріне үлгі айтады, Айтан салдың өзімен өнер жарыстырғысы келетін бейбақ. Арқырай кісінеп ән салыпты. Домбырасын кесе ұстап, бұлғай шертіп, сағағын бойлата төңкеріп ойнап, күй тартыпты. Аусар, әңгүдік шіркін өндіріп шертпей қоймайды. Көзін ойнақшытып, бет-аузын қисанатып, мойнын бұлғалақтатып, қисалақтап отырып сайқымазақ жасайтын, өнер иелерін сыйлауды білмейтін Шоқай ақыры өзінің тексіздігін көрсеткен сатиралық образ. Дәл осы сатиралық образды жасағанда автор өз кейіпкеріне жаны ашымайды деген ұғым-түсінік те Шоқай бейнесіне сай келеді. Оған дәлел ретінде мақтаншақ Шоқайдың бүкіл елдің алдында маскара болуын келтіруге болады. Оспадарсыздығын қоймаған соң Айтан сал Шоқайға «сен туа біткен тума сал екенсің. Біздікі үй арасының құрғақ желігі, алашқа әйгілі сал боларлық өнер саған ғана дарыған. Мен жеңілгенімді мойындаймын. Шоқай салға серік болу – мен үшін үлкен мәртебе, ал менің серіктерім саған қосшылыққа жараса – шексіз бақыт депті» [2, 30]. Ол үшін сал атанудың рәсімін жасау керек деп, Айтан тобы орталарына тай жетектеген Шоқайды алып, күн шыға ауылдан аттанып кетеді. Елсіз иенге барып, жын-шайтан, дию-перілердің жолына құрбан шалмақ, барлық рәсім, әдет-ғұрпын өткізіп, Шоқайдың салдық кепке енуін тойламақ болады. Салдар тобы ауылдан ұзап шығып, Ақшатаудың қойнауына енеді де, жапырлай аттан түседі, ауыл жігіттері теңдеп ала келген саба-саба қымыздан ішіп, тегіс ұйқыға кіріседі. Бұл екі ортада тай

сойылады. Жер ошақ қазылып, қазан көтеріледі. Ет піскен шақта Шоқай салдарды – бүгін кеште тегіс өзінің қосшысына айналуға тиіс, жалаң аяқ кедей Айтан бастаған өңшең шуылдақ қуларды оятады. Салдар ояна сала: «Қап, эттеген-ай» деп бармақтарын тістеседі. Өсіресе, Айтан сал, бұрынғы Аға сал Айтан қатты өкінеді. Тай сойылысымен болашақ салды әлі қан-жыны құрғамаған жылы теріге орау керек екен. Тері қобарсыған. Қан көгалға сіңіп кеуіп кеткен. Ақыры амалы табылады. Суға шылданған жылқының жас тезегімен уалап, теріні жібітеді. Шоқайды енеден жаңа туғандай тыр-жалаңаш шешіндіріп, жас теріге құндақтап орап, орталарына көлденең сұлатып салып қояды. Өздері жаңа салды – Аға сал Шоқайды қоршалай отырып, оның атақ-абыройының аса беруіне бағыштап ет жейді, әруағының аса беруіне арнап сорпа ішеді. Біраз ойын-сауық жасайды. Таң атқалы нәр сызбаған Шоқайға не тамақ, не сусын бермейді. Салдық адамға ән мен күй тыңдау үстінде, бірақ аш қарында, пенденің іші-сырты бірдей таза кезде ғана қонады екен. Кешке салды ауылға әкеліп, бүкіл ауыл тұрғындары алдынан шыққан кезде, ежелгі рәсім бойынша Шоқай сал да аттан құлайды. Бірақ Шоқай қасқа епетеісіз жығылып, есеңгіреп біраз жатады. Ес жиып, өзіне лайықты қалыпта қимылсыз, сұлық қалады. Қарсы алушы ауыл адамдары мойны қисайып, шалқасынан түсіп, былқ-сылқ етіп жатқан Шоқай – тыр жалаңаш. Бет-аузына, өне бойына түгел қап-қара батпақ жағылған екен. Мұны көрген адамдар бетін басып, шу етіп кері қарай қашады. Шоқай маскара болғанын сонда ғана түсінеді. Міне, көкірегін керіп, сал өнерінің мәнісін түсінбей, ордаңдаған Шоқайды осылай тәрбиелеп алады. Шоқай – сатиралық образдың әдемі үлгісі, мұнда әзіл де, сын да, әжуалау да бар. Сатираның юмормен бірлігі – мұнда да юмордағы секілді күлкі болады, бірақ мұндағы күлкі жай әзіл, ажуа емес, ызалы күлкі – мазақ, сықақ, мысқыл, кекесін; мұндағы күлкі – кекті күлкі. Ал, Константин Федин айтқандай, долы күлкі дойырдан күштірек екені мәлім. Сатиралық образ жасаудың тәсілдері әр түрлі; солардың бірі – ирония – кемшілікті, мін-мүлтікті астармен перделеп сынау, сықақтау, мысқылдау, кекету. Ызалы, кекті күлкі; сатиралық образ жасау тәсілі осында.

Заман дүрбелеңге ұласып, бай-кедей боп бөлініп, әке басына күн туғанда бай әкесінен безіп, қолхат жазып, «тәрбиесін алған жоқпын, маған қажет емес» деп заңды түрде бас тартып, совет тілімен айтқанда тура жолға түскен безбүйрек жан. Ескі ауылдағы күні тозған мырзалығын жаңа заманда аудан көлеміндегі әкімдікке айырбастаған Шоқай Төрегелдиев момын қазаққа талай жылдар әңгіртаяқ орнатады. Салдық құрам деп, тыр жалаңаш қалып мазаққа ұшыраған Шоқай сол жылы жұрт бетіне қарай алмай, Семейде тұратын атпекет ағасының қолына кетіп, он жылдан соң желігі басылып, салиқалы кісі қатарына жетіп, тіл білетін, оқығаны, тоқығаны бар үлкен әкім боп оралған еді. Әкесі бай болса да, оған ешқандай қатысы жоқ. Талақ етем, тәрбиесін көрген емеспін деп үкіметке хат жазып берген. Оның үстіне жаңа үкіметтің тәртібінде әкенің қылмысына бала жауап бермейді екен. Оның үстіне Шоқайдың өзі де сұсты. Туған әкешесінен бас тартқан жанның ауылдастарына опа бермесі анық еді.

«Шоқайға сен солайсың деп ешкім сөз іліндіре алмады. Өзі де сұсты, ағайындығының арқасында – екеуі бөле – шешелері немере туыс еді – Тоқсаба көп пайдасын көрді. Бірақ сол пана тұтып жүрген күндердің өзінді іштей тітіреп тұратын, қатты именетін. Сырын ұққан емес. Бұрын-соңды таныған, білген адамдардың ешқайсысына ұқсамайтын, мүлде өзгеше жан. Жаңа тәртіпке бойұсынбаған бүлікшілерге, шекараға қарай қашқан жат элементтерге қарсы күрестің бел ортасында Шоқай жүрді» [2, 54].

Трагедиялық образ да әдебиетте тым әріден келе жатқан адам бейнелерінің бірі. Трагедиялық образ ескі мен жаңа, адам мен қоғам, адамдық пен жауыздық арасындағы ымырасыз күрестен, бітіспес тартыстан, қайшылықтан, соның өзінде де мейлінше асыңқы, адам жеңіп болмас ауыр, азапты жайларды әдеби шығармада терең және шебер жинақтаудан туады. Трагедиялық құбылыстар өмірде де, өнерде де юморлық не сатиралық құбылыстарға қарама-қарсы: юмор мен сатирада күлкілі жайлар әжуа, мысқыл, кекесін түрінде көрінсе, трагедияда қатерлі нәрселер қайғы, қорқыныш, қаза түрінде көрінеді. Трагедиялық қаһарманның өмірі көбіне өліммен аяқталып отырады. Өйткені оның айқасқан жауы өзінен күшті, әлеуметтік қиянат адам еркінен тыс үлкен [1]. Романда бірқатар трагедиялық образдар көрініс тапқан. Ол өзін төрт жыл оқытқан еңбегіне ешнәрсе алмай, «өнер сатылмайды» деп абыроймен асқақ қалпымен кеткен Қызай күйші, өзінің әкесі Жабағы мен шешесі, он алты жасында арманда кеткен, шаруа жайына мығым, тым ширақ, тым елгезек жалғыз бауыры мен құтты шаңырағына қаралы келін болып кірген, жаңа босағасынан тарлық, жоқшылық арылмаған әйелі Зәуреш. Осы трагедиялық образдар арқылы автор ащы шындықты жеткізеді. Ол шындық – ақтардың бүтіндей бір ауылды бидің бес қанат киіз үйіне қамап, есігін тарс жауып, сыртынан талқандап бұзылған тағы бірнеше үйдің керегесін үйгізіп, тірілей өртеп жіберген шындығы. Бұл зор трагедияға ұшыраған қазақ аулының жазығы – орыстарды алдынан шығып күтіп алып, биесін сойып, күтіп алғандығы; қымызға тойып, есін жинаған ақтар әйел андып, ақыр соңында шеткі үйдегі жас қыз бен шешесін зорлауы, өз қыздарының абыройын ойлағанына шамданған орыс төресі ештеңенің байыбына бармай, бүтін бір ауылды жоқ қылып жібереді.

Трагедиялық образдардың ішінде қазасы ерекше батып, Тоқсабаның қабырғасын қайыстырған – күйші Бекжан мен Айтан сал. Екеуі де өнер иесі, ерекше жаралған жандар. Күйші Бекжанмен автор өз

оқырманын Тоқсабаның қалыңдық ойнау сапарында таныстырады. Домбырашы Бекжан – жасы қырықтарды орталаған, жүзі ызбарлы, ұзын, қою қара мұртты күйшінің бірде сағақты бойлай жорғалатып, бірде шанакты жын бұғандай дүбірлете, сілтей ұрғыштап, бірде оң, бірде теріс шалып, кейде үш-төрт саусақпен салалап шертіп, кейде бес саусақпен қатар тасырлатып, жүз құбылта ойнаған жойқын тартысына жан шақ келмейтін. Ол жасаған өрнектерді қайталап шығуға ешкімнің шеберлігі жетпейтін, ол туғызған сырлы әуенге, асқақ толғанысқа, алапат дүрілге парапар, тіпті, соған нобайлас дыбыстар туғызуға ешкімнің құдіреті жетпейтін, домбырада таза ойнайтын шебер, мықты еді. Оның жұртшылыққа епелейсіз көрінген тәрізді көрінген добал, ұзын саусақтарының перне басысына айрықша, екі ішекке бірдей болатын. Екі ішекке бірдей. Үстіңгі ішекті жартылай, пернеге тигізбей басатын, «сақау көбе» аталатын тәсіл мен астыңғы, үстіңгі ішекті алма-езек ілетін, бес саусақ қатарынан тынымсыз жүйткіген, негізгі күш пен бас бармақ пен шынашаққа түсетін шалыс басымға айрықша шебер күйші еді. Осындай мықты күйшіні жеңгенде Тоқсабаның тартқан күйі – Байжігіттің Көкбалағы болатын.

Бекжан образын шығармаға енгізу арқылы автор шын кемелге күншілдіктің жат екенін, дара өнер иесі шынайы өнер иесін кездестіргенде жүз жыл көрмеген, арманда айырылысқан туысымен қайта табысқандай қуанатынын, өйткені, пендешілік «Меннен» өнер мұраты қашан да жоғары екенін ұқтырады. Сонысымен де Бекжан образы барынша шынайы, барынша асқақ шыққан деуге болады. Бекжанның қандай заман болса да өнерді бәрінен жоғары, тіпті өз өміріне қауіп төніп тұрған сын сағатта да өнерді өмірінен жоғары қоятын мәрттігін де автор шеберлікпен қиюластыра көрсете алған. Бекжан мен Тоқсабаның екінші кездесуі – заманның аласапыран тұсына, қазақ байларының қуғындалып, шетел асып қашып жатқан бауыр бауырды, ағайын туысты жатсынып, жатырқаған, ұлттың бірлігі бұзылған кезге тап келеді. Жоқ іздеген Тоқсаба тау ішінде қашқындардың қолына түсіп қалып, оның үстіне Шоқайдың бауыры болғаны үшін өміріне қауіп төнгенде арашалап, екінші өмір сыйлаған да осы Бекжан күйші болатын. Сонда Бекжан мұны күйеу болғандығы үшін емес, өнер иесі болғандығы үшін құтқарып қалғандығы, сол арқылы ата-бабадан келе жатқан қазақ өнерінің алтын арқауын сақтап қалған даналығы білінеді.

Әдебиеттер

1. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Санат, 2002. – 386 б.
2. Мағауин М. Көкбалақ. Роман, әңгімелер. – Алматы: Атамұра, 2004. – 248 б.

Д.А. Сатемирова, А.Б. Орынбаева
(Қазақстан, Алматы)

А.КЕМЕЛБАЕВАНЫҢ «МҰНАРА» РОМАНЫНДАҒЫ ПОСТМОДЕРНИСТІК КӨРІНІСТЕР

Қазіргі қазақ прозасы реализм, модерн, постмодерн және басқа да әдістердің үйлесімі арқылы орындалған, философиялық, онтологиялық және дүниетанымдық мәселелерді көркемдік деңгейде қарастыратын туындылардан тұрады деуге болады. Авторлардың жалпы философиялық және жаһандық проблемаларды (рухани дағдарыс, экология, ноосфера, планетарлық қауіпсіздік) шешуге деген ішкі ниеті, талпынысы олардың түрлі көркемдік құралдары «құралдарын» таңдауына алып келеді. Сондықтан да ХХ ғасырдың соңына қарай қазақ әдебиеті жаңаша әдіс-тәсілдер мен бағыт-бағдары, ағым, стилімен көріне бастады. Осы кезеңде қазақ әдебиетінде модернистік және постмодернистік сарындағы шығармалар жазыла бастады.

Модернизмнің мен постмодернизмнің қазақ әдебиетіндегі көрінісі туралы алғаш пікір білдіргендердің бірі ғалым Б.Майтанов бұл эстетикалық құбылыстың ұлттық сөз өнерімізде ХХ ғасырдың алғашқы ширегінен бастап-ақ көрінгенін айтады. Б. Майтанов «Қазіргі қазақ прозасындағы модернистік және постмодернистік ағымдар», «Алғашқы қазақ романдарындағы модернистік назар» мақалаларында постмодернизм қазақ әдебиетіне де жат емес екенін атқан. Ол М.Әуезовтің, Ж.Аймауытовтың, М.Жұмабаевтың, С.Сейфуллиннің, С.Ерубевтың, Р.Тоқтаровтың, С.Мұратбековтің, М.Мағауинның, Ә.Кекілбаевтың, Т.Әбдіқовтың, Ә.Таразидың, Қ.Ысқақовтың, А.Нұрмановтың, Д.Досжановтың, т.б. жазушылардың шығармашылықтарынан постмодернистік сарынды байқауға болатынына тоқталады.

Қазақ әдебиетіндегі модернистік, постмодернистік сарын туралы С.Қасқабасов, Б.Жетпісбаева, Г.Пірәлиева, А.Ісмақова, А.Темірболат, Л.Сафронова, Қ.Жанұзақова, Г.Сәулембек және т.б. зерттеуші-ғалымдар пікір білдірген. Постмодернизм құбылысына әдебиеттанушы ғалым Т. Есембеков: «...әлем әдебиетіндегі ізденістерге сергек қараған қазақ ақын-жазушыларының модернистік және постмодернистік үрдістерге өз көзқарастары болған, кейде аздаған ауыс-түйіс, бейімдеу, репродуктивтік сәттер

байқалатынын зерттеушілер айтқан. С.Санбаев, О.Бөкеев, Т.Әбдіков, А.Жақсылықов, Р.Сейсенбаев және тағы басқа қаламгерлер туындыларында мифологемаларды көптеп қолдану байқалса, Д.Амантай «Түнгі жарық» романында «өлген авторды», А.Кемелбаева «Мұнара» шығармасында авторды кітаптар теңізін кезіп жүрген дәруш етіп бейнелейді» [1, 207], – деп айтып кеткен болатын. Қ.Жанұзақова постмодернистік сарындағы қазақ прозасына тән белгілер ретінде «трагедиялық сарынды», «қоғамды жатсынуды», «астарлап ишарамен сөйлеу», «идеалдардан бас тартуды» атап өтеді.

Қазіргі қазақ прозасындағы Т.Әбдіков, М.Мағауин, А.Асылбек, А.Жақсылықов, Р.Мұқанова, А.Кемелбаева және жас қаламгерлердің модернизм мен постмодернизм сарынында жазылған шығармалары өзіндік ерекшелігімен сипатталатын туындылар. Олар ұлттық және әлемдік дәстүрлердің әр түрлі деңгейдегі өзара тығыз интертекстуалдылық байланыстарын таныта алды.

Айгүл Кемелбаева – қазақ прозасында өзіндік қолтаңбасымен танылған ерекше жазушы. Ғалым А.Ісімақова: «Айгүлдің прозасын оқығанда, оны әдебиетші адамның жазғаны бірден білініп отырады. Айгүл Кемелбаева қазақша жазса да, қазақ топырағының исін шығарып тұрып жазса да, шетелдік прозаны керемет меңгергендігі байқалады. Джойс, Кафка, Прусты былай қойғанда, қазіргі модернистік, постмодернистік ортада жүрген жазушылармен таныс екендігі білінеді. Неліктен? ... Айгүл де әдеби тәсілдерді жетік меңгере отырып, бәрібір, жазушы ретінде жазады» [2, 178], – деп, жазушының өзіндік жазушылық шеберлігін танытады.

Айгүл жазушылыққа жастайынан келгенімен, оның кәсіби тұрғыдан қалыптасуына Мәскеудің М.Горький атындағы Әдебиет институтында оқуы ерекше ықпал етті. А.Кемелбаева өзінің БАҚ берген сұқбаттарында Мәскеуде зиялы қауымның ортасында жүріп, білім алғанын, әсіресе, антикалық шетел әдебиетінен бастап соңғы кезең әдебиетіне дейін терең танысқанын ерекше атап өтеді. Жазушылығы туралы Айгүлдің өзі: «Стильге келер болсақ өзімді-өзім қайталамаймын. 12 әңгімем 12 түрлі, үш повесім үш алуан [3, 7].

Бүгінде жазушы, кинодраматург Айгүл Кемелбаева – шығармалары жанрлық, тілдік-стильдік жағынан ерекше жазушы. Туындылардағы ерекше тілдік өрнектер қаламгердің суреткерлік шеберлігін айқын аңғартады. Шығармашылығын, қаламгерлік тағдырын терең білген білікті әдебиет сыншысы Г.Пірәлиева: «Бұрын-соңды қазақ прозасында байқала қоймаған жақсы бір талпыныс, тың бір көркемдік көрініс – оның әрбір теңеуі, әрбір салыстырулары әлемдік әдебиет әлеміндегі көркемдік құбылыстармен, ондағы кейіпкерлер өмірімен, тіршілігімен, іс-әрекетімен іштей үндесіп, үйлесіп жатады» [4, 11], – деп, әдеби кеңістікте ерекше қолтаңбасымен көрінген қаламгер ретінде танып баға береді.

Қазақ прозасында интеллектуалдық прозаның дамуы туралы сөз болғанда, Айгүл Кемелбаеваның шығармашылығы аталатыны белгілі. Бұл туынды жанры жағынан дәстүрлі романдардай емес, шағын роман. Жазушының өзі айтқандай, шағын болса да көтерер жүгі салмақты: «... Роман бола береді, бірақ оның формасы кішірейді. Мини-шағын роман, әрі кетсе 200 беттен аспайтын болады. Мен әңгіме жанрын романның жүгін арқалайтын қылып жазу керек деп есептеймін. Әдебиеттің нұр сәулесі бәрібір өшпейді, соған имандай сенемін» [5, 91].

А.Кемелбаеваның «Мұнара» романы сюжеті, образ жүйесі жағынан, көппланды, полифониялық баяндауы бойынша бірегей туынды ретінде бағаланды. Романда автордың әйелдік интуициясы өмірдің күтпеген бұлтарыстары, шарықтау сәттері мен құлдырауға толы шындығын дөп баса білген. А.Кемелбаева өз ұлты мен әлемдік мәдениет және әдебиеттің байлығына негізделген «басқа» рухани ізденістерге барады.

Жас жазушының өзіндік ерекшелігі – прозасындағы цитаталар, оның ішінде автоцитация, тұрақты реминисценциялар, белгілі дереккөздерге тікелей және жасырын аллюзиялардан тұратын интертекстуалдық.

«Мұнара» романы екі бөлімнен тұрады. «Бала бағушы» деп аталатын бірінші бөлімінде мызғымас көпұлтты болып көрінген КСРО-ның егемен мемлекеттерге ыдыраған кезеңінде, дағдарыс қысқан кезде Мәскеуде әдеби институтта оқып жүрген қазақ қызы Айжанның өмірі туралы баяндалады. Сол кезеңдегі өмірдің қиындықтары, рухани және материалдық тоқырау Айжан өмірі арқылы шынайы баяндалады. Жас қыздың жеке тұлға ретінде қалыптасуы жаңа ұғымдардың, құндылықтардың, идеялардың пайда болуымен қиын да сындарлы кезеңдерімен сәйкес келді. Тоқырау кезеңіндегі барлық сыртқы оқиғалар (ТМД құру, ұлттық валюталарды енгізу, тұрақты митингілер, Отанмен қандай да бір байланыс құралдарының болмауы және т.б.) өзіндік даралығы бар, жан дүниесі таза, ұлтының бар болмысын таныта алатын Айжанның қабылдауымен берілген.

Романның бірінші бөлімінде Мәскеудің әдебиет институтында оқитын Айжан есімді студент қызбен танысасыз. Оқудан бос уақытында табыс көзіне айналдырған бала бағушылық қызметі бар. Айжанның оқу бітірер мерзімі Кеңес Одағының ыдырап тоқырау кезеңіне сәйкес келеді. Бұл романда Айжанның Ресей мен Қазақстан арасында, пошта арқылы қаражат жолдау тоқтап қалып, елдегі анасы жіберген ақшаны ала алмай, мардымсыз стипендиясы күн көруге де жетпей қиналған сәтінен көрінеді. «...Соңғы күндері астан өзге

ештеңе ойлауға қабілетім жоқ болып кетті, дұрыстап құнарлы ас жемей, еттен қағылған соң, (қазақ баласы!) аш қарын өзге дүниеге мұқтаж емес...» [6, 89], – дейді студент қыз. Аштық сезімін бұрын-соңды бастан кешпеген, Айжанға Кнут Гамсунның «Аштық» атты романы, Эдгар Поның қаламынан туған «Мальстам ағысы» әңгімесі, Гогольдің «Өлі жандар» поэмасындағы Чичиковтың дастархан үстіндегі сәті, қаймаққа малынған галушкалар елестейді. Аштықтан құтқарған курстас құрбысы Лиля еді. Яғни Айжан жұмысқа тұрады. Ол бала күтуші жұмысын табады. Бағатын баласы тоғыз жастағы Рита. Оның әкесі – орыс, шешесі – қазақ, аты – Жамал. Бұл жұмысында Айжанды төзімділік пен беріктікке баулитын жаңа сынақтар күтіп тұрған еді. Автор посткеңестік кеңістіктегі құбылысқа айналған, «жаңа» қазақтар, орыстар, украиндар, өзбектер және т.б. сияқты өзекті моральдық-этикалық мәселені көтереді. «Жаңа» байшықештер – бұл бір жүйенің жойылуынан және жаңа нарықтық қатынастар жүйесінің пайда болуымен, дағдарыс жылдарында айтарлықтай қор жинай білгендер еді. Үй иесі ұлты қазақ бола тұра, ұлттық болмысынан жүрдай Жамалдың, суық және жеккөрінішті қарым-қатынасы Айжанның намысына тиеді. Жамалды Айжан өз халқының салт-дәстүрлерін, әдет-ғұрыптарын жоғалтқан, өз тамырынан саналы түрде бас тартқан жаңа толқынның рухани-адамгершілік мәңгүрттігі ретінде қабылдайды.

Алайда Айжан Мәскеу сияқты алып шахарда жан бағып, оқуын жалғастыруды ойлайды. Оған біреуге қызмет көрсету, бөтен үйді жинау үйреншікті емес, бірақ бұл оның еңбегі екенін және өзіндік болмысын өзгерте алмайтынын түсінеді. Үй күтуші мен бала бағушы жұмысы уақытша екеніне өзін сендіргенде жағдайға сабырлық танытып, тіпті көндіккендей болады. Еңбекақысын қожайындар күнде кешке төлеп тұрады. Күні бойғы тамақ ішу үй иелерінің есебінен. Айжанның күнделікті міндегі – үй шаруасы, Ританы мектептен ертіп әкелу, сабағын қарату сияқты тұрмыстың бітпейтін күнделікті шаруалары.

«Демек, бұл фәниде неге болса да шыдап, көніп бағудың арты жаман болмайды, – дейді Айжан ойланып. – Бәлкім, бұл алдамшы дүниеде не көрсен де Құдайдың басқа салғанына ризашылық қылудан артығы жоқ болар. Өйткені, кішірейтетін де бір Өзі, зорайтатын да бір Өзі. Адалдықтың ала жібін аттап кетпеген адам ештеңе жоғалтпайтынына қылаусыз сенемін, бұл сенім маған қанмен берілген, оның туған даламның күмбезіндей шексіз болмағын немен өтпеймін...» [6, 38]. Бұл Айжанның жатақханаға қайтып бара жатқан сәттегі Ританың анасы Жамалға қарата айтылған монологу. Айжанның күмбезі, мұнарасы оны үнемі алға жетелеген арманы. Шығарманың «Мұнара» деп аталуы сондықтан болса керек. Басты кейіпкер Айжанның арман-мақсаттары биік. Өз армандарын мұнараға балап, соған қарай үнемі жүріп отырады. Бұдан Айжанның жас та болса, сабырлы, шыдамды және намысқой, ақылды және дана қыз екенін көреміз.

Жазушы бірінші бөлімдегі кейіпкерлер: Лиля, Жамал, Максим, Рита арқылы адам жанының ішкі әлемін суреткерлік шабытпен терең суреттеп береді. Осы бөлімді оқи отырып, жазушы өзінің сипаттап отырған кейіпкерін ашуға ерекше ынтамен кірісетінінің себебі, оның өз басынан өткерген шынайы оқиғалармен байланысты болғандығында деуге болады.

Бірінші бөлімнің жанрлық және стильдік ерекшеліктері «сана ағымына» ұласатын ішкі монологтан көрінеді. Кейіпкер үнемі көптеген әлемдік әдеби дереккөздерді атайды, қиын уақытта өмірге деген құлшынысты, рухани тіректі әдебиеттен табуға тырысады. Бірінші бөлімнің гиперинтертекстуалдылығы осындайдан көрінеді.

«Соңғы жолбарыс» аталатын екінші бөлімнің жанрлық және стильдік ерекшелігі бұл бөліктің эссеистік бағытта жазылғанын көрсетеді. Бұл туралы ғалым С.Алтыбаеваның тұжырымын келтірсек: «Кемелбаева, осуществляя достаточно хороший литературоведческий анализ, проводит краткое научно-популярное исследование (в преобладающей стилистике эссе) истории создания известной новеллы По «Береника». В качестве предполагаемых ее источников она рассматривает легенду о Лейле и Меджнуне, известную восточную сказку «Тысяча и одна ночь». Параллельно разрабатываются вопросы о природе художественных образов, характере и силе воздействия интуитивного на процесс творчества» [7, 345].

Эссеистический характер романного повествования А.Кемелбаевой подчеркивается концентрацией личных переживаний, впечатлений и размышлений автора о сущности литературного труда, предназначении искусства и др. Поэтому можно априори говорить об определенном синтезе нескольких видов эссе в исследуемом романе: историко-биографический, литературно-критический и философский виды.

Ғалым А.Кемелбаеваның романының эсселік сипаты автордың әдеби еңбектің мәні, өнердің мақсаты туралы ішкі тебіреністері, әсерлері мен ой-пікірлерінің шоғырлана берілуімен көрінетініне тоқталады. Романда эссенің тарихи-өмірбаяндық, әдеби-сыни және философиялық сияқты түрлерінің элементтерін табуға болады.

Әңгіме ішіндегі әңгіме әдісімен жазылған қарт аңшы, ұзын бойлы, ақ сары дөңгелек жүзді, қыр мұрынды, келбетті Тарбақ арқылы Арқадағы аң-құстардың тыныс-тіршілігі кең қамтылған. Прозадағы «Рассказ в рассказе» немесе «Обрамляющий рассказ» деп аталатын тәсілі классикалық әдебиетте, Рабле, Диккенс, Гоголь, Пушкин шығармаларында кездеседі. Айгүлдің өзі «Мұнараны» зоологиялық проза деуі

осы бөлімге байланысты айтылса керек: «Мұнара» атты шағын романыма зоологиялық проза тәсілін қолдандым. Мен үшін зоологиялық прозаның ең мықты өкілі Герман Мелвилл, оның «Моби Дик немесе ақ кит» атты романын қайталап, сүйсіне оқыдым. Хайуанаттар этимологиясына асқан сүйіспеншілікті Мелвилл үйретті» [3, 5].

Айгүл Кемелбаеваның «Мұнара» атты романының «Соңғы жолбарыс» бөлімінде адам және табиғат әлемі қатар қарастырылады. Алғашқы бөлімде адамның күйбең тұрмыс-тіршілігі берілсе, екінші бөлімде табиғат төсіндегі хайуанаттар әлеміндегі арпалыс суреттеледі.

Адам мен табиғаттың өзара байланысы – әлем жазушыларына арқау болған мәселе. Рухани экологиялық тоғышарлық, адами факторлардың әсерінен болған экологиялық апаттар, тұтынушылыққа табыну романда басты мәселе ретінде сипатталады.

«Соңғы жолбарыс» автордың табиғат әлемімен үндестігін айқын көрсетеді. Ежелден жолбарыс – халық танымында табиғаттың ерекше жаратылысы ретінде құрметке ие. Күштіліктің, ептіліктің белгісіндей сипатталады. Әдебиетте ол әділеттіліктің, даналықтың белгісіндей көрінеді. Автордың мәлімдеуінше, жолбарыстың аңшы Әбдухамитке тікелей қатысы жоқ. Жазушы жолбарысты өзінің жаратушыдан келген қабілетінің рухани символындай көреді: «Жолбарыс бейнесін енді жарық дүниеге кіндігімді кескенде жазушы болып туу маңдайыма жазылып қойған соң суретші ретінде өзім ойлап таптым. Оның шешемнің аңшы атасына еш қатысы жоқ. Негізгі идеяның бірі – жолбарыс. Асылында ол да менің рухани болмысымның бейдауа нышаны» [6, 104]. Романдағы қарт аңшы Тарбақ арқылы Арқадағы аң-құстардың тыныс-тіршілігінен толықтай хабардар етеді. Автор жолбарыс бейнесі арқылы адамзатты табиғатты аялауға, қорғауға шақырады.

«Мұнара» – автордың өз өміріне қатысты нақты оқиғаларға, автордың өз бақылаулары мен әсерлері суреттелген туынды. Бұл романды жазушының «өз өмірбаяны» деп атауға болатын шығар, себебі онда оның өмірлік ұстанымдары мен қағидалары көркем бейнеленген. Романға әдебиеттегі мәңгілік тақырыптар: адам, табиғат, өнер, әдебиет, философия, тарих және қазіргі заман шындығы арқау болған. Автор-баяндаушының бейнесі арқылы адам өмірін табиғаттың бір бөлігі ретінде түсінігі екінші бөлімге арқау болған.

Бірінші бөлімде автор-баяндаушы арқылы ішкі монолог пен ішкі түйсіктің қарым-қатынасы беріледі. Ал екінші бөлімі алдыңғы бөлімнің мазмұндық ерекшелігінен тыс мифологиялық жолбарыс бейнесінің сипатталуымен ерекшеленіп кетеді. Екі бөлім сырттай дара тұрған туындылар сияқты. Дегенмен іштей байланысы бар, екі түрлі әлемді қатар, бір уақыттың еншісінде баяндай білгенімен ерекшеленеді.

Автор романдағы шағын эпизодтардың өзінде түс көру, елес қуу, эпифания құбылыстарын пайдаланғанын көреміз.

А.Кемелбаеваның «Мұнара» романы қазақ әдебиетіне жаңашылдық әкелген, философиялық ойтолғамдары астасқан, күрделі мәселелерді арқау еткен, көркемдік ізденістерге толы интеллектуалды прозаның жарқын үлгісі мойындалған туынды.

Әдебиеттер

1. Есембеков Т. Функции драматизма в художественном тексте. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 304 с.
2. Ісімақова А.С. Асыл сөздің теориясы. – Алматы: Таңбалы, 2009. – 376 б.
3. Кемелбаева А. «Жазушы ізгіліктің иесі болуы тиіс». – abai.kz. ақпараттық порталы, 30 Сәуір, 2012.
4. Пірәлиева Г. Қаламгер өрнегі ізденісте // Қазақ әдебиеті. – № 24. – 17.06.2005. – 11 б.
5. Тұрысбек Р. Әдеби жанр – Көркемдік кеңістігінің сырлы әлемі // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы. – № 1 (116). – 2017.
6. Кемелбаева А. Мұнара: Роман. – Алматы: «Сорос-Казахстан» қоры, 2003. – 149 б.
7. Алтыбаева С.М. Казахская проза периода независимости: традиция, новаторство, перспективы. – Алматы: Ғылым, 2018. – 440 с.

КАЗАХСТАНСКИЕ СКАЗКИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

В русле казахстанской литературной сказочной прозы в последние годы большое пополнение — «Казахстанские сказки» Ю.Серебрянского (2017), «Сказки для взрослых» Е.Айла и Н.Сакавовой (2013), сказки Л.Калаус из сборника «Пиньята» (2015) и др.

«Казахстанские сказки» Ю.Серебрянского, чье творчество отмечено Русской премией в номинации малая проза, в вышеперечисленном списке самые традиционные, тяготеющие к реалистической манере изложения и жанру «фэнтези». Структура всего сказочного цикла Ю.Серебрянского повторяет структуру традиционной сказки: мотив инициации (соотнесенный с днем рождения героя и посвящением в смысл жизни Учителем) разворачивается в первом тексте его сборника «Ехал на черепахе», а мифологема смерти/бессмертия и мотив национальной памяти – в завершающих сборник сказках «Пагода (Предание острова Пулау Сабах)» и «Дедушка».

В сказочном цикле Ю.Серебрянского можно выделить и несколько других основополагающих образов, мотивов и мифологем, как связанных со стремлением автора к отражению казахстанской специфики и социальной проблематики («Замок Кок Тобе», «Король-изобретатель», «Балхаш», «Куда ушло Аральское море», «Яблоки»), так и собственно мифологических:

– близнецный мотив в сказках «Пастухи-близнецы» и «Балхаш», отражающийся в создании зеркальных образов соперничающих близнецов, выражающих две стороны бессознательного: «правая нога вступала в траву, а левая в снег» [1, 30]; «На противоположных берегах Озера Балхаш когда-то стояли два прекрасных города. Один из них назывался город Бал, а другой, конечно же, назывался город Хаш... Давно уже нет на берегах озера Балхаш брошенных теми людьми городов. Их стены разрушил ветер. А озеро так и поплескивает – наполовину соленое, наполовину пресное» [1, 36]; «Два брата-моря забрели так далеко на сушу, что заблудились... Подумали они о своей судьбе, подумали, и вот старший брат, зовут которого Каспий, говорит младшему – Аралу: «Отправился бы ты, брат, на поиски нашего отца – океана, а я здесь побуду, подожду, когда вернешься или руку мне протянешь» [1, 56];

– интертекстуальная отсылка к мифу об Икаре и образу Икара («Золотой орел»);

– языческая вера в сглаз («Добрые глаза») и др. традиционные элементы мифопоэтики.

Однако преобладает в жанре казахстанской современной литературной сказки все же процесс так называемый «постмодернизации», актуализирующий пародийное, игровое, смеховое начало, развенчивающее сказочные и мифологические каноны, расподобляющее их структуру.

«Ирония, черный юмор, интертекстуальность и магический реализм «Сказок для взрослых» – забавная литературоведческая игра» [2, 3], в которую играют известные казахстанские авторы Елена Клепикова (Елена Айла) и Наталья Сакавова. Используя психоаналитическую методику «возвращение в детство» писательницы создают ремейки и стилизации по образцу всем известных сказок, подвергая деконструкции их форму и содержание. Так как постмодернизм размывает жанровые границы и тяготеет к депрессивности, не обещая никакого прогресса впереди, постмодернистские сказки утрачивают:

– счастливый конец, который всегда оказывается под сомнением (в сказке «Беляночка и Розочка» замуж за принца по ошибке выходит матушка героинь, параллельно вытесняя из центра сказочного повествования традиционный близнецный мотив);

– антитетичные конструкции и поэтику повторов (в сказке «Три поросенка» поросят оказывается четверо; волк с четвертым поросенком принимает даосизм: «И снизошло на Большого Серого Волка просветление: стал он вегетарианцем и свинофилом» [2, 19];

– добро, которое выглядит странным и ненормальным в хищном мире, нацеленном на потребление («В мире все относительно, и добро, и зло. Что хорошо одному, то другому - смерть» [2, 24], «Жадный монах»);

– предсказуемое, раз и навсегда данное представление о мире (в сказке «Дереза – звезда пережитков» справедливость торжествует совершенно случайно, так как мир хаотичен и несправедлив);

– сюжет инициации (в сказке по «Щучьему велению» Емеля женится на царевой кухарке, которая управляет вместо него государством).

Современная жизнь как бы правит архаические сюжеты по образцу запретного фольклора, в котором побеждает не добрый и правильный герой, поддерживаемый высшими силами, а обаятельный и умный мерзавец – трикстер или просто тяга к наркотикам, физиологическое естество человека. Так писательницы предлагают своим читателям поискать в их сказочных текстах и собственной жизни «второе дно» или, по

крайней мере, «сменить очки». А основными инструментами деконструкции традиционной сказки становятся юмор и ирония. «Мы рождены, чтоб сказку делать былью, добро причинять и ласкам подвергать...». «Сказка, подкрепленная грамотным бизнес-планом, рискует стать реальностью» (цитаты на обложке «Сказок для взрослых»).

Как писал М.М. Бахтин, «В обширной научной литературе, посвященной обряду, мифу, лирическому и эпическому народному творчеству, смеховому моменту уделяется самое скромное место» [3, 2]. Несмотря на обширный корпус исследований, появившихся в мировой филологии по данной тематике после опубликования монографии М.М. Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса», современная казахстанская литература в этом ракурсе остается малоизученной, а феномен смеховой культуры в казахстанской литературной сказке вообще не подвергался тщательному исследованию.

Сказочные образы и мотивы как отголоски мифа, деконструированные в стиле постмодернистской иронии и пастиша, особенно ярко выражены в сказочном цикле Лили Калаус из сборника «Пиньята», большинство из сказок которого объединяются сквозным образом главной героини Светы. Пожилые «глупые родители» Светы превращаются в ее метафорических детей. Безусловно, этот прием-перевертыш восходит к бахтинской концепции карнавализации и теории З. Фрейда о зеркальности бессознательного, «прячущего» травматические образы и события за антитетичными переносами (родители/дети).

В свою очередь карнавализация как базовый элемент поэтики литературных сказок Л. Калаус может быть проинтерпретирована и с позиций современного психологического литературоведения, в частности, концепции В.П. Белянина о так называемых «темных» текстах, в эстетике которых писал Франсуа Рабле [4, 100] и нередко создается жанр литературной сказки: «много «темных» текстов среди ... сказок для детей (Б.Брагин «В стране дремучих трав», братья Гримм, Р.Киплинг, Я.Корчак, С.Лагерлеф, Н.Носов, Д.Свифт, К.Чуковский, С.Маршак и мн. др.) [4, 84].

По классификации В.П. Белянина, «темные» тексты продуцируются писателями-эпилептоидами, склонными к «зацикливанию», навязчивому повторению в поэтике своих текстов, «застревающих» на какой-то идее или эмоции, длительное время управляющих их творческим мышлением. В терминологии психоанализа это называется ригидностью мыслей и действий, сопровождающейся невозможностью изменить данный стиль мышления и дискурс, его презентующий. Отреагировать эту психологическую навязчивость и позволяет жанр сказки с его поэтикой повторов, каноничностью образов и мотивов, «оцикленностью» художественного материала.

Типичным эпилептоидом был, например, и Ф.М. Достоевский, издававший «сериями» свои тексты в различных журналах (У. Тодд), с которым пародийно ассоциирует себя и главная героиня сказочного цикла Света:

«Дед дрогнул, расплылся в ухмылке, со скрипом поклонился:

– Федор Михайлович мы.

– Тогда я за вами! – звонко выкрикнула Света и победно плюхнулась на диванчик» [5, 225]».

По мысли М.М. Бахтина, карнавализация имеет «существенное отношение ко времени». В основе карнавализации всегда положена определенная концепция природного (биологического) либо исторического времени, связанная с «кризисными, переломными моментами в жизни природы, общества и человека». Как правило, это моменты «смерти и возрождения», смены и обновления» [3, 5]. Карнавализация охватывает внегосударственный, альтернативный аспект реальности, человека и человеческих отношений, пародируя определенные принятые в социуме каноны — например, общественные устои.

Основные персонажи смеховой культуры – шуты и дураки, за которыми и закрепляется карнавальное начало. Дурак назначается Королем, а Король – отцовский образ в интерпретации психоанализа: «Жили-были девочка Света, и были у нее глупые-преглупые родители. Они были такие глупые, что когда отправлялись к доктору, всегда брали с собой Свету, потому что доктор с ними и разговаривать не хотел. Потом Света сама давала им лекарства, ведь мама Ира спокойно могла проглотить богиночный шнурок вместо таблетки, а папа Юра – брызнуть себе в горло освежителем воздуха. Завтраком кормила их тоже Света, варила манную кашу (родители в это время дрались в ванной из-за розовой зубной щетки, и Свете приходилось каждый раз объяснять им, что голубая зубная щетка – мамина, а розовая – папина» [5, 218] («Света и Бултых»).

Таким образом в цикле сказок Л.Калаус реализуется биологическая метафора «родители впали в детство», тормозящая инициацию героини – замужество и заведение собственных настоящих, не инверсированных детей: «Надо же будет когда-нибудь и замуж выходить» [5, 237]. И весь изучаемый цикл Л.Калаус в итоге предстает историей отложенной, задержанной инициации героини и ее потенциального избранника. Счастливый конец истории о героине Свете возможен только сказочный, нереалистичный, так как счастливого выхода из этой ситуации не существует, выход из нее – только в смерть.

Интерактивность карнавала, в котором живут, а не наблюдают со стороны, обеспечивает типизацию карнавалных мотивов и образов, поскольку все участники действия причастны к его возрождению и обновлению. Карнавализация задает модель универсализации мифологических мотивов и образов Л. Калаус, по-постмодернистски деконструируя существующие в казахстанском социуме стойкие семейные стереотипы о долге перед родителями, безусловном уважении к старшим и априорном отказе от рефлексии устоявшихся культурных традиций и семейных мифов.

Сильный игровой элемент (постмодернизация текста) позволяет писательнице всесторонне и безбоязненно развернуть демифологизацию отношений родители/дети (архетипов матери/дителя) на разных уровнях «карнавальной поэтики».

Так, депрессивность и жесткость Светы ее родители объясняют отсутствием у нее собственной зверушки/символического ребенка: «Если бы у Светы была зверушка, она была бы повеселее», – заявила мама» [5, 219]. Маленькие животные в художественной литературе нередко становятся аналогом детей («Муму» И.Тургенева и др.). Именно с такой архетипической функцией и появляется у Светы щенок «Бултых», «сосредоточенно грызущий пульт от телевизора», «золотой, складчатый, с морщинистой хитрой мордой и маленькими круглыми ушами» [5, 221].

Однако сопутствующая «темному» тексту тотальная «озлобленность» («недовольная шука людоедски щелкала зубами» [5, 219]) имеет и другие, более сущностные мотивы. Мифологическая/сказочная оппозиция добра и зла в «темном» тексте реализуется в противостоянии *маленького главного героя* («маленькая, а грубишь» [5, 225]) и *большого* персонажа («вскоре большое тело матери затихло» [5, 223]), умного и опасного (в бессознательном — зеркально глупого), который обижает маленького [4, 82], подобно «львице, пожирающей своих львят» [5, 223].

«Часто герой «темного» текста бывает маленького роста или ниже других персонажей. Это своего рода «психологический комплекс» главного героя, который все время хочет вырасти, стать большим и взрослым», – пишет В.П. Белянин [4, 86]. Другими словами – хочет пройти инициацию, чтобы оторваться, наконец, от родителей и состояться как отдельная личность.

«Как кит из Марианской впадины» с выдвинутой вперед грудью, похожей на парту, предстает и другой «родительский» персонаж с говорящим эпилептоидным именем – классная руководительница Малюта Иванна «со своим маразмом» [5, 235], отнимающая у Светы деньги (аналог любви в интерпретации психоанализа): «Давайте, самое! Три тыщи в фонд класса на занавески! Благотворительный, я говорю, взнос!» [5, 235].

Антагонист главного героя, «отрицательный герой «темного» текста – человек, который замышляет злое дело, его ум злой, коварный. Отрицательному персонажу в «темном» («простом») тексте как бы приписывается предикат «сложный», который имеет следующее значение: очень умный, много знающий, наблюдающий, злой. Знания этого врага – это вредные знания, позволяющие ему делать какие-то делишки» [5, 90]. Как правило, на эту роль в «темном тексте» назначается «сумасшедший профессор», например, профессор Мориарти в «Шерлоке Холмсе» К.Дойла, притворяющийся «скромным учителем математики».

Подобный образный и мотивный ряд, раскрывающий непростые, но архетипные по своей природе отношения матери и дочери, по своей психологической глубине, смелости и жесткости правды аналогичен феминистской концепции Л.Петрушевской, последовательно разрабатывающей в своем творчестве «Комплекс Электры» («Время-ночь», «Дикие животные сказки» и др.). «В темных текстах речь идет об экзистенциальных истинах» [4, 87].

В духе феминистской демифологизации дан и образ потенциального суженого главной героини Светы, альфа-самца Димона, вождя мальчишеской «стаи», побежденного однако папой Светы (символическим Королем) вразрез основному эдипальному мотиву волшебной сказки – инициации юноши, женитьбы его на дочери Короля и замены Короля на троне. «Димон с тех пор стал тихий и задумчивый. Уступил Петяну место альфа-самца без боя. Стал читать книжки, заговариваться, криво улыбаться и картавить. Свету боялся как огня. А в конце третьей четверти вообще пропал – говорили, съехал в город Люськ. Но Света адресок его новый раздобыла, да и заныкала поглубже. Авось пригодится. Надо же будет когда-нибудь и замуж выходить» [5, 237]. Инициация и героини, и ее потенциального возлюбленного, таким образом, опять отодвигается.

Как пишет В.П. Белянин, «...«темные» тексты очень колоритны по образности и насыщены повторяющимися семантическими компонентами, являющимися по функции психологическими предикатами» [4, 97]. В сказках Л.Калаус таким основным «психологическим предикатом» становится тема семьи и предков: бабушки героини Светы Карпыковна и Кырдыковна восходят к образу Бабы Яги, все понимающей помощнице главного героя, а образ пожилой докторши-стоматолога – к образу строгой «родительницы родителей», Зубной Фее (отец Лили Калаус, кстати, известный в стране стоматолог).

Но особенно важными для «темных» текстов становятся мифологические образы падения, опускания вниз, воды, падения родителей в воду: «А однажды, третьего числа, светины родители утонули» [5, 222], «оба родителя неторопливо, большими шагами, шли ко дну» [5, 223]. «Мама, колыхаясь, медленно дрейфовала к линии горизонта. Но вдруг она ожила, зафыркала, заухала и, как могучий кракен, восстала из волн озерных. Спина ее успела обрасти солью, водорослями и ракушками, глаза были налиты алой кровью...» [5, 223]. «Всюду разбросав волосатые конечности, распластался по Ныр-Кулю папа Юра. Но вдруг ожил...» [5, 223].

В мифах вода нередко несет смерть, пусть временную, и это всегда синоним прохождения испытаний, инициации. По З.Фрейду, вода – еще и символ рождения. Таким образом, в сказке «Как я провела лето» разворачивается христианский мифологический мотив смерти и воскресения, как правило, лейтмотивный: «в следующем году Света обязательно поедет на озеро Ныр-Куль и обязательно возьмет с собой своих глупых родителей» [5, 224]. Это мотив, характерный и для земледельческого мифа, и для реализации психологической потребности в сакрализации предков вообще.

В сказке «Принцесса розового моря», символически повествующей о жизненном пути женщины, образ времени аналогично дан в сцеплении с образом воды и смерти: «Старичок погрузился. Потом вздохнул и сказал, глядя в сторону:

– ... Ты знаешь, как течет время? ... Оно течет по-разному ... Иногда извилистым веселым ручейком, иногда медлительной широкой рекой, иногда – коварным болотистым током. Я тебе обещаю, что твое время промелькнет маленьким светлым водопадом, и ты оглянуться не успеешь, как уже обнимешь своих любимых...» [5, 245].

Не менее частотны в «темных» текстах образы грусти, тоски и сумерек, так как мир для героя «темного» текста враждебен и полон страха смерти. «Света поглядела в окно. Там было сумрачно...» [5, 226]; были «грузовые тучи и сырнометаллический туман» [5, 231]; «В коридоре поликлиники никого не было. А было темно и холодно. Хлопали и звенели стеклами раскрытые окна, по-змеиному шелестели от ветра жалюзи ...» [5, 227-228].

Сталкиваясь со страшным миром, и герой-мужчина, трус, по феминистской концепции Л. Калаус, стремится к собственной смерти – об этом, например, сказка «Про мальчика, который боялся». «Оказывается, мальчик наш проспал в шкафу двадцать лет»; «Вырос он, пошел как-то ночью через парк, напали на него и убили» [5, 239].

И все последние тексты, завершающие сказочный цикл Л.Калаус и всю книгу «Пиньята», – про смерть: «Сидит баба... Ест» [5, 247]. Однако смерть описана в карнавальной, опрокидывающей все с ног на голову форме ритуального смеха, оплакивания/осмеяния покойника: «Смотрит поп в потолок. А там лицо. Огромное, черное, все ближе и ближе. Разлепило губищи, дохнуло портвешком» [5, 248].

Смех «темного» текста связан со злорадством («пирожки с плинтусом на ужин» и «пельмени с рыбьей чешуей»), которое высвобождает, однако, природное, физиологическое человеческое естество, привнося в жизнь свободу и обновление. Открывая подвал бессознательного, именно злой смех помогает преодолевать уже неработающие общественные стереотипы, обнажая некую нелицеприятную, но важную правду. «Малюта, не понимая, почему глаза ее слезятся, а по усам течет, но в рот не попадает, продолжила свою речь...» [5, 235]. «Что я вам хочу, самое, сказать ... Видно, доля наша учительская, я говорю, такая. Самое, учишь-учишь, а они, знай себе, в лес смотрят» [5, 234].

Как пишет М.М. Бахтин, «смех имеет глубокое мирозерцательное значение, это одна из существеннейших форм правды о мире в его целом, об истории, о человеке; это особая универсальная точка зрения на мир; видящая мир по-иному, но тем не менее (если не более) существенно, чем серьезность; поэтому смех так же допустим в большой литературе (притом ставящий универсальные проблемы), как и серьезность; какие-то очень существенные стороны доступны только смеху» [3, 78].

Литература

1. Серебрянский Ю. Казахстанские сказки. – Алматы: издательство «Аруна» баспасы, 2017. – 96 с.
2. Айла Е., Сакавова Н. Сказки для взрослых. – Алматы: Литературный дом «Алма-Ата», 2013. – 150 с.
3. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
4. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя: Монография. – М.: Генезис, 2006. – 320 с.
5. Калаус Л. Пиньята: рассказы. – Алматы: Книголюб, 2015. – 2015 с.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПЕЧАТНЫЕ ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Являясь частью медиапространства, периодические издания выполняют те же функции, что и СМИ в целом, и главной функцией является создание целостной картины мира. Вместе с тем различные типы периодических изданий отражают окружающую действительность по-разному в силу собственных особенностей: не только тематической направленности, но и периодичности 16 выпусков.

Так, небольшие по объему газеты, состоящие из 4-32 страниц, традиционно выпускаются ежедневно или несколько раз в неделю. Их цель – зафиксировать текущие изменения, сообщаемая информация является злободневной, публикации компактны. Журнал объемом от 60 до 300 страниц выходит обычно раз в месяц или реже. Журнальные публикации тяготеют к углубленному анализу событий и тенденций, выявляют общие закономерности.

Таким образом, создаваемые данными типами периодических изданий образы действительности различаются в своих основополагающих свойствах. Издания, характеризующиеся частым обновлением информации, формируют картину мира, состоящую из отдельных модулей, отличающуюся фрагментарностью. Быстрый отклик на текущие события, чередование тем и стилей в пределах одного издания – реакция на новый тип мышления современного поколения, отличающегося высокой скоростью обработки информации и дискретностью восприятия.

Смена типа мышления сопровождается изменениями как в самих периодических изданиях, так и в восприятии обществом феномена периодической печати. Отмечается снижение качества предлагаемого материала, что можно выявить, изучив современные словари и энциклопедии. Так, в иллюстративной части словарной статьи часто употребляется устойчивое выражение «желтая пресса» (о низкопробной, недобросовестной печати, ориентированной на скандальные публикации и непроверенные сенсационные факты) [1, 280].

Устойчивой стала фраза «ангажированная пресса» (необъективная, служащая интересам определенной группы, продажная). Пространство полосы воспринимается как средство получения прибыли за счет размещения наиболее оплачиваемой информации. Подобные изменения коннотации свидетельствуют о падении доверия к печатным СМИ, которым предъявляются претензии в сокрытии фактов и предвзятом их истолковании [2, 38].

Действительно, одной из основных тенденций современных периодических изданий является их балансирование между темами «серьезной прессы» и визуальными эффектами «желтой прессы». Многие «серьезные» издания переходят на формат А3, который традиционно ассоциируется с изданиями развлекательного характера, увеличиваются количество и размер иллюстраций, в текст включаются яркие крупноформатные графические элементы, усиливается визуальная экспрессивность. Изменяется и характер публикаций: установка на глубокий анализ и объективность уступает место стремлению к скандальности и повышению манипулятивного потенциала текстов.

За счет пиаризации публикуемых материалов, то есть направленности на продвижение определенных лиц или действий, осуществляется привлечение финансовых ресурсов. Многие публикации объединяют собственно журналистское начало и пиар-направленность, являясь поддерживающими текстами, формирующими потребительскую аудиторию и создающими имидж личности или товара. Значительные объемы отводятся на собственно рекламные материалы [3, 97-99].

Недостаточность финансирования печатных изданий повела за собой сокращение объема и сокращение тиражей. Зачастую печатные СМИ вынуждены полностью или частично переходить в Интернет-среду. Трудности испытывают в основном малотиражные издания, финансируемые частными учреждениями. Сложности возникают у мелких районных и городских газет [4].

Доступность и распространенность информационно-коммуникационных технологий, свободный выход в Интернет повлекли за собой увеличение количества аудитории цифровых СМИ. Формируются новые типы медиа, характеризующиеся большим объемом информации, интерактивностью, высокой скоростью распространения. Появились электронные газеты, которые построены на принципах постоянного обновления информации и высокой степени иллюстративности. Часть периодических изданий существует только в сети Интернет, другие начинают печататься. Многие бумажные газеты и журналы обзаводятся собственными сайтами и приложениями – телеканалами и радиостанциями.

Одновременно с массовостью и широким охватом формируется тенденция фрагментации целевой аудитории. Современные СМИ не столько освещают события мирового масштаба, объединяя население, сколько разделяет аудиторию на сегменты, имеющие свою специфику. Читатели могут выбрать те издания

и те материалы, которые соответствуют их интересам, ценностям, общественной позиции, стилю жизни и половозрастным характеристикам.

Среди современных периодических изданий следует особо выделить специализирующиеся на освещении культурных событий: газеты «Литературная Россия», «Литературная газета», «Культура», «Книжное обозрение», журнал «Читаем вместе» и т. д.

Таким образом, утверждение не востребоваемости периодических печатных изданий видится нам ошибочным. Несмотря на несомненные преимущества формирующегося цифрового пространства, периодическая печать обладает рядом преимуществ: возможностью глубокого анализа действительности, авторитетность информации и более высоким по сравнению и публикациями в Интернете уровнем доверия аудитории. Недостатки печатных изданий – недостаточная оперативность, ограниченность в объеме – могут стать основой формирования качественного контента, представляющего объективную информацию и авторитетные мнения. Происходящие изменения в объемах тиражей и количестве полос связаны прежде всего с проблемами финансирования, которые могут быть разрешены при выборе адекватной современной социально-экономической ситуации редакционной политики. Однако несомненной является необходимость повышения качества публикуемых материалов. Литературным журналом называют журнал, в котором публикуются произведения художественной литературы и литературно-критические материалы. Большая Советская Энциклопедия (<http://bse.sci-lib.com/>) определяет литературный журнал, как периодическое издание, чаще всего ежемесячное, знакомящее читателя с новинками оригинальной или переводной литературы и новостями литературной жизни и способствующие формированию общественного мнения. Кроме того, на страницах литературных журналов ведется обсуждение общественных проблем, публикуются материалы, посвященные смежным с литературой видам искусств.

Первыми русскоязычными литературно-художественными журналами можно назвать издававшиеся во второй половине XVIII в. России «Трудолюбивую пчелу» А.П. Сумарокова, «Адская почта» Ф.А. Эмина и «Труть» Н.И. Новикова, на страницах которых литературные деятели излагали свои взгляды на искусство и общественно-политические проблемы. «Сатирический вестник» Н.И. Страхова и «Почта духов» И.А. Крылова развивали традиции сатирической журналистики. На страницах «Московского журнала» Н.М. Карамзина наряду с художественными произведениями размещались рецензии и сообщения о литературных новинках.

Массовый читательский спрос на издания подобного рода породил в первой половине XIX в. появление коммерческих литературных журналов. К 1860-м, в 20 период активной полемики на общественно-политические темы широкое распространение получили толстые журналы определенной направленности: революционно-демократические «Современник» и «Отечественные записки», славянофильские «Москвитянин» и «Русская беседа», «почвеннические» «Время» и «Эпоха». Собственные литературно-художественные журналы выпускали отдельные объединения. Однако после революции 1917 г. литературные журналы, учреждавшиеся только по указанию власти или с ее одобрения, представляли только официальную точку зрения.

Вторым периодом расцвета толстых журналов стали годы перестройки, когда внимание населения привлекали насущные общественно-политические и экономические проблемы, начался пересмотр официальной исторической концепции, широкому кругу читателей стали известны произведения писателей-эмигрантов. В настоящее время свою деятельность продолжают десятки российских журналов, однако, несмотря на появление возможности частного издательства, читательская аудитория сократилась вследствие падения авторитета литературы в целом [5].

Вне зависимости от периода возникновения и функционирования, литературно-художественные журналы характеризовались рядом свойственных данному типу изданий особенностей, к которым, помимо тематической направленности, относится структура. Литературный журнал включает в себя разного рода разделы, которые могут быть объединены в три группы. К первой относится собственно художественное творчество публикующихся в журнале авторов, поэтическое или прозаическое, вторая включает в себя публицистику в различных ее модификациях, в третью входит литературная критика, которая, по мнению многих исследователей, является неотъемлемым компонентом, которому зачастую отводится отдельная рубрика. Первые литературно-критические публикации появляются в «Трудо-любивой пчеле» А.П. Сумарокова и «Зрителе» И.А. Крылова. Ю.Н. Тынянов в одной из своих работ замечал: «...основная жизнь журнала всегда в критике и полемике. Критику некуда деться без журнала; а журнал без критики невозможен». Упрочив свои позиции и усилив влияние на публику, литературная критика зачастую становилась идейным стержнем журнала [6]. Литературно-критические публикации, определяющие направление, «лицо» журнала, могут быть отнесены к типоформирующим факторам. Так, О.Г. Шильникова в своем исследовании отмечает, что именно программно-критические публикации обусловили возникновение феномена толстого журнала, став мобильным ресурсом трансформации его типологического формата [7].

Представляя отдельные литературные направления, их творческие методы и теоретические концепции, толстые журналы, по выражению Л.Д. Троцкого, служили «лабораториями, в которых вырабатывались идейные течения». Наличие единой программы и целенаправленной редакционной политики является одним из условий их успешного функционирования: журнал приобретал индивидуальность. «Направленчество» называют родовой чертой русского журнала: за каждым конкретным журналом стояли определенные социально-политические силы.

Многие научные работы, посвященные феномену толстого журнала, раскрывают его двусоставную природу: литературно-художественную и общественно-политическую. Так, А.Т. Твардовский в одной из своих статей писал: «Общеизвестно, что в соотношении первой, «литературно-художественной», и второй, «общественно-политической», частей «толстого журнала» эта вторая и, как правило, меньшая по объему часть не может быть второстепенной без ущерба для целостного воздействия на читателей такого типа издания. Более того, в иные времена эта вторая часть приобретает первостепенное и ведущее значение». В.Лакшин отмечает, что постоянный читатель «своего» журнала, получая возможность следить за движением литературы, начинал интересоваться и духовной жизнью общества в целом. Акцентирование структурно-смыслового единства литературных и политико-публицистических материалов обусловлено стремлением объединить как новое поколение писателей, так и новое поколение читателей, влияя не только на литературную, но и на общественную жизнь в целом.

Помимо представления основных позиций социально-политического спектра толстые журналы выполняли и образовательную функцию, являясь для читателей своеобразной «периодической энциклопедией». Данную особенность можно объяснить как недостаточной возможностью популяризации науки, так и тенденцией энциклопедизма. Ни один из толстых журналов нельзя считать чисто литературным: они содержат материалы по политике и экономике, истории и географии. Так, В.Г. Белинский называл журналы «фактором науки и учености, посредником между наукою и учеными». Благодаря энциклопедизму и идейной монолитности толстые журналы представляли общий взгляд на мир, формировали общественное мнение.

Произведение приобретает ценность, когда оно распознано и принято компетентными читателями, т.е. производителем ценности является не столько автор, сколько поле производства произведения, включающее не только литературных деятелей, но и критиков, историков искусства, издателей, меценатов и т.д. Литературно-художественные журналы представляют собой признанную обществом или определенной его частью группу авторитетных агентов, организующих площадку для литературной деятельности, «освящающих» автора, оценивающих его труд и придающих ему ценность. Данная группа признанных экспертов распространяет свое влияние на автора и произведение, способствуя тому, что оные занимают достойную их позицию в литературном поле.

Совокупность материалов, опубликованных в журнале, создает синкретичный образ эпохи. Периодичность выпуска (ежемесячные или ежеквартальные) позволяет зафиксировать своеобразный «срез времени»: не столь быстро меняющегося, как, например, в газетах, но и не застывшего. Периодичность обеспечивает большую степень обобщения материала, большее временное отстояние автора от события придает большую аналитичность. Для освещения выбираются наиболее значимые и уже состоявшиеся явления и факты, что способствует созданию более развернутой и целостной картины мира.

Литература

1. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складчиковой. – М.: Эксмо, 2006. – 1136 с.
2. Боков М.Б. Коммуникативная функция СМИ [Текст] / М.Б. Боков // Мониторинг общественного мнения. – 2009. – №5. – С. 31-52.
3. Тертычный А.А. Тенденции в использовании жанров на страницах современных печатных СМИ [Текст] / А.А. Тертычный // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. – 2011. – №5. – С. 93-101.
4. Лизунова И.В. Российские печатные СМИ в условиях мирового экономического кризиса: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-pechatnye-smi-v-usloviyah-mirovogo-ekonomicheskogo-krizisa-problemy-i-perspektivy-razvitiya>
5. Литературные журналы в России [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/LITERATURNIE_ZHURNALI_V_ROSSII.html
6. Шильникова О.Г. Типологический алгоритм «толстого» журнала в России XIX – XX веков [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskij-algoritm-tolstogo-zhurnala-v-rossii-xix-xx-vekov>

7. Шильникова О.Г. Программные литературно-критические публикации как типоформирующий фактор «толстого» журнала (Статья первая) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/programmnye-literaturno-kriticheskie-publikatsii-kak-tipoformiruyuschiy-faktor-tolstogo-zhurnala-ctatya-pervaya>

**А.Б. Умарова, А.С. Казмагамбетова,
Ф.Т. Багымбаева (Казахстан, Алматы)**

К ВОПРОСУ ОБ АВТОБИОГРАФИЗМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА С.МУКАНОВА (ПО РОМАНУ-ТРИЛОГИИ САБИТА МУКАНОВА «ШКОЛА ЖИЗНИ»)

«Жить – значит сделать художественное произведение из себя».

Ф.М. Достоевский

На сегодняшний день вопрос об автобиографическом аспекте является актуальным в области филологических наук и привлекает внимание ученых-литературоведов, пытающихся разгадать секрет успешности и проникновенности автобиографических произведений.

В настоящее время существует достаточное количество исследований, проведенных филологами на материале автобиографической литературы. В этих работах рассматриваются языковые особенности организации мемуарно-автобиографических текстов, стилистические приемы, средства выражения объективного и субъективного факторов в жанре автобиографии, специфика речевого функционирования категорий «пространство» и «время».

Убедительным доказательством подвижности жанровых границ, жанровой гибкости автобиографии является факт того, что до сегодняшнего дня не существует общепризнанного определения автобиографического жанра. Наиболее часто цитируется формулировка Ф.Лежена, предложенная в монографии «Автобиография во Франции»: «...мы называем автобиографией ретроспективное повествование о себе, первостепенное значение в котором имеют события частной жизни и история становления личности рассказчика». Формально-содержательными признаками жанра французский исследователь называет номинальное совпадение автора, повествователя и героя; повествование о частной жизни создателя книги; прозаическую форму; ретроспективность изображения; преимущественно хронологическую последовательность изложения; наконец, наличие так называемого автобиографического соглашения или пакта. Под последним Ф.Лежен понимает своеобразный зачин, в котором автор должен сформулировать свои намерения, определить своего читателя и предполагаемые отношения с ним [1].

Параллельно со становлением и обогащением жанра биографии развивалась и наука о нем. Особенно бурно процесс протекал в XX веке: в английском литературоведении сложилась целая традиция освещения проблем жизнеописания. В XX веке жанр автобиографии приобретает особую популярность благодаря предрасположенности этого жанра взаимодействовать с различными жанровыми формами, способности синтезировать различные родовые свойства.

Российский ученый Г.О. Винокур в своей работе «Биография и культура» выявляет структуру биографии, ее основы. Он выделяет те стержневые моменты, которые являются существенными и неотъемлемыми для жанра, а именно: «контекст социальной действительности (внешняя форма биографии, ее материал), личность – центр, вокруг которого располагается этот материал и, наконец, переживание как внутренняя форма. Помимо этих компонентов, которые в особом сочетании образуют биографию, существует еще один важный момент – писатель изучает не только события и поступки, но и особую манеру персонажа, его стиль, прозревая судьбу героя, «конечный смысл всего пережитого и содеянного» [2].

Нет в Казахстане уголка, где бы не знали имя писателя Сабита Муканова, который родился 26 апреля 1900 года в Акмолинской губернии Таузарской волости Петропавловского уезда в местечке Жаманшубар (ныне Северо-Казахстанская область, Жамбылский район) в бедном ауле, стоящем на берегу небольшого озера Дос в семье батрака-скотовода [3, 5].

Роман-трилогия «Школа жизни» представляет собой автобиографическое произведение, повествующее о жизни казахского писателя. В 1968 году его трилогия «Школа жизни» была удостоена Государственной премии Казахской ССР. Это произведение итоговое, над которым писатель работал целых 30 лет. Роман отдельными новеллами публиковался в 1930 году, а в 1941 в Алма-Ате вышла первая книга повести «Омир мектеби» на казахском языке. На русском языке (сокращенный перевод В. Шкловского) книга была издана в Москве в 1947 году. В 1952 году в переводе И. Шухова на русский язык

вышел тот же том, но уже под новым названием «Школа жизни», которая впоследствии стала первым томом трилогии «Школа жизни» – книгой о детстве. Второй том посвящен юности писателя, третий – «Годы возмужания» (1966 г.) доводит повествование до середины 30-х годов.

На фоне перелома эпох, смены правительства изображается процесс становления советского народа. Каждая глава отображает национальный быт и уклад казахов, живших в эпоху империализма. Автор и герой неразрывны друг с другом, писатель поверяет историю своей жизни. Писатель сам не раз подчеркивал, что ориентиром для написания этого всеохватного художественно-мемуарного полотна послужили биографические книги основоположника социалистического реализма и пролетарской литературы Алексея Максимовича Горького – «Детство», «В людях», «По Руси», «Мои университеты».

Метод художественного построения Сабита Муканова синтезирует воспроизведение объективных процессов душевной жизни главного героя, но, поскольку роман не лишен автобиографических элементов, то и методу ретроспекции принадлежит важная роль. Ретроспективность повествования помогает автору оглянуться назад и подвести итог определенному жизненному этапу. Так, автор в романе «Школа жизни», включающем три тома, описывает различные периоды жизни человека и подводит в нем определяющую черту. Именно метод ретроспекции передает воспоминания взрослого о себе – ребенке, подростке, юноше. Повествование идет от первого лица, "Я" – главный герой и (отчасти) сам С.Муканов, причем, на первый план во всех трех повестях выходят не события, а эмоции и переживания героев. Все персонажи даны в постоянном внутреннем движении, смене чувств. Автор избегает идеализации, приукрашивания действительности, создает абсолютно документальное произведение, воспроизводит сохраненный памятью душевный опыт, и, безусловно, все воспоминания согреты теплотой авторского чувства.

С.Муканов принадлежит к числу тех писателей, биография которых тесно связана с творчеством. Писатель смог раскрыть себя в своих художественных произведениях. Причём, ему удавалось масштабно изобразить эпоху. Поэтому ему удавалось глубоко проникать в загадку человека. Разгадывая загадку человека, он разгадывает тайну собственной личности, или, наоборот, свою судьбу проецирует на судьбу своих героев.

Тождество автора, повествователя и героя свидетельствует о ярко выраженном субъективном начале в романе. Имя главного героя – Сабит Муканов. Но для писателя – это прежде всего личность и только во вторую очередь – собственное бывшее «я». Другие персонажи также свободны от условностей, от иллюзорной мемуарности. Автобиографизм, как свидетельствует история его развития в отечественной и мировой литературе, был одной из форм исторической памяти цивилизаций, основой духовной связи поколений, показателем уровня развития самосознания. Память, будучи избирательным свойством человеческой психики, сохраняет автобиографические моменты и в произведении глубоко и ярко воспроизводит.

По мнению М.М. Бахтина, «память» в мемуарах и автобиографиях изначально имеет особый характер – это память о современности и о себе самом [4, 45].

Автобиографизм как прием свойственен любому и каждому произведению литературы, но в разной степени. Художественное произведение содержит в своих истоках диалог автора с самим собой, его реакцию на события собственной жизни. Сравнение произведений двух авторов С.Муканова и Ч.Диккенса позволяет нам сказать, что Муканов как автор очень многое берёт в свое произведение из реальной жизни, Диккенс – в меньшей степени – отдельные детали собственного бытия и быта. Впрямую о себе никто из них не рассказывает. Прямые связи между реальным и вымышленным миром, между автором и героем устанавливаются совершенно редко и лишь для очень характерных произведений. Сколько-нибудь далеко идущие выводы в отношении произведения С.Муканова делать нам трудно, но все же хочется отметить, что нельзя не уловить очевидного сходства психологического портрета автора и литературного героя, сходства пейзажа и бытовых реалий окружающих их, описываемых в произведении ситуаций, взаимоотношений, конфликтов. Само название романа «Школа жизни» наталкивает на мысль об отражении жизненных событий, происходивших с самим автором.

Роман С.Муканова пронизан автобиографизмом, а личность автора является прототипом главного героя. Автобиографизм указывает на трансформацию автором жизненного материала в направлении ментальной сферы. Интенциональное содержание авторского сознания, обусловленное субъективной компонентой, направлено на самосознание.

В 1930-40 гг. искусство «социалистического реализма» было на подъеме. В 1950-е гг., несмотря на отдельные выдающиеся достижения, оно постепенно дряхлеет и теряет жизненную силу, вырождаясь в банальный бытовизм и «лакировку действительности». К концу 1950-х произведения «социалистического реализма», хотя еще и преобладают количественно, теряют свою актуальность и постепенно оттесняются с авансены художественного процесса нарождающимися новыми течениями.

Изображение жизни в свете идеалов социализма обуславливает и содержание, и основные художественно-структурные принципы искусства. Подталкивали писателя и показывали пример

формирования нового человека портреты вождей, выдающихся людей, рядовых людей, как типичных представителей нового времени. Но «социалистический реализм» был не только насаждаемым сверху методом – он отвечал внутренней потребности большей части и зрителей, и самих художников. Блестящее искусство авангарда не могло полностью отвечать душевной потребности человека в тоталитарном обществе. Задачи, которые правящая верхушка ставила перед своими гражданами – превращение отсталой аграрной страны в мощную индустриальную державу – требовали крайнего напряжения всех жизненных сил и большого самоотречения. В этих условиях человек находил духовную поддержку в искусстве, изображавшем жизнь *не такой, как она есть на самом деле, а такой, какой она должна быть*. Это была сказка, удивительно похожая на правду. Такому искусству следовало быть максимально реалистичным, чтобы быть максимально убедительным. В этом смысле «социалистический реализм» – точное отражение эпохи, проникнутой пафосом строительства нового общества – Города Солнца. Даже с позиций сегодняшнего дня писателя трудно упрекнуть в моделировании персонажей согласно нормативной поэтике социалистического реализма, настолько это живые люди. Пафос, которым наполнен роман, «определяет основную направленность произведения, выступает его общей идеей, закреплённой во всем строе романа, в логике характеров персонажей, в конфликте, сюжете, поэтической атмосфере книги». Белинский отводил одно из центральных мест этому качеству художественного произведения, усматривая в нем неразрывное единство жизненного и идейного содержания искусства».

Цельность, стойкость, мужество главного героя знаменитого автобиографического романа «Школа жизни» стала примером для подражания и причиной восхищения многих поколений читателей XX века. Сабит Муканов считал, что именно идея остаётся главной составляющей человеческой личности, не позволяющей человеку потерять самого себя, растратиться на мелочи. Он прожил нелегкую жизнь, полную забот и тревог. Судьба писателя – это судьба страны в суровые революционные годы. Страдания народа не обошли его стороной. Он испытал в жизни все, что только может испытать человек того времени – голод, одиночество, тяжелую болезнь, смерть близких ему людей. Муканов, будучи писателем глубоко субъективным, превратил свои романы в монолог-исповедь. Жил в литературе, и литература была его жизненным делом и судьбой. Во всех произведениях он решал загадку личности, говорил только о том, что им лично было пережито.

Хронология романа, как неоднократно отмечали исследователи, последовательна, а исторический фон, на котором совершаются события, далеко не условен. Действие разворачивается и на зимовке степного миллионера, и в городе Петропавловске, и на окраине города, и в центре, и на различных улицах его. Подробно Муканов описывает аул, город Кызыл-Жар, где среди серой, обыденной обстановки разыгрываются события, волнующая и трагическая судьба героев.

В романе встречаются подробные описания, бережно сохранившиеся в памяти писателя о работе над его первым произведением. Он не скрывает горьких обид, перенесенных в то трудное время, когда широкое признание его таланта сменилось непониманием и иронией. Автобиографизм не помешал, а помог создать произведение, широко охватывающее современную ему жизнь, показать социальные отношения людей того времени. Нравственная самооценка, которая всегда была неотъемлемым качеством самого автора и его героев, является тем прочным фундаментом, на котором стоит духовный облик писателя, и особенность его таланта как раз заключается в том, что, сопрягая свое творчество с собственной судьбой и свою судьбу с собственным творчеством, он относил их к судьбам казахской степи и мира.

Судьба героя английского писателя Чарльза Диккенса Дэвида Копперфилда во многом схожа с судьбой героя трилогии «Школы жизни». Несчастное детство, смерть родителей в детстве героев (у обоих мальчиков рано умирает мать), скитания по родственникам, учеба в школах старого режима и, самое главное, неутомимая жажда к литературе, высокие нравственные идеалы героев казахского и английского романов объединяет их. Писателями критикуется устоявшийся уклад, в котором процветали коррупция и бюрократия. Оба героя встречают свою первую взрослую любовь, и вскоре женятся. Но в связи с тяжелой скоротечной болезнью супруги главных героев уходят в иной мир (жена Д.Копперфилда, по одной из версий, страдала сердечной недостаточностью; жена С.Муканова погибла от чахотки). Через некоторое время второй брак на сей раз оказывается удачным, и герои живут счастливой семейной жизнью. Здесь оказывается уместным определение автобиографии как «истории успеха», так как герои прошли тяжелый путь обездоленного сироты к вершине славы, почета и любви поклонников. Так же как и Дэвид Копперфилд, герой Муканова становится известным писателем.

В отличие от Диккенса, который отделился от своего героя посредством включений элементов художественного вымысла, Сабит Муканов неразрывен, слит с главным персонажем. Его трилогия сочетает в себе точную документальность, которая подтверждает истинность происходивших событий, и художественную красочность повествования, благодаря которой каждое автобиографическое событие пронизано внутренними переживаниями писателя. Это подтверждает высказывание Н.В. Драгомирецкой:

«автор – это переход «героя» в автора, а «герой» – это переход автора в героя», где она подчеркивает: «герой – это, конечно, конкретное лицо, персонаж произведения. Но это и весь мир народной, природной жизни, который вошел вместе с ним в произведение. Свести отношение автора к герою к отношению двух лиц значит опустошить и обессилить творческий процесс» [5, 58-61].

Фоном созревания героя Муканова как личности является переход от царского правления к советскому правительству. То же самое происходит и внутри самого героя. В трилогии «Школа жизни» автор подробно рассказывает о своей семье, месте, на котором родился: «О Дос, ты был настоящим другом детей. Дни, проведенные на твоих берегах, до сих пор, как прекрасные видения, возникают перед моими глазами. Вспоминая эти дни, я тоскую по тебе, друг мой» [6, 98]. Любовь к земле предков, ее природе, к родному языку – главное в жизни и творчестве Сабита Муканова. Автор, описывая тот или иной биографический факт или же революционное событие, мастерски «пересыпает» изображением природы Кокшетау и Борового, родных озер Доса и Алуа, обычаев и традиций, празднеств казахского народа.

Рассматривая роман-трилогию, нужно отметить, что он соответствует структурному принципу написания автобиографического произведения (по Л.Я. Гинзбург), так как здесь дана установка на подлинность, а эстетическую функцию выполняет художественное повествование. Дух времени начала XX века правдоподобно передает не только документальное описание событий, происходивших на тот момент, но и особая стилистика автора. Его способность воссоздавать статический или динамический портреты какого-либо персонажа, внутренние монологи-ретроспекции, яркие диалоги способствуют наиболее яркому отображению духа того времени и людей, живших в нем.

Особую окраску трилогии придает наличие в нем казахского устного народного творчества – пословицы, поговорки, песни и стихи, раскрывающие богатство, сочность и остроту языка. Национальную колоритную особенность представляет концепт коня, предмет гордости кочевого народа: «Что это был за чудесный конь! Высокий, статный конь был похож на диво. Но особо удивительной была его масть. Много мне приходилось встречать чубарых коней, но такого ярко-пятнистого от ушей до копыт я видел в первый и в последний раз» [6, 175]. Беднота, граничащая с нищетой казахского народа дореволюционного периода передается также посредством этноконцепта юрты, предстающей в неказистом, а подчас и жалком виде. Так изображена беднота казахского народа, находившегося под гнетом баев и царизма.

Сюжетные линии противостояния молодых казахов, приветствовавших приход Советской власти и властных баев-захватчиков демонстрируют борьбу старого уклада и новой жизни за право на существование: «Упрямство отца и упорство сына показали мне уже тогда знаками непримиримой борьбы между старым и новым» [6, 198].

Как и автор, герой воодушевленно принимает Октябрьскую революцию, знаменовавшей собой победу рабочего класса и становится полноправным ее участником. Статические и динамические портреты таких неординарных личностей как Сакен Сейфуллин, Ахмет Байтурсинов, Мыржакып Дулатов, адмирал Колчак, Баймагамбет Зтулин и многих других доказывает тот факт, что память, являясь свойством человеческой психики, в автобиографическом произведении играет наиважнейшую роль и придает ему глубину и уникальность.

Пройдя нелегкий путь от бедного сироты-батрака до крупного революционно-пролетарского писателя, борца за свободу и равенство рабочего класса, герой трилогии предстает глазам читателя как состоявшийся писатель, общественный и государственный деятель. «Когда книга завершена, два противоречивых чувства обычно владеют автором: чувство неизбежности расставания со своими героями – ведь уже поставлена точка, уже написано магическое слово «конец», и чувство невозможности расставания. Настойчивое желание быть по-прежнему в кругу своих героев, продолжать их пути, радоваться и горевать вместе с ними, – пишет Сабит Муканов. – Я действительно принялся шаг за шагом описывать свой путь, слитый с путем казахского народа. И чем дальше я писал, тем крепче становилось мое убеждение, что именно это произведение едва ли не главное дело всей моей жизни» [3, 60].

В заключение необходимо отметить, что автобиографический роман был и остается по сей день одним из самых интересных как для читателя, так и для литературоведа, сохраняя и неся в себе характерные автору ценности и мировоззрение. Автобиографический роман не просто важнейший материал о жизни писателя, это, во-первых, история души автобиографического «я», изображение глубинных жизненных переживаний, отраженных в процессах памяти автобиографического героя; во-вторых, освещение исторических и литературных событий, очевидцем которых он являлся, понимание своего «я» в контексте эпохи.

Литература

1. Лежен Ф. Биография во Франции. 1998.
2. Винокур Г.О. Биография и культура. – М.: Русские словари, 1997. – 186 с.

3. Краснова Н.В. Электронное издание о Сабите Муканове // Северный Казахстан, 28 апреля 2006 г.
4. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. – М.: Издательство «Русские словари», «Языки славянской культуры», 2003. – 345 с.
5. Драгомирецкая Н.В. Автор и герой в русской литературе XIX-XX вв.: диссертация доктора филологических наук. – М.: 1989. – 396 с.
6. Муканов С.М. Школа жизни. Астана: Аударма, 2011. – Т.1, 472 с., Т.2, 472 с., Т.3, 472 с.

Г.З. Шашкина (Казахстан, Нур-Султан)

ТРАДИЦИИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЗЕ З.Н. ГИПШИУС (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ «МИСС МАЙ» И «SUOR MARIA»)

Десятилетие 1880-1890-х годов характеризуется сложностью и политической, и социальной, и литературной ситуации. Кризис теории народничества и наступившая «эпоха безвременья», широкий общественный интерес к экономическим проблемам и путям развития России утвердили в литературе жанр бытоописательного рассказа, публицистического очерка и социологического исследования. Перестали лидировать многотомные эпопеи, переосмыслились революционно-демократические идеалы: с одной стороны, они начинали приобретать либеральное значение, а с другой стороны, наряду с таким истолкованием, возникает тенденция отказа от данного наследия. В беллетристике пропагандируется «теория малых дел», призывающая к культурной полезной деятельности среди народа, в которой должны принять участие и интеллигенция, и правительство.

Духовный перелом в мировоззрении Л.Н. Толстого, его отчаянный крик: «...Так нельзя жить, нельзя так жить, нельзя!» [1, 191] соседствует со «Здравыми понятиями» И.Н. Потапенко, герой которого исповедует аморальный практицизм и мещанское «благоразумие». Вызывали недоумение и непонимание рассказы А.П. Чехова, но пользуются успехом произведения К.С. Баранцевича.

Противоречивая эпоха потребовала осмысление действительности совсем иными, новыми приемами. «На смену изобразительным задачам приходят задачи «выразительные», экспрессивные» [2, 99]. Наблюдается возросший интерес к фольклору, легендам, библейским сюжетам, притчам, аллегориям, т.е. «к формам прежде всего очень емким и доступным, к жанрам, в которых, кроме того, стихия лирических чувств самым удивительным образом сочеталась с эпической широтой и философской углубленностью» [3, 17-18].

Все это закономерно приводило к тому, что малый жанр, и в частности рассказ, занял господствующее положение в литературе 1880-1900-х годов. Рассказ был хорош тем, что позволял запечатлеть какое-то одно мгновенное движение души, мимолетное настроение человека; для него характерны фрагментарность и мозаичность, тогда как для большой эпической формы необходима общезначимая идея, которая могла быть положена в основу романа. Но старые большие идеи начали вырождаться, а новых было еще очень мало. Сам по себе рассказ не мог вытеснить роман. Заменой романа могла быть только сумма – книга рассказов. К тому же необходимо подчеркнуть, что абсолютной победы малого жанра над большим не было: те самые «новые люди» «нового искусства», боровшиеся за обновление форм, к тому времени, когда они выработают свою концепцию символизма, сами обращаются к жанру романа (Д.С. Мережковский, Ф.Сологуб, В.Я. Брюсов, А.Белый и др.).

Итак, вытеснение романа рассказом (книгой рассказов) объясняется кризисом идеи (и социальной, и политической, и философской) и тем, что рассматриваемое десятилетие не смогло выдвинуть «героя нашего времени», определенного сформировавшегося типа, тогда как «в центре передового русского романа всегда стоял вопрос о деятеле эпохи; герой его как бы концентрировал в себе основные тенденции развития русской жизни» [4, 31]. Воспитанная в школе В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова современная критика никак не могла согласиться с этой сменой жанров, в которой усматривала признак идейного и художественного измельчания и оскудения, симптом общего кризиса. Правда, «в предшествующие десятилетия рассказ несколько не считался жанром второстепенным. Уступая роману по широте охвата жизненного материала, он, как и большие прозаические жанры, характеризовал типические стороны русской жизни, ставил на избранном и сравнительно ограниченном материале существенные вопросы, связанные с важными явлениями русской жизни, с психологией людей определенного исторического времени. Рассказ 80-х годов в значительной мере утерял эту социальную значимость. Критика стала говорить о нем как о жанре, который позволяет фиксировать многообразные

жизненные случаи без глубокого осмысления их. Критика упрекала писателей в отсутствии цельного мировоззрения, в пренебрежении идеями, что и обнаружилось в их тяготении к рассказу <...> Писатели выступают с многочисленными зарисовками, набросками, сценками, очерками, рисующими быт и нравы <...> средних слоев, не стремясь придать широкое общественное значение тому, что они увидели и познали. На первое место выдвигается бытоописатель, порою талантливо воспроизводящий еще мало изученную жизнь городского обывателя, но не раскрывающий основных факторов ее развития» [4, 32].

Большую роль в утверждении новых форм сыграли такие писатели, как Г.И. Успенский и Н.В. Успенский, В.А. Слепцов, А.И. Левитов, Ф.М. Решетников, которые пришли в литературу в 1860-1870-ых гг. и, как сказал Н.К. Михайловский, «нанесли оскорбление действием всем традиционным, привычным формам беллетристики», ибо не только обратились к новым проблемам, героям и конфликтам, но еще и ввели в литературный обиход «недосказанные рассказы, незавершенные сценки, начала без конца и концы без начала, беглые отметки, еле очерченные лица, отсутствие «выдумки», как говорил Тургенев, то есть сколько-нибудь стройной фабулы, и т.д.» [5, 319].

Не случайно, что такой признанный мастер большой эпической формы, как Л.Н. Толстой в 1880-е гг. также обращается к малому жанру, ибо только в нем он видит возможность прямой постановки моральных проблем, не отягощенной различными философскими и историческими размышлениями и отступлениями. Следствием этого было то, что Толстой отказался от подробнейших бытовых и пейзажных описаний, свел к минимуму развернутые портретные характеристики и, главное, смог в рамках малого жанра высказаться о «вечных» проблемах нравственности.

Приход в литературу А.П. Чехова ознаменовал собой безусловное утверждение краткости как нового и более совершенного метода изображения действительности. Для творческой манеры Чехова характерны «бессюжетность» и «бессодержательность», «стремление к уравниванию плюсов и минусов» [6, 184], «объективность сплошная» [7, 214]. Писатель полностью изъясил предысторию героев, совсем не прослеживается логика развития их характера и поведения; душевное состояние персонажей выясняется через их действия, поступки, а не через многословное авторское повествование. Большую семантическую нагрузку в поэтическом мире Чехова приобретает деталь, которая заменяет собой развернутое описание и становится смысловым фокусом авторской идеи. Такая сгущенность художественного обобщения приводит Чехова к созданию символических образов, например, Палаты № 6 или Вишневого сада.

Пришло время и для языка символов. Разочарование в прежних общественных доктринах и, как следствие этого, абсолютное неприятие современной действительности, тоска по духовному идеалу, скрупулезное и углубленное «самопознание», увлечение идеалистической философией – вот та основа, на которой возводились все разнообразные эстетические концепции символизма (религиозное богоискательство группы Д.С. Мережковского и З.Н. Гиппиус и достигаемая через дионисийский оргиастический экстаз «вселенская соборность» Вячеслава Иванова; мистические анархизм Георгия Чулкова и культ Вечной Женственности соловьевцев и т.п.).

В эти же годы начинает как поэт и прозаик и Зинаида Николаевна Гиппиус (Мережковская) (1869-1945 гг.), «декадентская мадонна», одно из центральных светил в созвездии русского символизма. Значительное наследие оставлено ею в поэзии, прозе, драматургии, современникам она была также известна как полемичный публицист и остроумный литературный критик.

Обращение З.Гиппиус в начале своего творческого пути к жанру рассказа вполне закономерно, и не только вследствие того приоритетного положения, которое он занял в литературе рубежа эпох. Для писательницы в этот период, в первую очередь, важен самый характер поисков собственной стилистической манеры и закрепления художественных образов, а в конечном итоге, и обретение и утверждение в литературном мире своего индивидуального лица. Все эти возможности предоставлял малый жанр.

Уже в 1896 году вышел первый сборник молодой писательницы под многозначительным названием «Новые люди», сразу же вызвавший ожесточенные нападки современной критики, которую задело само заглавие книги и вызывающее авторское посвящение А.В. Волынскому: «Разными путями можно идти к одной цели. Ваша дорога отлична от моей, оружие, которым Вы боретесь, – иное, но мы идем в одну сторону, ведем одну войну. И Вы, и я окружены врагами: тем отраднее встретиться с друзьями. Дух того, что Вы пишете, близок мне, и я дарю Вам эту книгу – первые ступени к новой красоте, которая дорога нам обоим» [8, 22-23].

Данный сборник был не просто сводом случайных рассказов, собранных под одним заглавием, а цельной книгой, объединенной общей темой и идеей. Полемичное же название сборника было явным выпадом против знаменитого романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?», имеющего подзаголовок «Из рассказов о новых людях». Автор, как вытекает это из произведения, возлагал на Рахметовых, Кирсановых и Лопухиных надежды на социальное переустройство общества и считал нарождающееся поколение – поколением революционеров. С таким подходом была категорически несогласна З.Гиппиус,

попытавшаяся в художественной форме доказать, что эпоха бунтующих одиночек прошла и на их место заступили «новые люди» «нового искусства».

Сюжеты рассказов первой книги З.Гиппиус очень просты, незатейливы, если не сказать заурядны. Таинственная дымка не окутывает прошлую и настоящую жизнь героев, и мистические настроения не характерны для них, как это прослеживается, например, в прозе других символистов, в частности В.Я. Брюсова. Как писали К.М. Азадовский и А.В. Лавров, первые свои опыты в художественной прозе «Гиппиус направляла «по течению», ориентировалась на эстетический уровень и беллетристические ожидания массового русского читателя конца века: многие ее повести и рассказы могли вполне уютно располагаться на дистанции, простиравшейся от Чехова и Короленко к Потапенко и Баранцевичу» [8, 22]. Персонажи этого сборника – обычные, заурядные люди, не выделяющиеся ни умом, ни талантом, ни образованностью, ни положением; они далеки от социальных проблем, их ни в коей мере не затрагивают вопросы революционных переворотов. И именно таких людей провозглашает Гиппиус новыми, т.е. непохожими, отличными от предыдущих поколений, именно такие люди, по мысли писательницы, выдвигаются на авансцену жизни. Было от чего взорваться современной критике, привыкшей со времен В.Г. Белинского измерять все художественные ценности социальным критерием.

Действующие лица книги З.Гиппиус не были похожи ни на новых людей Чернышевского или нигилистов Тургенева, ни на сменивших их «не-героев» Потапенко. От первых их отличало крайнее равнодушие к катаклизмам общественного порядка, а от вторых – неудовлетворенность своим положением, тоска по недостижимому идеалу, по тому, «чего нет на свете» [8, 50].

Для героев писательницы характерно стремление жить в соответствии с законами своего внутреннего мира, степень духовной близости персонажей между собой выявляет и их взаимоотношения, чувство является определяющим в оценке события. Другое дело, что в подавляющем большинстве случаев они поступают не так, как диктует им сердце. Иногда рационалистические и материалистические соображения, а чаще безволие, привычка перекладывать решение на других, заставляют героев отречься от своего счастья.

Всех героев объединяет то обстоятельство, что всем им судьба дарит возможность познания истинной любви и что все они в конечном итоге отказались от своего счастья, покорно принимая решение, навязанное им другими, или в силу своих ложных принципов они уже не способны на искренность и простоту. Все они смирились со своим уделом и лишь мечтают о голубом небе и яблоневои саде.

Например, Андрей из рассказа «Мисс Май» (1895) женится на практичной и недалекой Кате, несмотря на то, что он влюбился в англичанку Май Эвер, удивительную девушку, вышедшую, казалось бы, из самого мира Природы и составлявшую с этим миром одно гармоничное неделимое целое. Это с первого мгновения чувствует Андрей, который говорит своей возлюбленной: «Трава, и небо, и земля похожи на тебя. <...> листья так дают тебе тень – точно ты им своя» [8, 329]. Девушка в белом – представительница таинственного и нового начала, обладающая способностью чувствовать присутствие в жизни некоей высшей силы и передавать свое ощущение окружающим. Май Эвер стоит в ряду тех загадочных и обаятельных женских образов, которые в последующих книгах Гиппиус выступают носительницей мистического мировоззрения.

Хотя Андрей делает Май предложение, не испугавшись при этом общественного мнения и бесприданничества своей избранницы, тем не менее они расстаются, ибо он оказывается неспособным подняться на уровень ее духовных запросов и всецело принять загадочную и поэтичную натуру молодой англичанки. Девушка является инициатором разрыва, поскольку не способна принять скучное и пошлое существование в качестве жены деревенского обывателя, а он не смог понять ее стремление к необычной и яркой жизни.

Закончился безумный месяц, уехала мисс Эвер, исчез май и из души Андрея. В итоге он возвращается к своей прежней невесте. Но Андрей – единственный из всех «новых людей» З.Гиппиус, который не отступился, встретив настоящее искреннее чувство, не побоялся до конца отдаться велению своего сердца. Не случайно Гиппиус написала продолжение этой истории с более оптимистичным, обнадеживающим финалом – рассказ «Suor Maria» (1904), вошедший в четвертую книгу рассказов писательницы «Алый меч». Следующая встреча Андрея Николаевича и Май Эвер происходит через 15 лет в Австрии, куда теплой осенью отец семейства выехал с женой и ребенком на отдых. Все эти годы двое людей не забывали друг о друге и молча любили друг друга.

Тема поиска смысла жизни, так ярко воплотившаяся в образе Константина Левина из романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», мучает и Андрея Николаевича. Он не может жить, не получив ответа на этот вопрос. С этой целью он едет к Льву Толстому, но пообщавшись с великим старцем, понимает, что этот вопрос каждый решает для себя сам. И даже если кто-то другой получит ответ, он не будет приемлем для него, потому что он сам должен решить его для себя.

Андрей, женившийся на Кате, чувствует, как его обуревают тоска. Как тут не вспомнить чеховского «Учителя словесности» Никитина, который, казалось бы, женился на любимой девушке, но в итоге мечтает о том, чтобы сбежать из самодовольного царства пошлости.

Май Эвер, которая стала сестрой Марией, обещает Андрею сказать такое слово, которое разрешило бы все мучающие его вопросы:

«– Как жить, да. Как любить, да. И еще... и еще – как умирать?»

Она молчала.

– Или это тоже есть в слове? Есть?

– Да, есть» [8, 531].

Андрей согласен оставить свою семью и пойти за сестрой Марией туда, куда она скажет. Рассказ заканчивается тем, что они договариваются о новой встрече во Флоренции весной. Это тоже один из чеховских мотивов, воплощенных в рассказе «О любви»: двое любящих людей должны соединиться несмотря ни на какие преграды. Может быть для них вновь повторится тот безумный май, который когда-то овладел их душами 15 лет назад.

В рассказе «Мисс Май» З. Гиппиус использовала композиционный прием романа И.А. Гончарова «Обломов». Как слуга Ильи Ильича Захар выступает своеобразным двойником Обломова, так и слуга Андрея Тихон – «зеркальное отражение» своего барина. Любовные драмы Андрея и Тихона разворачиваются параллельно и в точности повторяются. Вначале и хозяин, и его слуга собираются жениться на своих «удобных» женщинах, потом они одновременно встречают свою настоящую любовь и переживают этот незабываемый май в своем сердце, но затем вновь возвращаются к своим первоначальным избранницам. И даже две свадьбы происходят в один день.

Таким образом, на примере этих двух рассказов – «Мисс Май» и «Suor Maria» – хотелось показать, как воплотились в них традиционные темы и композиционные приемы русской литературы второй половины XIX века, несмотря на то, что З.Гиппиус в своем творчестве провозглашала «новое искусство» и противопоставила своих «новых» людей классическим героям русской литературы.

Литература

1. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений (юбилейное издание) в 90 т. – М., 1928-1958. – Т. 25.
2. Русская литература XIX – начала XX века. Девяностые годы. – М., 1968.
3. Гречнев В.Я. Русский рассказ конца XIX – XX вв. – Л., 1979.
4. История русской литературы в 4-х тт. Т. 4. – Л., 1983.
5. Михайловский Н.К. Литературно-критические статьи. – М., 1957. – С. 319.
6. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 20-ти тт. – М., 1944-1951 гг. – Т. 14.
7. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 20-ти тт. – М., 1944-1951 гг. – Т. 13.
8. Гиппиус З.Н. Сочинения: Стихотворения. Проза. / Составление, подготовка текста, вступительная статья, комментарии К. Азадовского и А. Лаврова. – Л.: Художественная литература, 1991. – 672 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Ш.М. Адилбек ова (*Казахстан, Алматы*)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТЕЙ

Ценность как междисциплинарное понятие выражает положительную или отрицательную значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества в целом; она определяется их вовлечённостью в сферу человеческой жизни, деятельности, интересов и потребностей, социальных отношений, критериями и способами оценки их значимости, выраженными в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. «Человек придерживается вполне определённой системы ценностей и твёрдо делит всё на хорошее и плохое: добро и зло, счастье и несчастье, благо и беду, добродетель и порок, успех и провал, везенье и невезенье, выигрыш и проигрыш, приятное и противное» [1, 23].

Ценности, общие для всех народов, располагаются в различном соотношении. Эта особая структура общих для всех народов элементов и составляет национальный образ, а в упрощённом выражении – модель мира.

Ценности детерминированы социальным положением и экономическими факторами, выражают общественное отношение социального субъекта к различным явлениям, факторам, процессам духовной жизни и образуют особые совокупности или системы в каждой из сфер социокультурной жизни людей. Следовательно, в сфере политики – политические ценности, в сфере науки – интеллектуальные. В быденной жизни – моральные, нравственные, которые определяют содержательную сторону и афоризмов и пословиц. По определению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, афоризмы и пословицы – узуально-поведенческие тексты, содержащие языковые сведения, тесно связанные со сведениями поведенческого характера, узуальные фразы соединяются с поведенческими правилами (последние могут содержаться имплицитно: «И мы видывали, да не завидовали»), т.е. узуально-поведенческий текст – это соединённое представление норм речи и норм поведения, обязательное для данной речевой ситуации.

В пословицах и афоризмах выражаются человеческие потребности, представленные ценностями как социокультурным ответом на потребности. Отсюда вытекает относительная свобода культуры, то есть разнообразие культур состоит в богатстве, широком выборе ответов на потребности.

Каждая система ценностей представляет шкалу, в которой объекты упорядочены соответствующим образом. Эта шкала предпочтений неодинакова у различных членов общества, а также у различных культур. Одни и те же идеи и предметы могут занимать высокое положение в системе ценностей одних людей или культур, среднее – у других, и не входить – у третьих – «негативные ценности».

Несмотря на несходство систем ценностей, существует единое основание для построения любой системы ценностей – нравственные ценности, в которых представлены «желательные, предпочтительные варианты взаимоотношений людей, их связей друг с другом, с обществом в предельно лично значимой, адресованной к самому человеку форме: как благо, добро, зло».

Подчеркнем, что ценности разнообразны и не распространены равномерно среди всех членов общества и среди разных культур. Об этом свидетельствует тот факт, что и законы, и обычаи, с точки зрения других эпох и народов, могут быть безнравственными (например, людоедство). Это говорит о том, как уже отмечено выше, что понятие нравственность переменчиво и субъективно. Но в конечном счёте, нравственны лишь те виды отношений между людьми, при которых за высшую ценность признаётся человеческая жизнь, то есть эта ценность считается суперморальной.

Культура же включает в себя регулятивные элементы: идеалы, нравственные нормы, традиции, обычаи и т.д., составляющие в совокупности социальные нормы поведения, соблюдение которых является непременным условием сохранения общества как интегрированного целого.

Особую роль в этом играет язык, т.к. речь – средство передачи социального опыта индивидам, и в рамках этого опыта социальные нормы, поведение, являясь одним из устойчивых фрагментов культуры, представляют собой специфически национальную форму проявления универсальной и «организационной» функции культуры. Поскольку язык определяют как сложную систему, приспособленную для передачи любой информации, содержащую в себе возможность наименования всех явлений и отношений действительности, то возникает вопрос критерия отбора тех или иных ценностей, определяемых логикой

функционирования мировоззренческих структур, нормативной ориентацией человека в окружающем его мире. Наличие ценностного элемента обусловлено особенностями аксиологической позиции субъекта как компонента этих структур. Сопоставление себя с внешним миром определяется как этическими, так и идеологическими позициями человека. Их совокупность может формировать настроение целой общности. Мы разделяем мнение Л.Н. Гумилева о том, что каждый этнос имеет свою собственную, внутреннюю структуру и свой неповторимый стереотип поведения. Структура и стереотип меняются от поколения к поколению. Иногда наблюдается стабильность структуры этноса, что объясняется воспроизведением новым поколением жизненного цикла предшествовавшего поколения. Структура этнического поведения строится на отношениях между: а) коллективом и индивидуумом; б) индивидуумов между собой; в) внутри этнических групп; г) этносом и внутриэтническими группами.

Таким образом, нормы, негласно существующие во всех областях жизни и быта, изменяются с разной скоростью, но поскольку они воспринимаются в данном этносе и в каждую отдельную эпоху как единственно возможный способ общежития, то для членов этноса они не тягостны. В этой связи важно отметить, что говорить о стереотипах поведения этноса необходимо с указанием эпохи. Как показал анализ выборки, состоящий из двух тысяч пословиц и афоризмов на русском и французском языках, за последние триста лет глобальных изменений в ценностно-нормативных ориентациях сопоставляемых культур не наблюдалось, несмотря на взаимодействие культур. В наше время межнациональные связи весьма активизировались, межгосударственные и межрегиональные миграции заметно усложнили этническую структуру всех европейских стран. При всеобщем распространении мировых, общеевропейских или региональных комплексов культур происходит качественное изменение в культурах. Специфика культуры каждого народа лежит в фольклорно-этнографических традициях, напрямую отраженных в афоризмах и паремиях.

Неповторимый индивидуальный облик каждой культуры есть результат особой, свойственной лишь данной культуре системы организации элементов опыта, которые сами по себе всегда являются уникальными и повторяются во множестве культур. Причину особой системы организации опыта в рамках той или иной культуры раскрывает в своих исследованиях Л.Н. Гумилев. В природе существует подобно электромагнитному и этническое поле, которое проявляется в коллективной психологии, воздействующей на индивида. Каждое этническое поле имеет свой, присущий только ему ритм, неповторимые же стереотипы поведения и являются проявлением этого ритма. Ритм этнического поля задает сила – пассионарность, лежащая в основе способности этнических коллективов совершать работу, наблюдаемую историками как активность.

Если рассматривать этнос как поле биофизических колебаний с определенной частотой и ритмом, меняющимся по мере утраты пассионарности, и характеризующимся определенными стереотипами поведения (культурные ценности, мировоззренческие устои, форма общежития и хозяйства), то тогда, следуя теории Л.Н. Гумилева, это система сознания, связанная с определенной этнической системой.

Представитель этноса воспринимает любой предмет, в том числе другого человека, во временных, пространственных измерениях и его значении, а значения концентрируют в себе внутрисистемные связи объективного мира. В значениях, в отличие от личностного смысла, фиксируется некий культурный стереотип, инвариантный образ данного фрагмента мира, присущий тому или иному этносу.

Культурные стереотипы усваиваются в процессе социализации с того момента, как человек начинает идентифицировать себя с определенным этносом и в полной мере осознавать себя его членом. В силу этого культура не может быть отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. этническая.

Одним из объектов, изучение которого может вскрыть особенности образа мира, присущего тому или иному этносу, является сознание человека, зафиксированное посредством языка в афористических и пословичных текстах. Поскольку при культурологическом изучении языка исследователи используют данные как языкознания, так и смежных наук, то мы приведем несколько примеров классификации ценностей.

В связи с развитием новой антропоцентрической парадигмы в языкознании и становлением лингвокультурологии термины «ценность», «аксиология» проникают и в область лингвистики. «В последнее время на стыке лингвистики, культурологии и социолингвистики появился ряд фундаментальных работ, посвящённых изучению слов с культурно-специфическим значением, отражающих представления о культурных ценностях народа. Среди таких единиц наиболее известны “ключевые слова” по А.Вежбицкой и “культурные константы” Ю.С. Степанова» [2, 80]. О значимости аксиологической характеристики слова, понятия «ценность» говорят и другие лингвисты, напр., Л.Ю. Мирзоева: «Особый интерес представляет оценочность и языковые средства её выражения, так как аксиологическая информация в сознании языковой личности занимает одно из наиболее важных мест с её мелиоративной / пейоративной частью шкалы оценок» [3, 108]. По мнению А.А. Поляковой, для социума значимыми могут быть либо общечеловеческие

«вечные» ценности (истина, красота, справедливость), либо конкретно-исторические ценности больших социальных групп (*равенство, демократия, державность*), либо ценности малых референтных групп (*успех, богатство, мастерство, самосовершенствование*). «... к числу всеобъемлющих архетипических образов, функционировавших в сознании русского человека, относились жизнь, дом, любовь, красота, мудрость, верность, семья, вера, Родина» [4, 8]. Языковая информация о системе ценностей характеризует особенности восприятия мира. Исследование языка, в первую очередь, лексико-фразеологических систем, несущих культурно значимую информацию, по нашему глубокому убеждению, требует не только введения в языкознание термина «лингвокультурная ценность», но и его научного обоснования. Есть такое определение этого термина. **Лингвокультурная ценность** – это языковая система, отличающаяся устойчивостью, культурной коннотацией, представляющая общечеловеческие понятия. В качестве критериев, определяющих ту или иную лексико-фразеологическую систему как лингвокультурную ценность, предлагаются следующие признаки:

- 1) соотносённость с культурно значимой сферой;
- 2) наличие культурной коннотации;
- 3) представление в языковом материале общечеловеческих культурных понятий;
- 4) устойчивость, реализуемую либо в регулярной воспроизводимости, либо в коллективной культурной памяти, либо в интертекстуальном потенциале.

Каждая историческая эпоха, художественное направление и соответствующая картина мира могут характеризоваться специфическим набором и иерархией ценностей. В их состав мы включаем традиционно-поэтическую лексику и фразеологию. Аргументами в пользу оценки традиционно-поэтической лексики и фразеологии как лингвокультурной ценности мы считаем следующие факты. *Во-первых*, сферой функционирования традиционно-поэтической лексики и фразеологии явилась преимущественно лирика сентиментализма и романтизма пушкинской эпохи – весьма значимый фонд русской культуры. Язык художественной литературы – это, безусловно, эстетическая ценность. *Во-вторых*, традиционно-поэтическая лексика и фразеология обладают коннотацией, под которой понимается интерпретация денотативного или образного значения определённой языковой единицы в категориях культуры. Коннотация традиционно-поэтической лексики и фразеологии проявляется в следующих её компонентах: культурном, образном, функционально-стилевом, эмоционально экспрессивном. *В-третьих*, традиционно-поэтическая лексика и фразеология включают наиболее значимые общечеловеческие понятия, которые реализуются в концептах «Жизнь», «Смерть», «Любовь», «Творчество», «Природа». *В-четвёртых*, традиционно-поэтическая лексика и фразеология отличаются устойчивостью, так как эта система была регулярно воспроизводима в лирических произведениях конца XVIII–первой трети XIX в. Например, представление о жизни как о пути и о странствии многократно повторяется поэтами-романтиками: «И мой тернистый путь / Усеян был цветами» (В.Ф. Раевский); «В дорогу жизни снаряжая / Своих сынов, безумцев нас, / Снов золотых судьба благая / Даёт известный нам запас» (Е.А. Баратынский), «На жизненном пути ему дарует гений / Неиссякаемый источник наслаждений» (К.Н. Батюшков). Кроме того, традиционно-поэтическая лексика и фразеология обладают интертекстуальными возможностями: ведущие поэтические образы этой лексико-фразеологической системы повторяются в лирике других эпох и литературных направлений. Например, образ жизни как пути нередко выступает и в современной поэзии: «На седьмом десятке лет / Путь неверный мой, и тоже / Подскажи мне тропку, боже, / Без сомнений и без бед» (А.М. Городницкий), «Путь ещё не пройден, век не прожит, / тою ли дорогой бродишь ты» (А.Д. Романов). «Что б судьба ни обещала, / Только путь тот от начала / До последнего причала / Дважды не пройти» (В.Ф. Боков).

С точки зрения разных культур, ценности могут выступать как достойные письменного закрепления, превращенные в текст, так и не достойные этого. В обычных текстах прослеживается та же тенденция. Например, в скандинавских средневековых хрониках и в русских летописях фиксировались военные столкновения, распри и т.п. Если год был мирный, то считалось, что событий не было. В исландских сагах писалось: «все было спокойно», в русских летописях – оставляли незаполненное место, в русских сказаниях отмечалось: «мирно быть».

Таким образом, представление мира с помощью языка построено на принципе пиков, когда отражение мира осуществляется путем отражения его пиков, при этом пики – события или явления, представляющиеся говорящему наиболее важными при характеристике мира. При языковом представлении мира происходит осмысление (анализ и синтез) окружающей реальности, а не фотографирование. Представление носит языковой характер, т.к. осуществляется в форме языка и существует в форме языка.

Представление о том, что является историческим событием, производно от типа культуры и является важным типологическим показателем. Функция ценностей в культуре видна в соотношении с культурными

нормами и правилами, с одной стороны, и непосредственным опытом людей – с другой. Ценности как регулятор социокультурной жизни носят менее строгий характер по сравнению с юридическими правилами и нормами. Так, например, клевета порицается в пословицах: «Клевета что уголь: не обожжет, так замарает», «Легко клеветать, да не легко отвечать», «Перо страшно не у гусака, а у клеветника». В уголовном кодексе статья 130 дает определение клеветы: «...распространение заведомо ложных, позорящих другое лицо измышлений...» и предусматривает следующие виды наказания: «...лишение свободы на срок до одного года или исправительные работы на тот же срок, или штраф до двух минимальных месячных размеров оплаты труда, или возложение обязанности загладить причиненный вред, или общественное порицание, либо применение мер общественного воздействия ...» [5].

Выявление лингвокультурной специфики ценностей основательно разработано в лингвоконцептологии, описано множество лингвокультурных концептов, и на данном этапе развития аксиологической лингвистики можно наметить следующие перспективы развития этой области гуманитарного знания: 1) разработка концепции лингвокультурологических тезаурусов разных типов – энциклопедических, учебных, популярных, 2) выявление специфики бытования лингвокультурных концептов в разных типах дискурса и разных речевых жанрах, 3) описание индивидуально-авторских особенностей осмысления таких ценностей, 4) характеристика этих ментальных образований в диахроническом аспекте с учетом взаимодействия языков и импорта концептов, 5) установление корреляций между типами ценностей и типами личностей, которые отражаются в коллективном языковом сознании как лингвокультурные типажи [6, 9].

Ценностная картина мира отражается в языке, который фиксирует как устоявшиеся культурные ориентиры, так и непосредственно происходящие изменения в культурном пространстве. Фразеологизмы дают возможность взглянуть на лингвокультурные ценности с другой стороны, что делает его перспективным полем для изучения. Языковая среда, культурное пространство оказывается неким континуумом, в который погружены фразеологизмы.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики: сб. ст. / под ред. В.П. Григорьева. – М.: Наука, 1984. – С. 5-23.
2. Титова О. О перспективах лингвистического исследования рекуррентных единиц лексикона // Филологические науки. – 2003. – №2. – С. 79-86.
3. Мирзоева Л.Ю. Аксиологическая и функционально-стилистическая характеристика слова // Текст. Структура и семантика: доклады VIII междунар. конф. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. – Т.2. – С. 108.
4. Полякова А.А. Образование и культура (аксиологический аспект) // Вестник ОГУ. – 2001. – №1 (4). – С. 18.
5. 130 статья о клевете // Уголовный кодекс Республики Казахстан.
6. Ценности как культурно значимые ориентиры поведения // Материалы Международной научной конференции (Тяньцзинь, Тяньцзиньский университет иностранных языков, 16 ноября 2018 г.) – Тяньцзинь, 2018.

М.М. Аймагамбетова, А.С. Аушенова, Г.К. Халел
(Казахстан, Алматы)

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ФЕНОМЕН МАССМЕДИА

Рассмотрение прецедентных феноменов с позиции теории интертекстуальности на примере газетного дискурса позволяет проследить особенности их функционирования и структурирования в тексте СМИ как отражение мира [1, 45] и самоощущения современного человека. С развитием постмодернизма как новейшего направления в современном литературном процессе и искусстве проблема изучения интертекста, интертекстуальности, средств их выражения стала интересовать лингвистов с конца XX–начала XXI вв.

Множество научных работ посвящено исследованию данного феномена СМИ, но, несмотря на это, все же не разработан единый подход к рассмотрению интертекстуальности как категории происхождения прецедентных текстов. Теория интертекстуальности зародилась в конце XX века и широко распространилась в науке, в том числе, в рамках филологических исследований, где вышла на первый

план. В 1967 году ученый Ю.Кристева определила интертекстуальность как «текстуальную интеракцию, которая происходит внутри отдельного текста», также, по ее словам, «интертекстуальность – это признак того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в нее» [2, 225].

Реализация интертекстуального тезауруса и интертекстуальной компетенции, способствующей кодированию и декодированию интертекстуальных знаков, обусловлены коммуникативными условиями и речевой культурой личности носителя определенного языка, так как источниками прецедентных феноменов могут быть материалы, тесно связанные с национальными ценностями и традициями прошлого и современности. Так в совокупности складывается определенная система, транслирующая «культурную память» и фиксирующая в ней аксиологическую направленность. Для кодирования и трансформирования такой информации используется язык, а для изучения этого процесса когнитивная лингвистика как одно из современных направлений лингвистических исследований [1, 53-55]. Изучение прецедентности в языке народа во взаимодействии с различными проявлениями в ней национального языка и его ментальности может выявить некоторые особенности процесса категоризации, концептуализации и оценки действительности, которые являются основными объектами данного направления лингвистики.

Интертекстуальность – критерий гносеологической и эстетической ценности текста, без него произведение не сможет стать объектом рассмотрения науки. Данный признак обнаруживается в процессе взаимодействия с творческим субъектом – автором или читателем. Так, в медиатекстах интертекстуальные знаки создаются журналистами, декодируются читателями. Известно, что в газетном дискурсе интертекстуальность является отражением и реализацией интертекстуального тезауруса, порождающего текст субъекта – журналиста. У адресата массовой информации предполагается наличие когнитивной базы с совокупностью всех тех элементов, являющихся для него «чужими», которые имеются и осмысливаются в его фоновых знаниях. Прецедентный феномен является основным маркером интертекстуальности.

Вслед за Ю.Н. Карауловым под прецедентными текстами мы понимаем «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [3, 216]. Ученый считает, что особенностью каждого прецедентного текста является то, что он «выступает как целостная единица обозначения», а именно как знак, отсылающий к тексту-источнику и представляющий его по принципу «часть вместо целого». По его мнению, прецедентность определяется как известность, хрестоматийность, востребованность текста как отдельной языковой личностью, так и языковыми группами.

В более поздних работах по лингвистике прецедентные тексты интерпретируются шире. Исследователем Г.Г. Слышкиным предлагается рассматривать прецедентные тексты для узкого круга людей и тексты, которые становятся прецедентными на относительно короткий срок и не только неизвестны предшественникам носителя языка, но и выходят из употребления раньше, чем сменится данное поколение. Автор считает, что ценностная значимость текста, то есть его прецедентность, определяется по мере частотности отсылки к нему в процессе речепорождения в виде реминисценций [4, 28]. Таким образом, прецедентный текст – это текст, являющийся элементом культурной памяти народа и регулярно используемый в других текстах.

Г.В. Денисова прецедентные тексты определяет, как «сильные», то есть «постоянно востребуемые тексты, получившие статус значимых в культуре в определенный исторический момент» [5, 128]. Употребление в устной и письменной речи прецедентных текстов способствует оживлению накопленного культурного багажа, если соотнесены с эстетической ценностью, культурной значимостью.

Общеизвестно, что в современном мире ведущее положение в распространении максимально широкому кругу потребителей и поддержке прецедентных феноменов занимают средства массовой информации, обеспечивая их тотальную рецепцию. Репрезентантом текста часто становятся отдельные единицы системы прецедентных феноменов, отобранных журналистом для номинативно-информативных функций заголовка, который при этом совмещает в себе эмоционально-оценочную и экспрессивную функции. Приведем несколько примеров, выведенные в заголовки казахстанских газет:

– прецедентные имена:

«*Тутанхамон*» (Казахстанская правда. 27.05.2019. «Казахстанский Тутанхамон»). Источник прецедентности: имя фараона Древнего Египта в 1332–1323 годах до н. э.;

«*Обломов*» (АиФ. 02.10.2018. «Обломов с Темиртауской пропиской»). Источник прецедентности: фамилия главного персонажа и название романа «Обломов» (1859) И. А. Гончарова (1812–1891);

«Мадонна» (Казахстанская правда. 15.05.2019. «Любовь и нежность казахской Мадонны»). Источник прецедентности: живописное или скульптурное изображение богини, в христианской традиции Дева Мария;

«Нострадамус» (Комсомольская правда. (Казахстан). 31.05.2019. «Политический Нострадамус»). Источник прецедентности: Мишель де Нострадам, известный также под именем Нострадамус (1503–1566) – французский фармацевт и алхимик, знаменитый своими пророчествами;

– прецедентное высказывание:

«Живое слово дороже мертвой буквы» (Комсомольская правда. Казахстан. 12.06.2019) Источник прецедентности: пословица;

«Не верь, не бойся, не проси» (АиФ КАЗ 11.12.2015.) Источник прецедентности: поговорка из произведения «Архипелаг ГУЛАГ» (1973) А. Солженицына (2018–2008);

«Курить – здоровью вредить...» (АиФ Казахстан. 16.10.2018.) Источник прецедентности: пословица;

– прецедентная ситуация:

«В поисках утраченного» (Казахстанская правда. 30.04.2019. Евгений Фридли «реставрирует» старый Алматы). Источник прецедентности: «В поисках утраченного времени» – французского писателя-модерниста Марселя Пруста, полуавтобиографический цикл из семи романов;

– прецедентный текст:

«В гостях у сказки» (Казахстанская правда. 05.04.2014, статья о случае, изменившем жизнь молодого человека). Источник прецедентности: детская передача, транслируемая по телевидению, «В гостях у сказки».

В материалах, используемых в объекте нашего исследования – газетных текстах – в качестве источников прецедентности, выступают достаточно разнородные единицы, такие как:

– поэзия и художественная литература, включая канонические тексты, мифологию, фольклор;

– фразеологизмы и речевые штампы;

– пословицы и поговорки;

– крылатые слова – речения афористического характера;

– выражения из художественных фильмов и мультфильмов;

– фоновые знания из области культуры, науки и истории: музыкальные произведения, живопись, исторические события и т.п., которые использованы журналистом для восприятия передаваемой информации с определенного ракурса, с помощью известных ему ассоциации, стереотипов, активизирует сознание массового адресата.

Формирование и способы введения (дословное цитирование или трансформированное цитирование) прецедентных феноменов в газетный дискурс могут быть разными. Чаще всего оригинальный текст подвергается разнообразным деформациям, и цитирование имеет место в измененной форме, но независимо от этого, является ли цитирование дословным или деформированным, любая цитата приобретает новый смысл, так как в любом случае меняется вербальный и ситуативный контекст, сопровождающий прецедентный феномен. Интертекстуальность может проявляться по-разному, к примеру, аллюзии, цитаты, иностилевые вкрапления, афоризмы и т.д. в газетном дискурсе могут характеризовать интеллектуальное и социальное положение объекта речи, служат для намека на какое-либо качество героя или историческую ситуацию, описания событийной ситуации или повышают выразительность речи, меняют стилистическую окраску и т.п. Как отмечал Лотман, любой текст – это «генератор новых значений и конденсатор культурной памяти» [6, 21], по разным признакам тексты по-разному могут влиять на отдельную языковую личность, определенную референтную группу и тот или иной социум в конкретный временной отрезок.

В полиэтнических условиях Казахстана идет своеобразный культурный обмен между этносами, тесный контакт этноса-носителя культуры с другими этносами. В казахстанской русскоязычной прессе журналисты, используя интертекстуальные знаки в прецедентных текстах, воздействуют на свою аудиторию, принимая во внимание особенности своего реципиента. Здесь принципиально знать своеобразные черты местной, зачастую билингвальной и полилингвальной, языковой личности Казахстана. Сюда входит знание реципиентом артефактов материальной культуры, знакомство с литературными шедеврами, шедеврами искусства, представление о гениях науки или владение достижениями мировой и национальной культуры народов, в основном русского и казахского, также понимание универсальных прецедентных текстов, имеющих общекультурное значение для человечества. Автору необходимо стремиться синтезировать свою мысль в сознании читателя, воспринимающего новый текст, из таких смысловых элементов, которыми владеют все стороны коммуникативного

процесса, указав в самом тексте путь смыслообразования интертекстуальности. Тем не менее, не всегда адресант информации может адекватно интерпретировать или идентифицировать признаки интертекстуальности, проходящей сквозь текст. Такой фактор обусловлен уровнем речевой культуры носителя языка, которая отражает особую прагматическую специфику данной категории. Степень влияния текста обусловлена особенностями личности, которой он адресован. Решающими являются его позиция в интертексте, его пространственно-временные координаты или национальные, профессиональные, социальные, возрастные, гендерные и др. особенности.

Так, в газетном дискурсе происходит некое «взаимопроникновение» и «взаимодополнение» поликультурного пространства, с доминирующим – русским и казахским – посредством прецедентных текстов. Журналисты используют все возможные инструменты объективного и субъективного воздействия на общественное и индивидуальное сознание казахстанского реципиента, которому не чужды и русское, и казахское, «преодоление «чужеродности», в данном пространстве, которое достигается также билингвизмом» [7, 28] и полилингвизмом. Такие прецедентные тексты билингвального и полилингвального характера с постоянной регулярностью репрезентируются в дискурсе СМИ, в частности, в газетах.

Приведем примеры, где демонстрируется билингвальная форма коммуникации и отчетливо различимы элементы двух языков: – «*Дастархан дружбы*» (Казахстанская правда, от 03.05.2019, статья о фестивале национальных кухонь народа РК).

Безэквивалентная лексическая единица «дастархан» как символ гостеприимства народа выдвигается на позиции ключевого фрагмента заголовка и содержит в себе все те частные смыслы, которые относительно равномерно распределены по публицистическому произведению.

– «*Все дороги ведут в акимат*» (Казахстанская правда, от 07.05.2019, статья о состоянии тротуаров города).

Источником прецедентности служит известное выражение: «Все дороги ведут в Рим», использование названия регионального органа исполнительной власти РК «акимат», в данном случае, рассчитано на «целевого адресата».

– «*Батыр и в Канаде батыр!*» (Казахстанская правда, от 21.05.2019, статья о казахстанском спортсмене).

– «*Жарайсын, Анна!*» (Казахстанская правда, от 01.05.2019, о воспитаннице детского дома, ставшей чемпионкой мира). Для достижения желаемого воздействия на чувства читателя и для выражения идей и эмоций авторами статей в рамках русскоязычного контекста используются инонациональные, в частности казахские слова «жарайсын» (рус. «молодец») или «батыр» (рус. «герой»), в качестве экспрессивного субкода. Авторское мировидение, билингвальное мышление отражает самосознание большей части русскоязычного населения Казахстана, их уникальный ментальный формат.

Интертекстуальность в рамках казахстанского, как и любого другого лингвокультурологического сообщества, является центральной категорией в газетном дискурсе: с интертекстуальностью сталкивается современный массовый читатель, вступающий в прямой диалог с текстом и взаимодействующий с его создателем, а прецедентный текст служит одним из звеньев гипертекста данного пространства, связывающего разные национальные и социальные группы между собой в условиях полиязычия РК.

К дискурсивно-прагматическому сегменту массмедиа относятся политический и квазиполитический дискурс, использования различных риторико-конвенциональных фигур, ФЕ, последние особенно артикулированы в заголовках статей и интернет-ресурсов. Дискурсивные практики медиаресурсов Казахстана отличаются, с одной стороны, значительным притяжением социально-адаптивной и социально-манипулятивной стратегии выстраивания коммуникативных мостов с реципиентами, включая аудиовизуальные элементы месседжей на различную тематику, с другой стороны – актуализируются базисные основания метафоризации медиадискурса. Анализ этностереотипизации в медийном дискурсе широкого формата показывает тенденцию к профанизации и намеренному стилистико-семантическому снижению и последующему сужению смыслового ядра базовой того или иного культурного кода (мифологем, философем, идеологем). Одними из наиболее частотными дискурсивными практиками медиадискурса выступают интертекст, неориторика, социальный заказ на злободневные темы, гораздо меньше аналитических материалов пролонгированного действия, т.е. журналистские исследования, популярные в зарубежных, особенно американских.

Особая ситуация кодирования художественного текста посредством вышеуказанных и других кодов требует от реципиента достаточно серьезного опыта в интерпретации и последующем постижении концептосферы произведения, его смыслового, стилистического и нарративного ядра.

Феноменологический статус культурного кода во многом детерминирован его преобладающей синтетической когнитивной, информативно-коммуникативной природой. Будучи феноменом общественного, в том числе художественного, сознания, он предполагает оформление широких интермедиальных когнитивно-ассоциативных коннотаций, нарративных моделей.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996. – 245 с.
2. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996. – 253 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 1987. – 216 с.
4. Слышкин Г.Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Akademia, 2000. – 128 с.
5. Денисова Г.В. В мире интертекста: язык, память, перевод. – М.: Азбуковник, 2003. – 297 с.
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
7. Китанина Э.А. Прагматика иноязычных слов в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2005. – 40 с.

Б.Б. Амантаева (Казахстан, Алматы)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Одним из направлений лингвистики, которое появилось сравнительно недавно, в 60-е годы XX века, является прагматика. Начало прагматике положили два фактора.

Во-первых, было обращено внимание на невозможность полного познания природы и сущности значения средствами лингвистической семантики, оставаясь в пределах статичного представления о языке как замкнутой системе и учитывая только репрезентативную функцию языка. Оказался нужен учёт также многообразных контекстов употребления языковых знаков субъектами общения в конкретных социокультурных ситуациях. В центр внимания был выдвинут говорящий, который устанавливает триадическое отношение «говорящий - знаки языка - актуальная ситуация».

Во-вторых, огромную роль сыграло обращение языкознания к попыткам описать свой объект в динамическом, деятельностном аспекте. Сама идея такого подхода была сформулирована ещё в 1830–1835 гг. В. фон Гумбольдтом. Он противопоставил язык как творческую, созидательную деятельность, главную по отношению ко всем другим видам человеческой деятельности, как деятельность духа, в которой осуществляется сплавление понятия со звуком, превращение звука в живое выражение мысли, и язык как застывший продукт деятельности.

Ученого волновали вопросы о восприятии и понимании речи, решения которых он полагал найти в определенном языковом единстве общающихся людей.

В. Гумбольдт отмечал: «Слово, на котором мы можем пока остановиться ради упрощения, не имеет в себе чего-то уже готового, подобного субстанции, и не может служить оболочкой для законченного понятия, оно просто побуждает слушающего образовывать понятия собственными силами, определяя лишь, как это сделать. Люди понимают друг друга не потому, что передают собеседнику знаки предметов, и даже не потому, что взаимно настраивают друг друга на точное и полное воспроизведение идентичного понятия, а потому, что взаимно затрагивают друг в друге одно и то же звено цепи чувственных представлений и початков внутренних понятий, прикасаются к одним и тем же клавишам инструмента своего духа, благодаря чему у каждого вспыхивают в сознании соответствующие, но не тождественные символы» [1, 165–166].

Этот подход находил отклики в работах Х. Штейнталя, В. Вундта, А.А. Потемби, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Карла Бюлера, П.А. Флоренского, А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина и др.

Термин «прагматика» (древнегр. *pragmatos* – действие) был введён ещё в конце 30-х гг. XX в. Ч.У. Моррисом как название одного из разделов семиотики (науки о свойствах знаков и знаковых систем), которую он разделил на семантику, изучающую отношение знаков к объектам, синтактику – раздел о межзнаковых отношениях и прагматику, исследующую отношение к знакам говорящих [2].

В лингвистике встречаются различные определения термина «прагматика».

Ч.У. Моррис прагматикой называет «дисциплину, изучающую отношения знаков к их интерпретаторам» [3].

Ю.Д. Апресян определяет прагматику как науку, рассматривающую «закрепленное в языковой единице (лексеме, аффиксе, граммеме, синтаксической конструкции) отношение говорящего: 1) к действительности, 2) к содержанию сообщения, 3) к адресату» [4, 135].

Известный лингвист В.П. Руднёв термином «прагматика» обозначает «раздел семиотики, изучающий соотношение знаков и их пользователей в конкретной речевой ситуации» [5].

Иными словами, прагматика – это семантика языка в действии.

Лингвистика рассматривает язык как систему, имеющую определенную структуру, что подразумевает наличие некоторых составляющих эту структуру единиц и правил их функционирования. Этот подход прекрасно действует на любом уровне вплоть до предложения, однако попытки однозначно представить, что происходит с языком, когда он «становится» речью, и определить правила функционирования языковых единиц в потоке речи пока еще не увенчались успехом.

Одну из таких попыток представляет собой дискурс-анализ. Основания дискурс-анализа были определены в работах американских лингвистов З.Харриса, Дж.Граймса, Р.Лонгейкра, Т.Гивона, У.Чейфа [6, 153–154]. Сам дискурс – комплексный объект с нечётко определяемым понятием в современной лингвистике. О «размытости категории» дискурса говорил Т.А. ван Дейк и объяснял это как условиями формирования и бытования данного термина, так и неопределенностью места дискурса в системе категорий языка [7, 46].

Структурно-синтаксический ракурс рассмотрения дискурса находит отражение и в определении В.А. Звегинцева: дискурс «...это два или несколько предложений, находящихся в смысловой связи...» [8, 171]. Следует отметить, что данное определение дискурса в равной степени применимо и к тексту, что явно свидетельствует о неоднозначности восприятия обоих понятий в тот период. Признавалось, что текст и дискурс объединены взаимными иерархическими отношениями включения. Чёткое разграничение понятий *дискурс* и *текст* ввела французская школа дискурса, уходящая своими корнями в 1960-е годы (Э.Бенвенист, П.Шародо, М.Пешё, П.Серио и др.).

Так, в соответствии с антропоцентрической парадигмой языка, предложенной Э.Бенвенистом во второй половине XX века, стало возможным рассмотрение дискурса как «функционирования языка в живом общении». Одним из первых Э.Бенвенист придал слову *дискурс* терминологическое значение и определил его как «речь, присваиваемую говорящим» [9, 296].

В российском языкознании, приступившем к анализу дискурса позже, и уже на базе освоения опыта дискурсивных исследований французской и англо-американской школ, термин *дискурс* также вступает в противоречие с предполагаемой однозначностью, свойственной терминологической лексике, и имеет ряд трактовок.

В.И. Карасик понимает под дискурсом «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в изучении, в том числе прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социолингвистический [10, 5–6].

Е.С. Кубрякова и О.В. Александрова трактуют дискурс как когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст видится им как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму [11, 186-197].

Таким образом, на современном этапе научных лингвистических исследований понятия *дискурса* и *текста* уже не столь часто отождествляются, как это было прежде. В их трактовке лингвисты выделяют ряд различий, которые можно условно разделить на две группы. С одной стороны, понятия *дискурса* и *текста* противопоставляются по параметру динамика коммуникации (дискурс)/статика объекта (текст). С другой стороны, отношение текст/дискурс трактуются как отношение часть/целое.

Из вышеизложенного следует, что понятие *дискурса*, возникновение которого связано с выходом лингвистических исследований в область сверхфразового синтаксиса, означает, прежде всего, комплексную единицу, состоящую из последовательности предложений, объединенных логическим, смысловым типом связности. Другими словами, дискурс – это языковая единица высшего уровня, обладающая структурной, функциональной спецификой, это «новая черта в облике Языка, каким он предстал перед нами к концу XX века» [12, 71].

Современная лингвистика оперирует разветвленной системой различных разновидностей дискурса: юмористический, политический, экономический, религиозный, литературно-художественный, научный, юридический и т.д. Были предложены основания для исчисления такого разнообразия, например, А.А. Кибрик считает, что для понимания разнообразной природы дискурса необходимо учитывать не менее четырех параметров – модус (бытование явления в устной и/или письменной форме), жанр, функциональный стиль и формальность [13, 30-35].

Русский юмористический дискурс (и анекдот в том числе) имеет устную и письменную форму актуализации, определенные коммуникативные цели. Следует предварительно заметить, что чаще разграничиваются национальные дискурсы (русский, английский и т.п.), и уже в контексте национальных дискурсов выделяются различные функциональные типы дискурса. Юмористический дискурс, безусловно, свойствен всем лингвокультурам мира, но в каждой культуре он зависим от национального юмора. По этой причине, разными могут быть понятия смешного, а также апеллирования к языковой картине мира языков. Подобное апеллирование при построении любого высказывания неизбежно, но в юмористическом дискурсе часто обыгрываются разнообразные языковые тонкости и нюансы, на базе которых нередко и строится высказывание. Особо тонкими считаются юмористическими случаи, когда такие языковые нюансы удачно коррелируют с внеязыковой действительностью дискурсивного сообщества. Достаточно вспомнить реплику А. Райкина, отражавшую одну из особенностей советской действительности того времени: «надо ж дать» (где в определенную зависимость поставлены два действия «дать/ждать»). В целом следует заметить, что взаимозависимости экстралингвистических и лингвистических аспектов дискурса еще далеко не освещены именно с точки зрения его языковых возможностей и ресурсов. Разные типы дискурсов взаимопроникают друг в друга. Происходит своего рода диффузия дискурсов. Тем не менее, типологизация дискурсов в зависимости от типов потребностей вполне возможна. А.В. Олянич считает, что руководствуясь потребностями, человек для их реализации вынужден определенным образом использовать имеющиеся у него языковые возможности. Например, юмористический дискурс помогает снять индивидуальное и социальное психологическое напряжение [14].

Говоря об особой дискурсивно-текстовой природе анекдота, следует обратиться к имеющимся определениям дискурса с тем, чтобы выделить в них аспекты, наиболее существенные для данной жанровой формы юмористического дискурса.

Определение дискурса у В.Е. Чернявской основывается на двух подходах: во-первых, дискурс – это «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве», и, во-вторых, дискурс может рассматриваться как «совокупность тематически соотнесенных текстов» [15, 14-16]. Первая часть приведенного определения действительно универсальна, вторая в отношении к анекдоту с точки зрения совокупности текстов может быть понята как наличие в современном социуме серий анекдотов (о Вовочке, поручике Ржевском и т.д.).

Весьма существенным для исследования представляется понимание дискурса как собственно лингвистической системы – речи, вписанной в коммуникативную ситуацию. Например, Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», как «речь, погруженную в жизнь» [16, 136-137]. Дискурс – это явление, исследуемое в режиме текущего времени, то есть по мере его появления и развития, и при его анализе необходимо учитывать все социальные, культурологические и прагматические факторы. Поэтому термин *дискурс*, в отличие от термина *текст*, не применяется к древним и др. текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно [см. там же].

Однако Е.Ф. Киров предлагает снять последнее ограничение и объясняет это фактом присутствия прошлого в настоящем и его способностью детерминировать многие события в настоящем и будущем. По Е.Ф. Кирову, дискурс – это совокупность письменных и устных текстов на том или ином языке в рамках той или иной культуры за всю историю их существования [17, 16-24]. Очевидно, что позиция Е.Ф. Кирова близка к выводам Н.Д. Арутюновой в том смысле, что дискурс включает в себя и понятие текста, который характеризуется отнесенностью ко времени и пространству, а также и некоторыми специфическими признаками.

В итоге дискурсивный анализ нацеливается на раскрытие исторической, идеологической, а также психологической специфики времени. Что касается своеобразия времени, то анекдот отражает его не хуже других видов дискурса, и в этом смысле небезынтересно учесть точку зрения ван Дейка, отметившего, что дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная [18, 67]. Анекдоты живут

сегодняшней жизнью, так как отражают злободневные проблемы времени, но существуют лишь то короткое время, которое отведено им обществом. Они возникают, чтобы высмеять очередной социальный феномен и исчезают, когда люди устают об этом говорить. Поэтому мнение Н.Д. Арутюновой о том, что термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применим к древним и прочим текстам, связь которых с жизнью не восстанавливается непосредственно [16, 136–137], особо высвечивает специфику юмористического дискурса, где происходит непосредственное отражение действительности, наблюдается реальная связь с реальным временем.

Подводя итог, отметим, что жанр анекдота, выделяемый в ткани юмористического дискурса, обладает большим прагматическим потенциалом, ибо полностью соответствует триаде «говорящий - знаки языка - актуальная ситуация». В качестве знаков языка наше внимание привлекло использование дискурсивных слов в тексте анекдотов как способов организации их дискурсивного пространства. Именно в данном направлении мы видим перспективность дальнейшего исследования анекдота как жанра юмористического дискурса.

Литература

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – 250 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/index.html>.
3. Моррис Ч.У. Основания теории знаков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://phy.narod.ru/morris.htm>.
4. Апресян Ю.Д. Избранные труды. – Т.2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – 1995. – С.135–154.
5. Словарь культуры XX века под ред. В.П. Руднёва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/883/.
6. Дейк ван Т.А. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 153–212.
7. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
8. Звегинцев В. А. О цельнооформленности единиц текста // Известия АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1980. – Т. 39. – № 1. – С. 13–21.
9. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.
10. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
11. Кубрякова Е.С. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Структура и семантика художественного текста: доклады VII междунар. конф. – М., 1999. – С. 186–197.
12. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и Принцип причинности // Язык и наука конца 20 века. – М.: РАН, 1996. – С. 35–73.
13. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – С. 30–35.
14. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: Монография. – М.: Гнозис, 2007. – 407 с.
15. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. – СПб., 2001. – С. 11–22.
16. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

ПОНЯТИЕ «КРЕАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Понятие «креативный» произошло от английского слова «creative», что в переводе означает ‘творческий, созидательный’. Креативность – это способность человека мыслить творчески, само понятие противопоставляется банальному, обыденному, привычному. Лингвистика – это наука, изучающая языки, а именно языковые материалы, речевые акты и т.д., является частью семиотики как науки о знаках. Таким образом, креативная лингвистика – наука о языках, изучающая творческий подход к языковым концепциям [1].

По мнению ученого-лингвиста Н.А. Фатеевой, понятия «языковое творчество» и «языковая креативность» имеют практически одинаковое значение, однако в языковой креативности всегда присутствует цель создания и понимание того, что и для чего необходимо создать.

Языковая креативность рассматривалась В.П. Григорьевым, Т.А. Гридиным, Н.Г. Горбуновым, О.К. Ирисхановой, Г.Р. Добровой, О.А. Никитиной, Ю.М. Лотманом, Дж.Тэйлором, М.Джонсоном, С.Штайном, Х. Эльзенем и другими.

Ярким примером языковой креативности является реклама пищевых продуктов: «Сернурский сырзавод» выпустил масло «Спасибо»: теперь его на хлеб намажешь.

Креативная функция языка связана с лингвокреативным мышлением личности, включающим в себя следующие факторы:

- Оригинальность (умение продуцировать ассоциации);
- Семантическая спонтанная гибкость (способность продуцировать оригинальные идеи в неопределенных ситуациях) [2].

Креатив языка также выражается аномальными явлениями, которые являются выразительным средством русского языка. Аномальные явления основаны на нарушении каких-либо правил синтаксиса, лексики или грамматики [3].

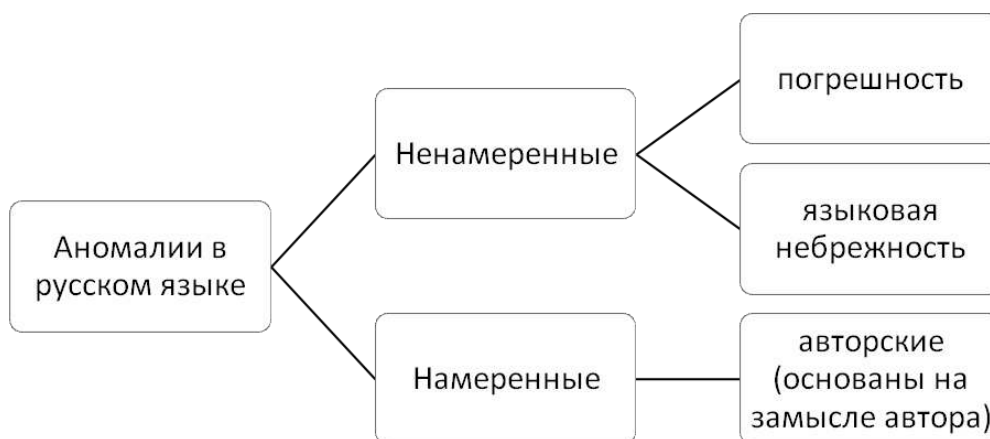


Рисунок 1. Виды аномальных явлений в русском языке

Креативная лингвистика, являясь направлением научных исследований, охватывает большой спектр практик речевого творчества, в числе которых присутствуют:

- художественный и публицистический тексты,
- политический дискурс,
- детская речь,
- реклама и многое другое.

При этом значительная часть научных работ, связанных с лингвистикой креатива, посвящена рассмотрению креативной лексики в художественных произведениях [4].

Наиболее часто фигурирующими понятиями научных исследований в области лингвистики креатива являются термины «креативный», «лингвокреативность» (или языковая креативность), «лингвокреативное мышление», «креативная функция языка», «креатема» и др.

О.К. Ирисханова считает, что креативная лингвистика заключается в создании «несуществующих слов или слов, которых никогда не было».

Разбор той или иной языковой единицы, по мнению О.Никитиной, совмещает преимущественно эвристический, интуитивный, и, следовательно, речепорождающий характер. Более того, О.Никитина выделяет два вида деятельности лингвокреативности: словотворчество и реализация лингвокреативной идеи.

Учитывая тот факт, что лингвокреативность состоит из уже существующих слов, неологизмы играют первостепенную роль в данной сфере. Основные единицы креативной лингвистики – неологизмы и окказионализмы, которые В.Григорьев использовал для объяснения нового термина «креатема».

Н.А. Купина под креатемой подразумевает стратегически отобранную и сознательно реализованную языковую единицу. Данный термин признан основным в новой сфере академического исследования – научной лингвистике, целью которой является эмоционально – эстетическое запоминание прочитанного или увиденного.

Т.А. Гридина считает, что в основе понимания языковой игры лежит представление о ней как о процессе направленного ассоциативного воздействия на адресата, достигаемого при помощи различных лингвистических механизмов. Основная функция языковой игры – комическое направление.

Языковая игра построена на трех основных аспектах:

- Языковая схема – осознание отношений между языковыми единицами вне контекста;
- Языковая норма – понятие о стандартных реализациях отношений между языковыми единицами;
- Языковой узус – знание о реальном функционировании языковых единиц для различных сфер языкового общения.



Рисунок 2. Пример использования языковой игры

Однако, в некоторых случаях, языковая игра может затрагивать тему серьезных проблем с наличием нот трагичности и печали.



Рисунок 3. Пример использования языковой игры на основе раскрытия серьезных проблем

В настоящее время креативная лингвистика широко используется в сфере СМИ (средства массовой информации). Работники СМИ играют и словами, и в слова с целью привлечения внимания аудитории для рекламы, популярности, распространения выгодной для СМИ информации и т.д. При этом перед работниками СМИ стоит важнейшая задача: придумать такую фразу, шутку или выражение, о которых будут говорить все.

Одним из методов креативной лингвистики, часто используемой в СМИ, является словотворчество. Словотворчество – это использование определенного слова или словосочетаний для демонстрации в них скрытого смысла путем выделения составных частей данного слова. Тексты названий статей или журналов зачастую служат средством актуализации различных сторон словообразовательного механизма. Например: оГНЕВопасный момент. Удачные заголовки создают имидж компании или организации [6]. Чаще всего заголовок отражает гораздо более глубокий смысл чем сам текст или статья, однако это оказывает существенный эффект на читателя, тем самым набирая все большую аудиторию.

Креатив можно встретить в одной из самых популярных социальных сетей современного мира – Инстаграм. В данном приложении можно не только делиться моментами жизни, общаться и выкладывать фотографии, но и применять «силу русского языка» [5].



Рисунок 4. Применение языковой игры в социальных сетях [6]

Таким образом, креативная лингвистика занимает особое место в современном мире, так как она выполняет коммуникационную, эстетико-эвристическую, неологистическую функции. Широкое применение лингвокреативность получила в сфере СМИ. Такие ученые-лингвисты как Т.А. Гридина, О.П. Бышук и т.д. трактуют данное понятие как способность личности реализовывать творческие идеи. Дав определение основным понятиям лингвистики креатива, можно прийти к следующему выводу: личность, обладающая лингвокреативным мышлением способна реализовывать языковую креативность в различных в сферах речевой деятельности, в результате которой появляются новые необычные слова (креатемы) за счет еще не использованных комбинаций слов или их элементов.

Литература

1. Бышук О.П. Типы и функции новообразований в творчестве С.Д. Кржижановского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2016.
2. Гридина Т.А. Психологическая реальность значения и ассоциативная стратегия языковой игры // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Вып.4. – Екатеринбург 2015.
3. Кубасов А.В. Креативные литературы русского экспрессионизма: случай С.Д. Кржижановского// Лингвистика креатива: Коллективная монография / Под общей ред. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2016.
4. Лингвистика креатива и ее основные понятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/2419693/literatura/lingvistika_kreativa_osnovnye_ponyatiya
5. Кузнецов Р.Д. Социальная педагогика. – М., 2018. – С. 5.
6. Клёцкина О.М. Игра в малой прозе С.Д. Кржижановского: философия, эстетика, поэтика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2014.

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Соизучение языка и литературы, этих важных составляющих гуманитарного образования, – один из путей, позволяющих овладеть мастерством художественного слова, сохранить культуру в широком и узком смысле слова.

Язык любого народа – это его историческая память, воплощенная в слове. Тысячелетняя духовная культура, жизнь каждого народа своеобразна и неповторимо отражается в его языке, в памятниках различных жанров – от древних летописей и сказаний до произведений современной художественной литературы. И, значит, культура языка, культура слова предстает как неразрывная связь многих и многих поколений.

Национальный язык – это душа нации, первостепенный и наиболее очевидный ее признак. В языке и через язык выявляются такие важнейшие особенности и черты, как национальная психология, характер народа, склад его мышления, самобытная неповторимость художественного творчества, нравственное состояние и духовность.

В современной культуре и системе образования полиязычие является неотъемлемой частью развития человеческой цивилизации. Сейчас трудно представить себе современного, образованного человека, который владел бы только одним языком, и нет такой страны в мире, где бы жили люди только одной нации. Для полноценного сосуществования и развития цивилизованных государств чрезвычайно важно формирование и развитие двуязычия и полиязычия. Одним из таких примеров является наша страна – многонациональная Республика Казахстан.

Как отмечает Н.А. Назарбаев, Казахстан силен своей многонациональностью, на нашей земле сформировалось поликультурное пространство, что явилось прогрессивным фактором развития общества и уникальным казахстанским вариантом развития поликультурности [1].

Сегодня поликультурность и поликультурное образование обуславливается государственной национально-языковой образовательной политикой. Ее принципы отражены в Конституции Республики Казахстан, законах «О языках в Республике Казахстан» и «Об образовании», «Государственной программе функционирования и развития языков на 2005-2010 годы». Статья 6 «Закона о языках» гласит: «Каждый гражданин Республики Казахстан имеет право на свободный выбор языка воспитания и обучения». В статье 8 Закона «Об образовании» подчеркнута важность «воспитания гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине – Республике Казахстан, уважения к государственным символам, почитания народных традиций...; приобщения к достижениям мировой и отечественной культуры, изучения истории обычаев и традиций казахского и других народов республики» [2].

Одним из ярких явлений полиязычия является переключение кода языка (стиля, диалекта), при котором говорящий совершает переход с одного языка на другой. При этом переход может быть подсознательным, т.е. не имеющим особой цели и являющимся только следствием билингвизма говорящего, который в определенный момент часто неосознанно использует тот или иной язык.

В этом случае говорящий просто прибегает к тому языку, который первым активизируется, и произносит слово, которое приходит ему на память, «вертится на языке», что, в свою очередь, может быть связано с частотой употребления данной лексической единицы. Другими словами, билингв способен бессознательно переключать коды с языка А на язык Б, если определенная лексическая единица более употребительна в языке Б, даже при условии, что он знает соответствующий эквивалент в языке А. но такое неосознанное переключение кодов характерно прежде всего для билингвов, живущих (или живших длительное время) в условиях двуязычной среды, например, дети носителей разных языков или студенты, обучавшиеся или проходившие практику за рубежом, имевшие возможность погрузиться в языковую среду и овладевшие иностранным языком на высоком уровне.

Изучение двуязычной речи имеет важное значение для современной лингвистической науки. Особенно широко изучается переключение кода в устной речи. Переключение кода также часто встречается в художественных произведениях. Двуязычные писатели используют переходы в текстовом произведении в качестве создания образа своих персонажей, что проявляется в употреблении единицы в нескольких языках в их отношениях. Использование коммутации в таких случаях аналогично явлению в живом общении. Однако переключение кода может выступать и как особый литературный прием, создающий эффект общения со вторым языком.

Художественный билингвизм является отражением сложившейся в обществе ситуации. Авторы, владеющие одним или более иностранными языками, зачастую используют кодовые переключения в речи своих персонажей и повествовании. Речь персонажей художественных произведений моделирует реальную коммуникацию, однако исследование ее лингвистических особенностей может быть осложнено тем, что действительность передается через субъективную интерпретацию автора [3, 100].

С другой стороны, наличие такой модели общения в произведении может нести дополнительную смысловую нагрузку, намек или своеобразное послание автора читателю. Художественный билингвизм выполняет не только декоративную функцию в произведениях авторов, использующих два или несколько языков, но также может использоваться для привлечения внимания к определенным проблемам языка в современном обществе. Кроме того, с помощью переключения кодов в речи персонажей или при описании событий и героев, автор может направить интерес читателя на изучение языка и культуры определенной страны или региона. Таким образом, в зависимости от авторской идеи билингвизм произведения может быть обоснован как чисто эстетической целью украшения повествования словами или выражениями на том или ином языке, так и прагматической целью донесения до читателя определенной мысли автора или призыва. Примеры переключения кодов можно найти в произведениях многих авторов, писавших в разные эпохи.

Одним из современных писателей, использующих кодовые переключения в своих работах, является казахстанская писательница Светлана Назарова. Ее персонажи переключаются с русского языка на казахский. Автор использует кодовые переключения, подчеркивая факт изменяющейся социальной среды и ориентации на национальную культуру.

«Мой зеленоглазый **аруах**» – это рассказ- воспоминание мальчика Мади, который сильно любил свою бабушку. Он с трепетом и любовью рассказывает об их жизни, о гостеприимстве. Каждый родитель думает о своем ребенке, переживает, думает за него, каким бы взрослым он не был. В свою очередь ребенок, пусть даже повзрослевший, вырастая, иногда забывает о самом главном – о внимании к старикам. Так и наш герой, ушел в армию и даже не заехал к своим милым ажешке и аташке. И это его самая большая ошибка. Ведь ему бабушка с дедушкой отдали, как говорится, всю свою душу. Мади был воспитанным, не по годам мудрым юношей. И это благодаря его бабушке. Он знал, что у него прибавилось на одного аруаха в неведомом мире. И он не оставил его своей мудростью и заботой, его любимый, «лепивший его душу аруах». В рассказе уже название обладает национальным культурным потенциалом и несет смысловую нагрузку. Где же искать свои корни, истоки? Рассказчик – молодой человек, который ретроспективно восстанавливает моменты своей жизни, начиная с детства. До первого класса Мади жил с дедушкой и бабушкой постоянно. По настоянию бабушки он не ходил в детский сад. Бабушка Мурселя считала, что отдавать детей в детский сад – это плохое и опасное дело. Она воспитывала внука самостоятельным, честным, достойным, при этом отдавая ему всю ласку и нежность. Из рассказов дедушки о знакомстве с бабушкой Мади узнавал все больше и больше о бабушке, восхищался и гордился своей бабушкой.

Центральным мотивом рассказа является пространственный образ дома как вместилища разных национальных традиций. В устной речи персонажа встречаются переключения на казахский при использовании русского языка в качестве основного. По поводу языка авторов как средства характеристики персонажа очень точно выразился Ю.Н. Караулов: «В центре любого высказывания, любого текста находится авторское сознание субъекта, которое определяет и смысл, и словесную форму речевого акта в их социальной направленности» [4, 25].

В творчестве казахстанской писательницы Райхан Алдабергеновой часто встречаются примеры переключения кодов в речи художественных персонажей, например, в рассказе «Не плачь, **жаным**, я с тобой»:

- Скоро **ата** придет на обед, а у меня еще ничего толком не готово.
- Ассалам алейкум, ата!
- Аликум ассалам, дети.

В этом примере предметно-тематическая функция переключения кодов проявляется в привычных для героев понятиях «ата», «шал», «келин», отражающих реальные картины жизни и придающих яркую национальную окраску высказываниям:

1) - Пойдем, **шал**, видишь, келин твоя все приготовила, садись, - и с кряхтением забралась на топчан, где посреди разбросанных на лоскутном одеяле подушек, на низеньком круглом столе стояла большая плоская чаша с горячим беспармаком;

- 2) раньше о свадьбе судили по количеству мяса, **казы, карта и жая**;
- 3) тех, кто приехал из аула, я узнавала по громкому **жоктау**.

В использовании слова курак корпе – традиционное казахское одеяло, лицевая сторона которого

соткана из разноцветных лоскутков, заполненное бараньей шерстью и простеганное, – заключался своеобразный подтекст. Курак корпе олицетворяет собой прообраз Вселенной, космос в миниатюре. Это звездное небо служило казахам вселенским покрывалом, где красочные лоскутки отражали сакральную связь с верховным божеством Тенгри, соединившим воедино Солнце, Луну, звезды, радугу, дождь, облака и цветы и сотворившим нашу землю.

В документальном рассказе Райхан Алдабергеновой «Встреча с Кажымуканом», основанном на воспоминаниях ветерана войны и труда, известного краеведа Ахметали Жангозиева, также встречаются переключения кодов с русского на казахский.

«...Колхоз «Жанаталап» гудел, как встревоженный улей. Из дома в дом с молниеносной скоростью летел узын кулак – весть о том, что в окрестности реки Шу прибыл легендарный казахский борец и палуан Кажымукан Мунайтпасов. <...> Подскочив к нему, я схватил его за оба рога и, призвав на помощь всех аруаков, с хрустом вывернул ему шею».

В диалогах персонажей часто встречаются слова на казахском языке, которые создают национальный колорит и раскрывают характер героев.

– Ай, Кажымукан, **жарайсын**, – надтреснутым голосом сказал один из аксакалов, – не подвел нас!

– Эх, **маркум!** Какой был батыр! – вздохнул кто-то с сожалением в голосе. Сложив ладони лодочкой, они шептали ввалившимися губами слова **бата*** и затем, проводили руками по лицу.

Казахстанский поэт Евгений Титаев в своем стихотворении «Поэту», посвященному Абаю, использовал прием переключения кода как средство полного раскрытия образа великого Абая. В данном случае переключение кода играет важную роль в создании образа:

Соро вечер.Притих до поры **бозторгай...**

В тюбетейке и белой рубахе.

Снова пишет взволнованный степью Абай.

Помогите ему, **аруахи**.

Автор в этом произведении использовал звучные казахские слова не только для создания рифмы, например: Абай – бозторгай (самая певчая птица казахских степей), но и для сравнения своего героя с этой птицей.

Автор считает Абая самым лучшим поэтом Казахской степи. Он выбирает жизненно важные для казаха слова, создающие национальный колорит, например, «аруахи», что в переводе означает «духи предков».

Что утратил-мертво, что сберег, то старо,

Вместе с дымом летит к **шаныраку**.

Но на белой дороге свободно перо-

Не угнаться за ним **аргамаку**.

Что скакун, даже беркут – султан среди птиц.

Чьи крыла над аулом нависли.

Разве можно постичь испещренных страниц,

Разгадать сокровенные мысли? [5]

Переключение кода помогает читателю представить бескрайнюю степь, топот и ржание коней, белые юрты, мир, в котором живо и ярко отражена степная жизнь казахов.

Кодовые переключения в художественной литературе выполняют следующие функции: предметно-тематическую, эмоциональную, функцию экономии языковых средств, функцию воздействия, декоративную и функцию самоидентификации.

Предметно-тематическая функция актуализируется в связи с предметом разговора, когда привычнее или легче называть какие-то объекты на языке переключения кода:

Что утратил-мертво, что сберег, то старо,

Вместе с дымом летит к шаныраку.

Но на белой дороге свободно перо-

Не угнаться за ним аргамаку [5, 156].

В этом примере предметно-тематическая функция переключения кодов проявляется в понятиях «шанырак» и «аргамак», эти слова отражают реалии жизни общества и придают национальный колорит и яркую эмоциональную окраску высказываниям. Версии этих переключений на русском языке предлагают наиболее широкие варианты, поэтому они выполняют еще функцию экономии языковых средств, Точность использования выражений билингва связана с его языковым опытом на двух языках.

Так, слова «аргамак» и «беркут» напоминают о свободе мысли Абая, активных передвижениях. Эмоциональная функция переключения кодов передается в строчках автора, где переключение кода представлено мягко и уместно. С помощью переключения кодов автор комментирует внутреннее

психологическое состояние героев. Например, в рассказе Райхан Алдабергеновой «Я назову его Алпамысом» автор использует ласковое слово «анашым», что в переводе означает «моя родная мама»:

С коня как спрыгнул, Алпамыс не помнит,
Дрожащими руками мать обнял.
Намного позже, лишь одно припомнит,
Как, задохнувшись, - «Анашым!» * - сказал...

Функция воздействия обычно реализуется, когда переключение кодов применяется с целью побудить собеседника к тем или иным действиям, например, в стихотворении Бахыта Кайрбекова, современного казахстанского поэта и режиссера:

ТАУДАЙ БОЛ!
«Высоким будь!» –
Горой, что всем видна издалека,
Что дух приподнимает странника любого,
Мечты твои – как кучевые облака
– Прольются пусть дождем иль добрым словом!
Так взрослые детей благодарят
За добрый жест, подарок и поступок... [6].

Некоторые функции встречаются как сопутствующие и прагматические, играя важную роль в создании образа персонажа. Переключение кодов в произведении авторов показывает их как билингвов, с легкостью переходящих с одного кода на другой в своей речи, а также создающих колоритные и запоминающиеся образы героев.

Однако в тексте общения особенность заключается в том, что символы- слова передаются человеку в интерпретации автора, а автор, которого мы изучаем, обладает высокой компетенцией и коммуникативной деятельностью на втором языке. Помимо художественного дискурса кода, замена используется также для эстетического эффекта, создания речевых характеристик персонажей. Островные пересечения часто представлены именными фразами и выполняют дополнительные и предикативные функции, такие как пересечения.

Художественный текст выполняет несколько ведущих прагматических функций: коммуникативное воздействие, эмоциональную функцию, тематическую функцию, адресную функцию, самопознание. В процессе ПК способность человека общаться и совершенствовать свои знания увеличивается в два-три раза, поскольку каждый язык – это целый мир. Изучая язык, человек открывает дверь в новый мир, другое строение мировой цивилизации, входит в него и начинает знакомиться. В первую очередь, расширяется информационное, культурное и экономическое пространство человека и улучшается качество и уровень коммуникативного общения.

В многонациональных государствах представители разных национальностей могут общаться друг с другом, используя свой родной язык. Возникает необходимость знания не только своего родного языка, но и других как средства общения с людьми разных национальностей. Отсюда возникает двуязычие или полиязычие. Знание двух или нескольких языков приводит к единению и общности взаимоотношений в решении коммуникативных задач. В мировой практике есть государства, использующие два языка параллельно, таким образом, общение на нескольких языках – это требование времени.

В целом переключение кода – это социальное явление, восходящее к глубокой древности с целью обеспечения взаимоотношений между людьми разных национальностей, так как с развитием межнациональных отношений люди вынуждены изучать два языка и более. Ученые выяснили, что важность многоязычия в будущем возрастет в связи с расширением различных контактов между народами. Уже сейчас людей, владеющих несколькими языками, намного больше, чем монолингвов. Сегодня около 70 процентов населения мира говорит на двух или более языках. Эпоха глобализации, в которой мы живем сегодня, – это время, когда мы перестаем ощущать границы и осуществляем переключение кодов. В процессе ПК человек входит в систему мышления и духовный мир другого народа, усваивая слова и выражения другого народа; раскрывает национальную идентичность другой нации. Говоря на иностранном языке, он думает точно так же; это приближает его к иной нации. Самое главное: знание других языков сближает людей.

Важными направлениями в политике в последние десятилетия являются охрана природных ресурсов, охрана здоровья населения. Охраняется и восстанавливается часть духовного исторического наследия – памятники материальной культуры. Наш язык требует такого тщательного подхода. Литературный язык должен быть защищен от засорения вульгаризмами и жаргонизмами, стилистическими коллизиями и штампами. Его нужно беречь от ненужных внешних исправлений, от всевозможных неточностей, а еще

больше – от ошибок и упущений, словом, от всего, что может привести к его исчезновению как культурного наследия.

Проведя лингвистический анализ примеров переноса и смешивания кода, мы приходим к следующим выводам. Использование в речи того или иного языка в условиях триединства зависит от его социальной значимости и социального престижа, его роли в общении, связи с сокровищами культуры и эмоционального отношения к нему. Важная роль отводится смысловому объему и коннотации слов этого языка, так как внутренняя форма слова является наиболее очевидным показателем этнокультурной специфики соответствующего языкового сообщества. Слова – это «символы» нашей древней духовной и материальной культуры, образа жизни, обычаев и мировоззрения, являются частью культурного словарного запаса в фонде казахского языка. То есть лингвокультурема – это слова, которые на протяжении многих веков характерны для образа жизни и быта людей. Следовательно, если происхождение культурного слова связано с этническими особенностями народа, то его познавательная природа – это пробуждение национального самосознания, формирование пространства национального мышления.

Современные исследователи анализируют переключение кода в качестве стратегии, позволяющей сохранить национальную идентичность в ситуации полиязычия. Когда в контакте находятся дистантные лингвокультуры, различающиеся по признаку национальной аксиологии, кодовое переключение играет роль лингвистического медиатора, посредством которого обеспечивается гибкая интеграция принадлежащего данной национальной культуре и инокультурному началу. Это в значительной степени предопределяет перспективы дальнейшего исследования.

Литература

1. Назарбаев Н.А. Стратегия трансформации общества и возрождения евразийской цивилизации. – М., 2000. – С.16–18.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда, 11 июня 1999 года. – С. 3.
3. Сперанский М.М. Правила высокого красноречия. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – С. 97–101.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. 7-е. – М.: Изд. «Ученые заметки ТОГУ». – Том 5, № 2. – 2014.
5. Поэзия и проза Казахстана. – Выпуск № 4. – Алма-Ата. 1992. – С.17.
6. Кайрбеков Б.Г. Навстречу солнцу. Дневник путешествий: Стихи, эссе. – Алматы: ЖК «Нурақынов», 2014. – 420 с.

А.А. Жургумбаева (Қазақстан, Қостанай)

КӨРКЕМ МӘТІНГЕ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТАЛДАУ ЖАСАУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Көркем әдебиет тілін зерттеу көптеген ғалымдардың еңбектерінде жан-жақты теориялық негіздеме алатын филологияның маңызды міндеттерінің бірі болып табылады. Н.А. Слюсареваның айтуынша, «Мәтін бір жағынан әдебиеттануға, ал екінші жағынан – тіл біліміне бұрылады» [1, 41]. Бұл тұжырым филологияда көркем мәтінді талдаудың екі аспектісін анықтайды: әдеби және лингвистикалық.

Мәтінді әдеби талдау, ең алдымен, әдеби шығармалардың идеялық-тақырыптық мазмұнын зерттеуге бағытталған, сонымен қатар олардың жанрлық және композициялық ерекшелігін қарастырады. Көркем мәтінді лингвистикалық талдау негізінен шығармада жұмыс істейтін және оның стилі мен стилдік ерекшелігін жасайтын тілдік құралдарды зерттейді.

Көркем мәтінді лингвистикалық талдау – бұл әдеби және көркем шығарманы жан-жақты зерттеу, оның көмегімен тілдік құралдар жүйесі ашылып, оның идеялық-тақырыптық және эстетикалық мазмұны беріледі. Көркем мәтінді лингвистикалық талдаудың негізгі мақсаты – әдеби шығарманың бастапқы жасырын аспектілерін, соның ішінде автордың мәтінде айтқан ойларының тереңдігін және кейіпкерлердің сезімдерін ашу және түсіну. Көркем мәтінді лингвистикалық талдаудың тақырыбы мәтіннің тілдік материалы болып табылады – зерттеуші онымен жұмыс істейді [2].

Көркем шығармалардың көптеген авторларының қайталанбас жеке ерекшеліктерінің алуан түрлілігіне байланысты мәтінді лингвистикалық талдаудың бірнеше нұсқасы бар. Бұл әр жазушының тілдік феноменін ескеруге және көрсетуге мүмкіндік береді. Сондықтан зерттеушілер әр жағдайда шығарманың поэтикалық әлемін зерттеудің ерекше жолын таңдайды.

Алайда, қазіргі лингвистикада көркем мәтінге лингвистикалық талдау жасау үшін кейбір жалпы ұсыныстар жасалды. Атап айтқанда, бұл талдаудың сәтті орындалуы оның келесі талаптарға сәйкестігіне байланысты:

- Мәтінді талдау өзінің сөздік формасынан оның мазмұнының жан-жақты аспектілеріне – бейнелі-эстетикалық, әлеуметтік-тарихи, адамгершілік, психологиялық, идеологиялық және т. б. бағытталуы тиіс;
- Зерттелетін мәтіннің тілдік деңгейлері мен аспектілерін жан-жақты қарастыру, оның барлық бөліктері көркемдік және эстетикалық функцияны орындайды, осылайша қосымша рөл атқарады;
- Сәйкестік мәтіндегі өзара байланысты және бірін-бірі толықтыратын бейнелер жиынтығын анықтауға және түсінуге ықпал ететін жүйелілік пен құрылымдық принциптерді басқару;
- Мәтінде стилистикалық тұрғыдан басым және идеологиялық, көркемдік, стильдік және бейнелі-эстетикалық жоспарларда ең маңызды болып табылатын тілдік деңгейлерді, элементтерді немесе бейнелеу түрлерін анықтау.

Сонымен қатар, кейбір зерттеушілер көркем мәтінді лингвистикалық талдауды әдеби талдау, яғни әдеби шығарманы әлеуметтік дамудың тарихи фактісі ретінде зерттеу және стилистикалық талдау сияқты екі үлкен компонентке бөлуді жөн көреді, бұл тілдік құралдарды жеке авторлық пайдалану әдістерін зерттеуді қамтиды. Себебі көркем мәтін, ең алдымен, пішін мен мазмұнның органикалық үйлесімі болып табылады.

Жаңадан бастаушы зерттеушілер үшін бұрын алынған нақты нәтижелер негізінде жасалған мәтінді лингвистикалық талдаудың жалпы схемасын қолдану ұсынылады. Ол келесі кезеңдердің реттілігі түрінде жасалған:

- зерттелетін мәтіннің сөйлеу түрін (баяндау, пайымдау немесе сипаттау) және оның жанрлық ерекшеліктерін анықтау;
- мәтіннің жекелеген мағыналық бөліктері мен микроақырыптарын бөліп көрсету және оның композициясын белгілеу;
- мәтін сөйлеміндегі байланыстардың сипаттамасы (байланыс тізбекті, параллель немесе аралас болуы мүмкін) және оларды жүзеге асыру құралдары (грамматикалық және лексикалық құралдар);
- мәтіндегі жалпы сөйлеу стилін және оның стилистикалық ерекшеліктерін анықтау;
- мәтін тақырыбын және оның бірлігі берілетін құралдарды (синтаксистік, лексикалық, морфологиялық және басқа да мәнерлілік құралдары) анықтау;
- мәтіннің негізгі идеясын анықтау және оның негізгі идеясын тұжырымдау. Жоғарыда аталған бөлімдерден басқа, көркем мәтінді лингвистикалық талдау процесінде мәтінде қолданылатын келесі тілдік бірліктердің лингвистикалық мәні анықталуы керек:
 - ескірген сөздер мен бұрылыстар;
 - фонетика, морфология, синтаксис саласындағы ескірген немесе нормативтік емес фактілер;
 - қазіргі адамға таныс емес диалектизмдер, кәсібиліктер, арготизмдер мен терминдер; ескірген және кездейсоқ перефразалар;
 - поэтикалық символизмнің түсініксіз фактілері;
 - семантика, сөзжасам және үйлесімділік саласындағы жеке авторлық ісіктер.

Осылайша, көркем шығарманың көрсетілген құбылыстары мен аспектілерін сипаттау және түсіну бойынша жоғарыда аталған әрекеттер оның лингвистикалық талдауының мазмұнын құрайды [3].

Лингвистикалық талдаудың бірінші сатысы – зерттеушінің баяу оқу дағдыларын мықтап игеруі. Бұл дағдылар көркем мәтінде қолданылған тілдік фактілерді анықтауға және лингвистикалық талдаудың маңызды бағыттарының бірі болып табылатын қолданудың барлық нұсқалары мен мағыналарын түсіндіруге ықпал етеді. Лингвистикалық талдау – бұл басқа жүйені – көркем шығарманы зерттеу үшін жұмыс істейтін күрделі жүйе. Осы мақсатта зерттеушілер жұмыстың міндеттері мен тілдік материалына сәйкес келетін мәтінді зерттеудің әртүрлі әдістері мен әдістерін қолдануға жүгінеді. Атап айтқанда, прозалық және поэтикалық шығармаларды зерттеуде зерттеу арсеналы айтарлықтай ерекшеленеді. Лингвистикалық талдаудың ең көп таралған әдістері салыстырмалы, құрылымдық, функционалды және тәртіптік, компоненттік, танымдық, дискурсивті талдау әдістері болып табылады. Сондай-ақ, лингвистикалық талдау тілдік жүйенің әртүрлі деңгейлерінде жүргізілуі керек: фонетикалық, морфологиялық, лексикалық, синтаксистік және т.б.

Осылайша, жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, қазіргі уақытта көркем мәтінді зерттеуде бір-бірін толықтыратын және мәтіннің мәнін лингвистикалық тұрғыдан толық анықтауға мүмкіндік беретін көптеген тәсілдер мен бағыттар бар екенін атап өткен жөн.

Әдебиет

1. Слюсарева Н.А. Лингвистика речи и лингвистика текста // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / Н.А. Слюсарева. – М.: Наука, 1982. – 278 с.
2. Темкина В.Л., Семьнина О.А. Современные подходы к анализу языка художественной литературы. – http://vestnik.osu.ru/2013_11/13
3. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Концепт «Любовь» как многогранное явление может представлять фрагмент индивидуальной картины мира персонажа, быть элементом текстовой концептосферы, но прежде всего – служить индивидуальным концептом в языковой картине автора, своеобразным ключом к пониманию его языковой личности.

К настоящему времени в науке о языке накоплен богатый материал, позволяющий делать глубокие теоретические выводы об особенностях возникновения, определения, функционирования, содержания концепта «Любовь» в русской языковой картине мира. Несмотря на разнообразие взглядов, ученые сходятся в едином мнении: любовь – сильное и глубокое чувство, не поддающееся рациональному объяснению и контролю, способное многое изменить в мироощущении и поведении человека, заставить его совершать благородные и неблаговидные поступки. Она может стать величайшим благом, наслаждением, но и быть злом. Для счастливой любви нужна взаимность. «Любовь» пересекается с другими важнейшими понятиями русской картины мира: «дружба», «родство», «семья», «жертвенность», «жалость», «страсть», «ненависть» и т.п.

Данный концепт, несомненно, является лингвокультурным, поскольку его содержание обусловлено национально-культурными традициями, историческим опытом, мироощущением народа. Как и любой эмоциональный концепт, «Любовь» многогранна, субъективна, особенно в периферийной зоне, и ее описание неисчерпаемо с любой точки зрения. Анализ именно этого концепта требует от исследователя особенной чуткости и деликатности. В русской лингвокультуре «Любовь» часто выражается в недосказанности, в незавершенности какого-либо действия, поэтому она не может иметь однозначной и окончательной трактовки ни в повседневном понимании, ни в научном восприятии. Благодаря же достижениям современной лингвоконцептологии и лингвокультурологии открываются интереснейшие возможности для дальнейшего изучения концепта «Любовь» в русской языковой картине мира.

В данной работе исследуется репрезентация концепта любовь в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

– Я – мастер, – он сделался суров и вынул из кармана халата совершенно засаленную черную шапочку с вышитой на ней желтым шелком буквой «М». Он надел эту шапочку и показался Ивану в профиль и в фас, чтобы доказать, что он – мастер. – Она своими руками сшила ее мне, – таинственно добавил он. – А как ваша фамилия? – У меня нет больше фамилии, – с мрачным презрением ответил странный гость, – я отказался от нее, как и вообще от всего в жизни. Забудем о ней [6, 142].

В данном примере можно заметить, что даже через столько лет Мастер сохранил у себя черную шапочку с желтой буквой, которую для него сшила Маргарита. Фрагмент словосочетания «*совершенно засаленная*» говорит о состоянии шапочки, которую он держал у себя на руках. Если же обратимся к «Современному толковому словарю русского языка» под редакцией Т.Ф. Ефремовой, то *засаленный*. прил. из прич. по гл. засаливать I 1. – выпачканный, высаленный, грязный, загрязненный, залосненный, замасленный, запачканный, измызганный, испачканный, иссаленный, насаленный, несвежий, нечистый, нечищенный, обсаленный, перепачканный, промасленный, просаленный, сальный [5].

По данному определению можно сделать вывод, что Мастер совсем не расставался с шапкой после расставания с возлюбленной. И, читая роман, можно понять, что для Мастера эта шапочка имеет большую ценность, пожалуй, вещи, которые остались у него после разлуки с любимой это шапка с желтой буквой «М» и воспоминания о ней, которую никто не смог отнять у него. Слов *таинственно* подчеркивает высочайшую степень трепетного доверия чего-то глубоко личного, сокровенного. В предложении *Она своими руками сшила ее мне*, он акцентирует заряженность этой вещи энергией рук и сердца любимой.

Воспоминания всегда возвращают его в ту счастливую жизнь, которую он проживал до трагедии. Мастер очень эмоционально, с особым трепетом вспоминает данный фрагмент своей жизни, когда рассказывает об этом писателю Бездомному. Если обратить внимание на то, как Мастер описывает первую встречу со своей возлюбленной Маргаритой, то мы можем заметить, что его охватывают разные эмоции: «Тут глаза гостя широко открылись, и он продолжал шептать, глядя на луну: – По Тверской шли тысячи людей, но я вам ручаюсь, что увидела она меня одного и поглядела не то что тревожно, а даже как будто болезненно. И меня поразила не столько ее красота, сколько необыкновенное, никем не виданное одиночество в глазах!» [6]

Глагол *шептать* также передает состояние героя. Ведь не случайно говорят, что счастье любит тишину. Мастер делится с самым сокровенным, а, как известно, об этом принято говорить тихим

доверительным голосом. С первого взгляда он понял состояние Маргариты, увидел в ее глазах то, что может увидеть не всякий, а только родственной душой человек. Встретились два одиночества...

Если обратим внимание на данный отрывок романа, здесь говорится о том, как Мастер влюбился в Маргариту с первого взгляда, так же можно заметить что Мастер обратил внимание не только на ее красивую внешность, но и на глаза. Фрагмент предложения «... поразила не столько ее красота, сколько необыкновенное, никем не виданное одиночество в глазах» говорит о том, что он влюбился в душу своей возлюбленной. А как мы знаем глаза, это своего рода отражение окружающего мира в душе человека, глаз и сам стали считать зеркалом души, отражение души можно увидеть в глазах человека извне. То есть только Мастер заметил одиночество в глазах у Маргариты, когда даже собственный муж не смог этого разглядеть, это можно считать судьбой. Говоря о судьбе, можно затронуть также следующую очень интересную концепцию. Это концепт «*переулка*»: «Она повернула с Тверской в переулок и тут обернулась», «Повинуясь этому желтому знаку, я тоже свернул в переулок и пошел по ее следам. Мы шли по кривому, скучному переулку безмолвно, я по одной стороне, а она по другой. И не было, вообразите, в переулке ни души» [6].

В данном фрагменте можно обратить внимание на частотность употребления слово «*переулок*», оно повторяется 5 раз. Слово «*переулок*» в романе М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита» носит концептуальный характер, оно связано с интерпретацией образов героев, пониманием их внутреннего состояния, проблемой выбора жизненного пути, выявлением глубинных мотивов поведения. Переулок как «закоулок» души героев. Как отмечает М.М.Бахтин: «Художественное пространство в литературном произведении – это континуум, в котором размещаются персонажи и совершается действие» [1, 258].

Как известно, слово *переулок* означает поперечную улицу, связывающую две продольные, с каждой из них образующую своего рода перекрестие. Имя данного концепта привлекает внимание ученых. Так, Т.А. Теснова, исследуя данный концепт в романе М. Булгакова, подчеркивает, что наряду с непосредственной функцией обозначения места совершения действия, художественное пространство моделирует и внепространственные отношения, обусловленные, кроме всего прочего, культурным смыслом локуса, который сложился в процессе литературного развития. По ее мнению, *переулок* в литературной традиции – это не просто короткая улица, связывающая две продольные – обитание в переулке является знаком особого положения героя, независимости его от общепризнанных установок, самостоятельности мысли. Кроме того, переулок – это особое, роковое место, где героя может ожидать встреча с неизвестной опасностью и даже гибель [2].

По Ю.М. Лотману, символика перекрестка – это выбор в целом и, в частности, выбор между жизнью и смертью [3].

Здесь хотелось бы напомнить, что Маргарита вышла в этот день из дома, чтобы найти любовь – в противном случае она готова была умереть, то есть она находилась в ситуации выбора, обостренной безысходностью положения и готовностью прибегнуть к самым крайним мерам для разрешения жизненно важного вопроса. И вот как раз в этот момент она встречает человека, которого искала всю свою жизнь. Это и доказывает следующий пример: «Так вот она говорила, что с желтыми цветами в руках она вышла в тот день, чтобы я наконец ее нашел, и что, если бы этого не произошло, она отравилась бы, потому что жизнь ее пуста».

Даже дальнейшие события в их жизни говорят о том, что влюбленные в тот момент действительно встретили нечто, что изменило их жизнь, это – любовь. Даже Мастер подтверждает это в следующем примере: «Он вдруг вытер неожиданную слезу правым рукавом и продолжал: – Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих! Так поражает молния, так поражает финский нож!» [6].

Мастер описывает любовь посредством метафоры, он сравнивает любовь с убийцей, который поразил их ножом. Видно, что их чувство – это любовь с первого взгляда. Она приносит не только радость, но и печаль, горе недаром сравнивается с убийцей. Но все же это чувство неотвратимо и предначертано судьбой. Мотив предопределенности и неизбежности звучит в их любви с самого начала.

То, что Мастер и Маргарита были сведены высшей силой, говорят и дальнейшие события в романе. Например, в следующем фрагменте можно заметить, насколько эти люди были созданы друг для друга. Вроде бы они познакомились час назад, но понимают друг друга так, будто они знакомы целую вечность. Здесь любовь выражается пониманием друг друга. «Да, любовь поразила нас мгновенно. Я это знал в тот же день уже, через час, когда мы оказались, не замечая города, у кремлевской стены на набережной. Мы разговаривали так, как будто расстались вчера, как будто знали друг друга много лет. На другой день мы сговорились встретиться там же, на Москве-реке, и встретились. Майское солнце светило нам. И скоро, скоро стала эта женщина моею тайною женой» [6].

Их совместная тайная жизнь в действительности описывает некий уют семейной жизни. Каждая

деталь в доме говорит об обычных бытовых вещах, которые давали чувство свободы и радости двум влюбленным. Это не просто игра или же временные чувства, Маргарите нравилось ощущать себя женой Мастера, ей это доставляло большое удовольствие. Даже живя с настоящим мужем в огромном доме, она не чувствовала себя счастливой так, как рядом с Мастером. Маргарита принимает интересы героя как свои, она делает все, чтобы любимый ее был счастлив и спокоен, в этом теперь смысл ее существования, она вдохновляет писателя, помогает творить и делает его Мастером. Жизнь их становится единой. «Она приходила и первым делом надевала фартук, и в узкой передней, где находилась та самая раковина, которой гордился почему-то бедный больной, на деревянном столе зажигала керосинку, и готовила завтрак, и накрывала его в первой комнате на овальном столе» [6].

Дальше можно также обратить внимание на любовь *Мастера* к своей женщине, он выражается в *ожиданиях*. Он с тревогой ожидая свою возлюбленную, *переставляет вещи* на столе, тем самым чуточку себя отвлекая, вслед за этим он сидел и тихо *прислушивался* к стуку калитки, сравнивая этот стук с сердцебиением.

Их любовь выражается ожиданием, они каждый день мечтали и ждали друг друга с детской нетерпеливостью. «Она приходила ко мне каждый день, а ждать ее я начинал с утра. Ожидание это выражалось в том, что я переставлял на столе предметы. За десять минут я садился к оконцу и начинал прислушиваться, не стукнет ли ветхая калитка» [6].

Любовь Мастера с Маргаритой выражается по-своему. Хоть и Мастер открыто не говорил о своей любви, но читатель с легкостью проследит данный концепт в романе. Даже Иван Бездомный, который впервые видел Мастера, в процессе общения пришел к выводу о том, что их двоих свела сама судьба: «Ивану стало известным, что мастер и незнакомка полюбили друг друга так крепко, что стали совершенно неразлучны. Иван представлял себе ясно уже и две комнаты в подвале особняка, в которых были всегда сумерки из-за сирени и забора. Красную потертую мебель, бюро, на нем часы, звеневшие каждые полчаса, и книги, книги от крашеного пола до закопченного потолка, и печку» [6].

Иван узнал, что гость его и тайная жена уже в первые дни своей связи пришли к заключению, что столкнула их на углу Тверской и переулка сама судьба и что созданы они друг для друга навек. Иван узнал из рассказа гостя, как проводили день возлюбленные» [6, 148].

Также следует отметить, что Мастер и Маргарита не только чувствовали друг друга, но как описывает сам Мастер, они были одним целым. Их любовь была настолько сильной, что переживания одного зеркально отражались в другом. Это подтверждается описанием множества ситуаций. Приведем в качестве примера фрагмент из романа, описывающий состояние Маргариты в момент, когда Мастер начал впадать в состояние некоего безумства. Причина безумства – серая реальность, в которую погружается Мастер – литературный мир, в котором царят приспособленчество, бездарность и отрицания таланта. Хроническая депрессия приводит к тому, что Мастер начал бояться темноты, его пугало все снаружи дома, да и дома он не хотел оставаться один, вся эта тревожность отражалась и на Маргарите: «Моя возлюбленная очень изменилась (про спрута я ей, конечно, не говорил. Но она видела, что со мной творится что-то неладное), похудела и побледнела, перестала смеяться и все просила меня простить ее за то, что она советовала мне, чтобы я напечатал отрывок. Она говорила, чтобы я, бросив все, уехал на юг к Черному морю, истратив на эту поездку все оставшиеся от ста тысяч деньги» [6].

То, что чувствует один, переживает и другой. То же самое можно заметить и в следующем отрывке. «Когда она утихла, я сказал: – Я возненавидел этот роман, и я боюсь. Я болен. Мне страшно.

Она поднялась и заговорила:

– Боже, как ты болен. За что это, за что? Но я тебя спасу, я тебя спасу. Что же это такое? Я видел ее вспухшие от дыма и плача глаза, чувствовал, как холодные руки гладят мне лоб.

– Я тебя вылечу, вылечу, – бормотала она, впиваясь мне в плечи, – ты восстановишь его...» [6].

Для нее все, что связано с Мастером, свято. Это проявляется в том, как она бережно и аккуратно заворачивает сожжённый роман возлюбленного. Это тоже проявление любви ко всему, что имеет отношение к любимому человеку, в том числе к его творчеству. Она принимает его таким, какой он есть, даже после заявления о том, что Мастер сходит с ума, она все равно всеми силами пытается ему помочь. Но, в свою очередь, Мастер всячески сопротивляется решению Маргариты, по его словам, его любовь ее погубит. Он не видит в себе будущего, для него все потеряно, но он не хотел бы тащить за собой свою возлюбленную. В данном случае мы наблюдаем центробежное и парадоксальное проявление любви: отказываться от любви ради любви.

– Бедная моя, бедная, – сказал я ей, – я не допущу, чтобы ты это сделала. Со мною будет нехорошо, и я не хочу, чтобы ты погибала вместе со мной.

– Только эта причина? – спросила она и приблизила свои глаза к моим. – Только эта [6, 153].

Как известно, в общих чертах любовь может стать источником как положительных, так и отрицатель-

ных переживаний, состояний, что выражается лексическими средствами, обладающими определенной модальностью: *горький, жестокая, ненависть, мучительная, счастье, радость, трепет, ожидание, мука, страдание, горести, болеть, маяться, мучиться, страшиться, грустить*. Вся перечисленная отрицательная эмотивная лексика передает всю сущность любви, переживаемую героями. Чаще всего причиной отрицательных эмоций бывает испытываемое главным героем чувство любви к женщине и невозможность быть с нею рядом. Относительно Маргариты: встреча с Мастером резко меняет ее шкалу ценностей, в ней происходит переоценка духовных ценностей. Приведем фрагмент, подтверждающий перемены в ее взглядах. Раньше, до встречи с Мастером: «Маргарита Николаевна могла купить все, что ей понравится. Среди знакомых ее мужа попадались интересные люди. Маргарита Николаевна никогда не прикасалась к примусу. Маргарита Николаевна не знала ужасов житья в совместной квартире. Словом... Она была счастлива? Ни одной минуты! С тех пор, как девятнадцатилетней она вышла замуж и попала в особняк, она не знала счастья».

После встречи с Мастером: «...ей нужен был он, мастер, а вовсе не готический особняк, и не отдельный сад, и не деньги. Она любила его, она говорила правду» [6, 24].

В следующем отрывке можно понять, насколько Маргарита была несчастна, она вернулась к той жизни, в которой она не жила, а просто существовала. «Она сделала все, чтобы разузнать что-нибудь о нем, и, конечно, не разузнала ровно ничего. Тогда она вернулась в особняк и зажила на прежнем месте» [6].

Каждый день она винила себя в случившемся. Единственное что спасало ее в этом мире, это вещи Мастера, которые она оберегала. Даже деньги, которые были отданы ей от рук Мастера для поездки в Черное море, она сохранила у себя, что можно заметить в следующем отрывке романа: «Присев на корточки, она открыла нижний ящик первого из них и из-под груды шелковых обрезков достала то единственно ценное, что имела в жизни. В руках Маргариты оказался старый альбом коричневой кожи, в котором была фотографическая карточка мастера, книжка сберегательной кассы со вкладом в десять тысяч на его имя, распластанные между листками папиросной бумаги лепестки засохшей розы и часть тетради в целый лист, исписанной на машинке и с обгоревшим нижним краем» [6, 227].

Таких примеров очень много, но приведенные выше отрывки из романа и их анализ позволяют сделать вывод о том, что именно в произведении «Мастер и Маргарита» тема вечной любви и верности как спасительной силы человеческой души раскрывается перед нами автором. На что способен человек, чтобы сохранить свою любовь – об этом заставляет нас задуматься повествование.

Узнать о Мастере – единственное желание отчаявшейся Маргариты, ради которого можно поверить во что угодно, превратиться в ведьму, стать хозяйкой бала самого Сатаны. Для нее стираются границы Света и Тьмы: «потустороннее или не потустороннее – не все ли это равно», – уверена она. Иешуа прочитал роман, просит подарить покой писателю и его возлюбленной, и «князь тьмы» покой «устраивает». Маргарита останется с любимым навсегда, рядом с ним смерть не страшит. «Бережь твой сон буду я», – говорит она, идя с Мастером к их вечному дому.

Сила любви избавляет Мастера от страданий, делает его сильным («я никогда больше не допущу малодушия», – обещает он героине) и возвращает миру его гениальный роман.

Тема любви в произведении Булгакова, возможно, потому так пронзительна и достоверна, что автору выпало счастье любить самому и быть любимым женщиной, которая и воплотилась в образе Маргариты. Идет время, история вечной любви, рассказанная на страницах «Мастера и Маргариты», не стареет, убеждая, что настоящая любовь существует.

Литература

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
2. Неснова Т.А. Концепт «переулок» в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» / Т.А. Неснова // Молодой ученый. – 2012. – № 3 (38). – С. 256-259. – URL: <https://moluch.ru/archive/38/4396/>.
3. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 352 с.
4. Иванова Е.С. Логика ориентации пространства сна Маргариты в «закатном» романе М.А. Булгакова // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы XIV международной научно-практической конференции 26–27 марта 2013 г. – В 2 т.: Т. I / Нау.-инф. Издат.центр «Институт стратегических исследований». – М., 2013. – С. 366.
5. Словари и энциклопедии на Академикe / Толковый словарь Ефремовой // Т.Ф. Ефремова. – М., 2000.
6. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: роман. – Минск, 1999.

ЦЕННОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ

XXI век ознаменован своим интегративным подходом в изучении системы ценностей, этому свидетельством является то, что система ценностей отличается мультипарадигмальным характером и соответственно изучается не только в рамках философии, а является объектом изучения психологии, экономики, политологии, педагогики, лингвистики, а также целого ряда других общественных дисциплин. Об экспансии аксиологии в лингвистику можно судить по дефиниции из словаря новых иностранных слов, где помимо философской трактовки, приводится и лингвистическая: «Аксиология – раздел социологии языка, изучающий систему оценок естественных языков и их элементов» [1, 4].

Исследования лингвистов убедительно доказывают, что ценности имеют свойство объективироваться в языке. Разумеется, возникновение аксиологической лингвистики было подготовлено рядом предпосылок и фоновыми знаниями в форме постулатов, вопросов и идей, отраженных в работах известных классиков и основоположников теоретического языкознания, таких как G. Lacoff и M. Johnson, Ch. Morris, Н.Д. Арутюновой, В.Н. Телии, Е.М. Вольф, В.И. Карасика, Т.В. Маркеловой, Ю.С. Степанова, З.К. Темиргазинной и др. Перечисленные исследователи не использовали в своих трудах само понятие аксиологическая лингвистика в современной трактовке, однако их вклад в формирование рассматриваемого направления нельзя недооценить в плане лингвистического анализа ценностей и оценки. Аксиологическая лингвистика в Казахстане формируется в последние два десятилетия XX в. Предпосылками для развития аксиологической лингвистики в Казахстане послужили труды казахстанских языковедов З.К. Ахметжановой, З.К. Темиргазинной, З.Х. Ибадильдиной, Ж.А. Джамбаевой и др.

Внимание аксиологической лингвистики сосредоточено не только на языковых явлениях, но и на таких понятиях как ценность, оценка, оценочность, прочно вошедших в орбиту аксиологической лингвистики. Предметом ее изучения является репрезентация ценностей, а целью – их изучение сквозь призму языка.

Ценность является ключевым понятием аксиологической лингвистики. Оно относится к одним из основных, определяющих сущность Человека, понятий, которое составляет основу человеческого мировоззрения. Ценности можно отнести к смыслообразующим элементам человеческого бытия, указывающим на направленность и мотивированность человеческой жизни. Они играют важную роль в поведении человека и лежат в основе интерпретаций общества и тех изменений, происходящих в обществе, вследствие чего имеют положительное или отрицательное влияние на поведение и действия людей, их социальную позицию, на отношение к себе и миру. Универсальность такого явления как ценность обуславливает необходимость его комплексного изучения. Будучи одним из важнейших компонентов человеческой культуры, ценности, наряду с нормами и идеалами, находят свое отражение и в языке. Известно, что через язык мы получаем доступ к пониманию человеческого сознания, а, следовательно, к основам формирования ценностного отношения, ценностной картины мира. Отметим, что проблема ценностей не нова, и в современной научной литературе накоплен достаточно большой материал, посвященный различным подходам и критериям к изучению проблемы ценностей. В научной литературе встречается много разных трактовок и определений понятия ценность, предлагаемых учеными различных гуманитарных отраслей (с позиции философии, культурологии, социологии, психологии и т.д.). В них отражаются различные аспекты данной проблемы. Соответственно наблюдается определенная терминологическая несогласованность как в определении самого понятия *ценность*, так и в ее понимании сущности и роли в жизни человека. Аксиологом В.К. Шохиним верно подмечено, что слово *ценности* является одним из самых престижных и уважаемых в современной культурной лексике и вместе с тем одним из самых популярных, можно сказать, даже «популистских» [2, 7].

Рассмотрим некоторые из них:

По Н.Ф. Алефиренко, ценности понимаются как исторически сложившиеся обобщенные представления людей о типах своего поведения, возникшие в результате оценочно-деятельностного отношения к миру, образующие ценностную картину мира, закрепленную в сознании представителей отдельного этноса и зафиксированную в языке этого этноса [3, 160]. Вслед за Н.Ф. Алефиренко, А.Н. Усачева, Е.В. Бабаева понимают ценности, как высшие ориентиры, определяющие поведение людей [4]; целями, ориентирующими человека в его деятельности и детерминирующими нормы его поведения [5, 60].

По утверждению А.А. Ивина, ценности – это не материальные или духовные объекты, а модусные (культурно-значимые) отношения человека к окружающему миру, служащие ему ценностными ориентирами [6, 160].

С позиций И.А. Стернина, ценности являются объектом желания, нужды, стремления, интереса и т.д. [7, 108].

Известный российский исследователь в области ценностей В.П. Снячкин определяет общечеловеческие ценности как это содержание, формируемое отдельным членом общества, при помощи которого он ориентируется относительно успешности/неуспешности своей целенаправленной деятельности, согласует правила достижения этих целей с ограничениями, существующими в конкретном обществе [8, 62].

Для философии ценность является нематериальной субстанцией, в то время как для лингвистики она имеет вербальное воплощение. В подтверждение этому приведем утверждения лингвокультуролога Г.Г. Слышкина, который выделяет ряд различий между философской категорией ценности и соответствующей лингвистической категорией:

1) В философии ценности приписывается сверхэмпирический характер и отсутствие связи с творческими усилиями индивида. Для лингвокультурологии ценность эмпирична, измеряема, изменчива во времени и специфична в пространстве.

2) За пределы философской теории ценности выносятся праксиологическая категория полезности. Для лингвокультурологии подобное размежевание не является значимым, поскольку языковые механизмы объективации аксиологической и праксиологической категорий тождественны.

3) Философа интересует сама ценность, лингвокультуролога – понятийно-образное воплощение.

4) Философия рассматривает преимущественно положительные ценности, тогда как в лингвистике внимание исследователей обращается как к ценности, так и антиценности [9, 27-28].

Ценности – это основные точки зрения человека в отношении веры, предпочтений, мнений и ценностных установок. Они представляют собой теоретическую систему критериев оценки, суждения и играют важную роль в управлении мыслями и поступками людей. Тщательное изучение формирования ценностей актуально для построения гармоничного общества.

Общеизвестно, что у каждого отдельного человека или группы лиц, народа, или национальности есть свой набор ценностей, вместе с тем в разных культурах существуют примерно одинаковые базовые ценности. Обычно этих ценностей много и им требуется систематичность и иерархичность.

В ценностных классификациях иерархия ценностей выстраивается с различных позиций. Немецкий философ и социолог М. Шелер отмечает, что ценности благородного и низкого образуют более высокий ценностный ряд, чем ряд приятного и неприятного; духовные ценности – более высокий ряд, чем витальные ценности, ценности святого – более высокий ряд, чем духовные ценности [10, 328]. Однако в данном контексте иерархичность никоим образом не умаляет и не игнорирует ценности, располагающиеся в нижнем ряду. Здесь понятия «верхние» и «нижние» соотносительны и во многом предполагают друг друга. Так, «витальные ценности представляют собой совершенно самостоятельную ценностную модальность и никак не могут быть «сведены» к ценностям приятного и неприятного, ни к духовным ценностям...» [10, 328].

Ценности бывают разными: одни из них связаны с высшими духовными потребностями человека, другие – с его непосредственным материальным бытием. Принято считать, «чем выше стоит в этой иерархии воплощенная в объекте ценность, тем выше его культурная значимость. И наоборот, если объект лишается присущей ему ценности, то он перестает быть объектом культуры» [11].

На иерархичность системы ценностей немалое влияние оказывают и процессы, происходящие в обществе, так как ценности формируются в ходе развития общества, зависят от многих факторов, одним из которых является политико-идеологическая система государства. Ценностная картина того или иного человека формируется его национальной принадлежностью, менталитетом, установками общества. Потому ценности функционируют в определенном историческом и социальном контексте. Каждая эпоха знаменательна своими доминирующими в обществе ценностями. Общеизвестно, что при совершении крупных политических событий, меняется существующая система ценностей общества. Ценности играют особенно важную роль в переходные периоды, потому что позволяют выяснить, какие ориентиры важны для общества. Нередко происходит их переоценка в зависимости от общественно-политических или иных условий, событий, ситуаций. Ярким свидетельством вышесказанному является система ценностей, которая существовала долгие годы при правлении советской власти.

С развитием информационно-образовательного общества созревает необходимость изучения природы системы ценностей, ее направленности, и влияния на массовое сознание. Для современного Казахстана проблема изучения ценностей является особенно важной, т.к. Казахстан, будучи многокультурной страной

с многочисленными этническими группами, живущими на его территории, имеет большой опыт мирного сосуществования, что позволяет говорить о культурной близости этих групп, сходстве ценностей. На изменчивость системы ценностей непосредственно влияют не только доминирующие в обществе ценности, но и события, происходящие в социуме, в том числе и социально-политические.

Для казахстанских исследователей представляет особую важность выявление шкалы ценностей казахстанского социума и факторов, способствующих ее трансформации, с целью реконструкции аксиологической сферы разных социальных групп и диалектов. Как отмечает М.Ш. Мусатаева, «В основе любой культуры и этнической идентичности лежит система ценностей, т.е. морально-этических и духовно-нравственных концептов, в многонациональном, поликультурном и поликонфессиональном Казахстане казахская идентичность является консолидирующим ресурсом и гарантом его устойчивого и динамичного развития. В казахстанском обществе наряду с универсальными концептами, отражающими общечеловеческие духовно-нравственные ценности, доминантными также являются социально и экономически обусловленные концепты» [12, 127].

Ценности как высшие ориентиры, определяющие поведение людей, существуют в культуре не изолированно, а взаимосвязанно и составляют ценностную картину мира, которая является частью языковой картины мира. В подтверждение этому, приведем утверждение В.И. Карасика «в языке наряду с языковой картиной мира объективно выделяется ценностная картина мира, которая имеет общечеловеческое и этнокультурное измерения» [13, 4]. Ценностная (аксиологическая) картина мира, представленная в языке, ориентирует человека в системе ценностей, дает общее направление его стремлениям и жизненным целям. При изучении ценностной (аксиологической) картины мира в языке представляет интерес концепция В.И. Карасика:

1) ценностная картина мира в языке включает общечеловеческую и специфическую части, при этом специфическая часть этой картины сводится к различной номинативной плотности объектов, различной оценочной квалификации объектов, различной комбинаторике ценностей;

2) ценностная картина мира в языке реконструируется в виде взаимосвязанных оценочных суждений, соотносимых с юридическими, религиозными, моральными кодексами, общепринятыми суждениями здравого смысла, типичными фольклорными и известными литературными сюжетами;

3) между оценочными суждениями наблюдаются отношения включения и ассоциативного пересечения, в результате чего можно установить ценностные парадигмы соответствующей культуры (например, из определенного типа отношения к старшим и младшим можно вывести тип отношения к собственности, к состязанию, к приватности и т.д.);

4) в ценностной картине мира существуют наиболее существенные для данной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [13, 4].

Языковое изучение ценностей представляется особенно перспективным в сопоставительном аспекте, так как одни и те же явления социальной жизни могут по-разному интерпретироваться разными культурными формациями. Не вызывает сомнения тот факт, что язык отражает национальную ментальность и культурные ценности определенного этноса. При антропоцентрической научной парадигме данные проблемы получают новый импульс и дадут новые знания о ценностях.

Литература

1. Комлев Н.Г. Словарь новых иностранных слов [Текст] / Н.Г. Комлев – М.: МГУ, 1995. – 144 с.
2. Шохин В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 457 с.
3. Алефиренко Н.Ф. Ценностно-смысловая природа этноязыкового сознания // Аксиологическая лингвистика: проблемы изучения культурных концептов и этносознания. – Волгоград: Колледж, 2002. – С.159-167.
4. Усачева А.Н. Лингвистические параметры концепта «состояние здоровья» в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Волгоград, 2002. – 18 с.
5. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.20. – Волгоград, 2004. – 438 с.
6. Ивин А.А. Основания логики оценок. – М.: МГУ, 1970. – 230 с.
7. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в составе национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: РАН, Ин-т языкознания, 1996. – С. 97-112.
8. Синячкин В.П. Общечеловеческие ценности как инструмент анализа языкового сознания членов общества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2010. – №2. С. 62-66.

9. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: дис. ... д-ра филол. наук. / Г.Г. Слышкин. – Волгоград, 2004. – С. 27-28.
10. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Шелер М. Избранные произведения. – М.: Изд-во Гнозис, 1994. – 490 с.
11. Джамбаева Ж.А. Аксиологические стереотипы языкового сознания казахстанцев: дис. ... докт. филол. наук. – Кокшетау, 2010. – 444 с.
12. Мусатаева М.Ш. Имиджеобразующие стратегии и технологии (на материале казахстанских онлайн-изданий)//Л.В. Екшембеева, Ж.А. Нуршаихова, М.Ш. Мусатаева. Технологии и методики дискурсного воздействия. Коллективная монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 150 с.
13. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. – Волгоград; Архангельск, 1996. – С. 3-16.

Ralph Schusler Jr.
(USA, Florida, Miami)

DEPICTIONS OF FEAR IN LEV TOLSTOY'S SEVASTOPOL SKETCHES AND STEPHEN CRANE'S THE RED BADGE OF COURAGE

Just as I cannot imagine a plesiosaurus on Nevsky Prospekt, I cannot imagine that anyone does not know what fear is and how it affects the organism.

– A. [M.] Dmitroevskii, editor of *Военный сборник (War Collection)*, 1913

Stephan Crane is famous for never having witnessed combat before writing the seminal American war novel, *The Red Badge of Courage*, which depicts the psychodrama besetting a youth before, during, and after his first taste of fire. Crane's imaginative power and singular style distinguish his achievement, giving readers ringside seats inside Henry Fleming's head as his mind grapples with a premonition that grows into a force he cannot control until it shames him into becoming a man with a grip on his feelings. The work is commonly ranked among America's foremost Bildungsromanen, or coming-of-age novels, and stands as a hallmark of modernism, since the protagonist's thoughts, flowing between reality's banks, serve as the narrative current. With this work, Crane gave the war novel its classic form [1, 157].

The force Fleming fails to control is fear, a feature many readers find pervasive in Crane's writing, at large, and in *The Red Badge*, in particular. In an introduction to an edition published 102 years after the novel first appeared, former U.S. Poet Laureate James Dickey turned the primeval emotion into a predicate nominative for the writer:

Crane is fear, and that seems to me the case. Crane's glancing or peeking viewpoint is that of a person forced to look at an event or person, all the time wishing to avoid it, to turn his head, close his eyes, escape, go to sleep or die. The witnessed or imagined event is of such fascination, though, that the beholder cannot turn away, and endures as if in the worst possible nightmares. This is exactly the state of mind of a combatant soldier, as it is that of a poet who writes of horrors, helpless with fear and taking refuge in the only attitude possible: irony, a kind of induced superiority or indifference to the situation. (vi) . . . Mr. George Wyndham, Under Secretary of War in the British Government, says, in an essay, that the book challenges comparison with the most vivid scenes of Tolstoi's *War and Peace* or of Zola's *Downfall*, and the big reviews praise it for just what I intended it to be, a psychological portrayal of fear" [2, 126].

This riveting, cinematic account of war as witnessed from within a young man's highly impressionable, and sometimes hallucinatory, mind became an American literary landmark, which, in the words of noted curmudgeon H.L. Mencken, appeared "like a flash of lightning out of a clear winter sky; it was at once unprecedented and irresistible" [3, 172]. Remarking on its fusion of four literary styles emerging at the time, Edwin H. Cady praised the work's "inviolably organic uniqueness . . . There is no previous fiction like it" [3, 172].

Subsequent war novels "like it" would abound, German critic Hans-Jörst Gerigk notes. The protagonists of time-honored works by such American literary giants as Ernest Hemingway, John Dos Passos, and Norman Mailer follow closely in Henry Fleming's footsteps, and both Hemingway and William Faulkner praised the book as the only "real literature of our Civil War" and "the only good war story I know," respectively [4, 172].

The towering heights Crane achieved, however, owe much to the shoulders on which he stood: those of a Russian half a world away, an artillery officer whose service on the receiving end of a relentless French bombardment offered a window onto modernized warfare in all its horror. Lev Tolstoy required little of Crane's creativity upon composing his three-part *Sevastopol Sketches*, which covered the grim final stages of the Crimean

War, “the first full conflagration of modernity, a global industrialized struggle fought with unusual ferocity and incompetence” [5, 43]. His unflinching first-person accounts of the grisly scenes around him and dynamic psychological portraits of soldiers continuously subject to life-threatening menace proved “crucial . . . [in] widening the boundaries of what soldiers could publicly say about fear,” Jan Plamper notes in his historical analysis of Russian military psychology; “Tolstoi sets his readers on a long road to fear, the central emotion in these stories, suggesting that one of his aims was to elicit fear in his readers” [6, 263].

Gerigk might contend Plamper’s conclusion regarding Tolstoy’s intentions, while conceding the primacy of fear in his sketches: “Sevastopol provides a panorama of horrors that all the English penny dreadfuls combined can’t approach. Tolstoy’s poetic, however, is totally different . . . because here the horror resides not in the human soul but in the outer world” (245). Citing the closing sentence of “Sevastopol in May,” probably the line most quoted of the trilogy’s 120-plus pages, Gerigk takes the Russian realist at his word when he says, “The hero of my tale – whom I love with all the power of my soul, and whom I have endeavored to portray in all his beauty, and who always has been, and ever will be, beautiful – is Truth [7, 93]. The horrors he depicts, in other words, are those he witnessed, while the fear was that which sundered the souls of both his comrades and Tolstoy, himself, who, along with Times of London’s William Howard Russell, is considered the first war correspondent; Tolstoy, additionally, holds the singular distinction of being the world’s first embedded war correspondent by virtue of being an observant writer laboring as an artillery officer in a gruesome, merciless lost cause – and with a respected publication thirsting for his words. Plamper considers Tolstoy’s vivid, graphic descriptions of the effect modern warfare works on human beings as the second most important of six factors that led to “widening the boundaries of what [Russian] soldiers could publicly say about fear” [8, 263]. His work was bound to strike a chord in an aspiring author of Crane’s lineage, who, himself, it might be said, was “looking for a fight.” Given the justification he voiced after downing his first glass of beer at age six – “How was I going to know what it tasted like less’n I tasted it? How you going to know about things at all less’n you do ‘em?” – Crane’s subsequent service as a war correspondent in two international conflicts must have owed in large measure to his hankering to know the real thing about which he had already heard, read, and written so much [3, 34]. After his first taste of combat in the Greco-Turkish War, Crane paid himself modest tribute upon confirming to Joseph Conrad that, based on personal experience, “The Red Badge was all right” [9, 245]. The carriage came before the horse with Crane, not with Tolstoy.

This article will examine the depiction and conquest of fear in both writers’ works, which proved so singular at the time as to usher in an altogether new approach to storytelling: modernism. To be covered are such topics as the danger of pre-battle bravado and the Dionysian mindset during battle, engendered by what Gerigk, citing Friedrich Nietzsche, “calls “the aesthetic condition” (ästhetischer Zustand); the clutches of fear and freeing oneself from those clutches, and the aftermath of fear: loss of face, self-loathing and the need for, and means of, rectification. Of consummate importance as the means by which these themes and feelings are portrayed are the two writers’ innovative narrative techniques, in Tolstoy’s case, described by N.G. Chernyshevsky as “interior monologue” and “the dialectic of the soul,” and, in Crane’s, as described by the author, himself, as the “cylinder of vision” [6, 123]. The uncanny kinship of vision the two writers share becomes especially apparent upon exploring how each author treats the topic of this article: fear.

The Aesthetic Condition as Lure

While most apparent in his first sketch, only in the third, “Sevastopol in August 1855,” do we find patriotic ardor personified in a character – namely Volodya Koseltsov, a dreamy duty-minded youth who follows his elder brother into battle. From afar, his vision of their fate is shrouded in glory:

Two brothers, friends with one another, fighting the enemy side by side . . . I with the guns and my brother with his company . . . Suddenly the French will fall upon us . . . I shall kill quite a lot of them, but they will still keep coming straight at me . . . there is no escape for me, but suddenly my brother rushes to the front with his sword drawn, and I seize a musket . . . Then my brother falls at my side, shot dead by a bullet. I stop for a moment, bend sadly over him, draw myself up and cry: “Follow me! We will avenge him! I loved my brother more than anything on earth,” I shall say . . . “Let us annihilate the foe or let us all die here!” They will all rush after me shouting. Then all the French army . . . will advance. We shall slaughter them, but at last I shall be wounded a second and a third time and shall fall down dying. . . They will carry me and lay me down by the blood-stained corpse of my brother. I shall raise myself, and say only, “Yes, you did not know how to value two men who really loved the Fatherland: now they have both fallen. May God forgive you!” . . . and then I’ll die [10, 154].

Fear of His Own Fear

Shortly, reality intrudes, disabuses the youth of his vision. When his brother, Michael, proposes they travel together to Sevastopol. Volodya jumps at the idea but gets cold feet “at the thought that after getting into the trap . . . he would not alight again before reaching Sevastopol . . . [Only then] did he clearly realize the danger he had been seeking, and he grew confused and frightened at the mere thought of the nearness of that danger” [10, 154].

Upon approaching the pontoon bridge leading across the Roadstead – a natural, deep, key-shaped harbor, at

whose mouth the Russians had sunk their Black Sea Fleet to prevent the invaders from also shelling the city from the water – Volodya begins to shed his illusions: He “was not exactly dispirited, but his heart was heavy” [10, 161]. The military’s seductive spell, encouraged by the Tsar’s paternal attentions, had lured the impressionable youth into the fray, from which, he and the reader gradually realize, there is no escaping.

Volodya overhears talk of an imminent attack on the Fifth Bastion, where his regiment is stationed. A comrade, Martsov, has had a leg blown off and lies in the hospital; Michael’s lodgings and much of the city have been reduced to rubble; restaurants have been shuttered and the once gay boulevard music, silenced; Hearing such horrible news against so horrific a backdrop stuns the newcomer, who feels his once-gleaming uniform growing into a straitjacket:

Terrible fear suddenly overcame Volodya. He felt as if a ball or bomb-splinter would come the next moment and hit him straight on the head. The damp darkness, all these sounds, especially the murmur of the splashing water – all seemed to tell him to go no farther, that no good awaited him here, that he would never again set foot on this side of the bay, that he should turn back at once and run somewhere as far as possible from this dreadful place of death. “But perhaps it is too late, it is already decided now,” thought he, shuddering, partly at that thought and partly because the water had soaked through his boots and was making his feet wet.

He sighed deeply and moved a few steps away from his brother.

“O Lord! Shall I really be killed – just I? Lord, have mercy on me!” he whispered, and made the sign of the cross [10, 163].

Later, as he passes into a street of small demolished homes, continually lit up by the bombs,” his heart aches more and more, yet Volodya is too young to realize he’d bought into a glorious bill of goods:

He suddenly felt himself utterly and finally deserted. This sense of loneliness, face to face as it seemed to him with death, pressed like a heavy cold stone on his heart. He stopped in the middle of the square, glanced round to see if anyone was looking, seized his head and thought with horror: “O Lord, am I really a miserable coward . . . when it’s for my Fatherland, for the Tsar, for whom I used to long to die? Yes, I am a miserable, wretched being!” [10, 168].

This conviction sticks with the youth as he reports to duty with the Fifth Light Artillery and so besets him that he proves barely able to answer the commander’s query regarding the whereabouts of his duffel bag and belongings.

So oppressed by the thought that he was a coward, Volodya interprets every look and word as contemptuous of his miserable, craven being. The battery commander has already discerned his secret, he concludes. Sent to sleep below, Volodya is followed by his fears: first, that of finding his spirits so out of joint; second, that of a bomb plowing into the structure: “‘If it does come,’ he thought, ‘it will first kill those upstairs and then me – anyway not me alone.’ The thought comforted him a little and he was about to fall asleep” [10, 171]. Next, the fall of Sevastopol fills his mind, with the French rushing in and finding him fully unarmed: “The fear of real danger drove away the fanciful fear of the darkness. A saddle and a samovar were the only hard things in the room” [10, 172]. Scant defense, those. Again, though, Volodya, “amid the unceasing noise which made the panes rattle in the one window” continues to beat himself up over his justified sense of panic [10, 171]. “‘What a wretch I am – a coward, a despicable coward!’ he thought again, and once more the oppressive feeling of contempt and even disgust for himself came over him” (171).

His whole young impressionable soul was weighed down and crushed by a sense of loneliness and of the general indifference shown to his fate in these dangerous surroundings. “I shall be killed, I shall suffer, endure torments, and no one will shed a tear!” And all this instead of the heroic life abounding in energy and sympathy of which he had such glorious dreams [10, 167].

Left on his own in a city under siege, the youth, so steeped in fear, becomes a stranger in his own body.

The Aesthetic Condition on American Soil

Tolstoy’s Sevastopol Sketches describe action in the Crimean War at three junctures over a period of nine months. Apart from occasional flashbacks, the action in *The Red Badge* occurs within a matter of days. As to the topic of fear, the book has a balanced beginning, middle, and end.

No sooner does the story open than “a youthful private” enters the picture as he retires to his tent to tend to “some new thoughts that had lately come to him” [11, 12]. These ruminations will captivate both the soldier’s and reader’s minds for most of the following 156 pages, as we enter the action in both *medius res* and *medius menses* – the middle of the action and the innermost recesses of the protagonist’s mind: “So they were at last going to fight. On the morrow, perhaps, there would be a battle, and he would be in it” [12, 41]. For all dramatic purposes, both narrator and protagonist here throw down the gauntlet.

From flashbacks, we learn that repeated instances of the aesthetic condition had drawn “the youth” into the conflict: “He had, of course, dreamed of battles all his life. . . In visions he had seen himself in many struggles . . . [and] imagined peoples secure in the shadow of his eagle-eyed prowess” [10, 11]. Even the local church bell helps

cast the spell, as its constant clanging to report Union triumphs makes the youth “shiver in a prolonged ecstasy of excitement” the night before he enlists [10, 12]. Admiring townfolk, “the smiles of girls,” and the encouragement of old men make him “feel within him the strength to do mighty deeds of arms” [10, 15].

Fractioning Fear

Fed by contemplation of impending combat, Henry’s escalating fear echoes that Tolstoy, himself, had felt, as described in a letter to his brother on the eve of what was supposed to be the June 9, 1854, Russian invasion of Silestra: “As you know, Nikolai, the period that precedes an engagement is the most unpleasant – it’s the only period when you have the time to be afraid, and fear is one of the most unpleasant feelings” [12, 109]. In Tolstoy’s case, the invasion was called off, but not in Henry’s. Lying on his bunk, the youth addresses that fear, which has made the enemy into a monolithic fighting force instead of a group of men and youths, such as he and his comrades: “He perceived now that it did not greatly matter what kind of soldiers he was going to fight, so long as they fought . . . There was a more serious problem . . . He tried to mathematically prove to himself that he would not run from a battle” [13, 16].

Reverting to formulae to measure the probability of his succumbing to fear reappears throughout the novel, starting on the very next page, where Henry realizes that nothing in his past has prepared him for battle: “He was an unknown quantity” [13, 17]. His efforts mathematically to measure his merit as a soldier become a leitmotif: “For days he made ceaseless calculations . . . all wondrously unsatisfactory . . . He could not sit still and with a mental slate and pencil derive an answer” [13, 21]. Despite all the reckoning and reasoning, he fails to dispel his fear. As the moment of truth approaches, he comes to view the aesthetic condition that had seized him earlier as a form of self-deception, exactly as had Volodya: “He recalled his visions of broken-bladed glory, but in the shadow of the impending tumult he suspected them to be impossible pictures” [13, 17]. Stated in more prosaic terms, and with “Henry Fleming” at the close of the passage, Eikhenbaum’s (Stendhal-inspired) observation about “Sevastopol in August 1855” proves equally apt for *The Red Badge*: “We are also familiar with the psychology of a novice who goes off to war and finds nothing of his dreams in it. Such is Volodya Kozeltsov” [14, 112].

Once the prospect of turning tail has wormed its way into his mind, Henry finds succor when “the tall soldier,” Jim Conklin, acknowledges “in a tolerant way” that new recruits sometimes run when they first face fire. Jim’s confession that he, himself, would probably run if things grew “too hot . . . and a whole lot of boys started and run” is a way of throwing a brotherly arm around Henry’s shoulder and should temper Henry’s later obsessive condemnation of his flight. No memory of these words, however, appears to offer Henry solace, although witnessing the death of Jim, who had stood his ground, fought, and been mortally wounded, will prove a milestone in Henry’s spiritual resurrection.

Anticipating his first battle, Henry feels thankful for “these words of his comrade,” who helps him see that he is no different from his uninitiated peers. “He had feared that all of the untried men possessed a great and correct confidence. He now was in a measure reassured” . This reassurance won’t last; in fact, the isolation and impotence Henry feels in relation to others – friend or foe – will become another leitmotif throughout the novel, extending to enemy soldiers and the specter of war, itself. This phenomenon is part and parcel of the perspective provided by the “cylinder of vision” narrative technique, in which “the central concern . . . is the literal and figurative dimensions of [Henry’s] perception” [15, 124]. The “unknown quantity” Henry carries inside keeps him guessing, if not at its amount then at its nature . He will never find the square root of his fear because not formulae, but feelings, determine the ever-shifting sum, which, depending less on facts than Henry’s mood, defy the principles of mathematics. In short, no rational answer to Henry’s conundrum shall be found:

This train of thought – or, perhaps, these colliding trains of thought, since they run in different directions on the same rail – exemplifies one of the dynamics that account for the grip this book has on readers. As Cox succinctly observes, “His thoughts always at war with each other, [Henry] is himself embattled; at the same time he is in a battle” [16, 19]. The former conflict continues as the regiment marches to the front with Henry “engaged with his own eternal debate . . . [and] “separated from the others” [17, 25]. The sense of separation is, of course, occasioned by the content of that unending debate, which may be considered a variation on Hamlet’s “to be or not to be” dilemma.

The soldier’s version of buyer’s remorse is the flipside of the aesthetic condition, the sobering realization that one’s life is on the line amid implacable menace. Similarly, Volodya’s aestheticizing his recent past in Petersburg, “the jolly, friendly voices of his comrades, the new uniform, the beloved Tsar . . . who at parting from them with tears in his eyes had called them his children,” occurs upon his first planting foot in Sevastopol, where “all he saw . . . was so little like his beautiful, radiant, high-souled dreams [18, 93].

Henry’s phobia assumes the hallucinatory features that become a hallmark of the book, employed to describe everything from marching columns, “moving monsters wending with many feet . . . serpents crawling from the cavern of the night” [19, 29]; to clouds of smoke, “observant phantoms” ; to the enemy, “the composite monster” [20, 67] prowling behind “the red eyelike gleam of hostile camp-fires set in the low brows of distant hills” ; to war, itself, “the red animal . . . the blood-swollen god” ; and, finally, to the mortal terror Henry carries within: “In

the darkness he saw visions of a thousand-tongued fear that would babble at his back and cause him to flee, while others were going coolly about their country's business" [21, 29].

His seeing himself as part of a "blue demonstration" and within "a moving box" reflects a loss of self-determination, as if he were caught in the lockstep of those impressed into a hideous venture. His feeling trapped heightens Henry's fear and urgent need for resolution. Reverting to the aesthetic condition provides the comfort he seeks, while conveniently serving the narrator in foreshadowing Henry's subsequent inner transformation: "The youth had been taught that a man became another thing in battle. He saw his salvation in such a change.... He wished to return to camp ... or else to go into a battle and discover that he had been a fool in his doubts, and was, in truth, a man of traditional courage" [22, 91].

As action is the surest tonic to demoralizing trepidation, the sight of the "foe-swarming field in front of him" makes Henry "instantly cease to debate the question of his piece being loaded" (43). Every futile intellectual exercise and mathematical equation spinning in his head suddenly gives way to action – urgent action – as he, perceiving mortal danger, shoots his rifle wildly, then, getting a grip on himself, comes to work it as an extension of body and soul. Once in action, his fear and sense of isolation vanish, as had Volodya's upon mounting the Malakhov breastworks to assure the shot from his duel mortars is finding its mark (Tolstoy 195). This sense of belonging, which contrasts sharply with the feelings of isolation that had beset him before, only expands under fire, as Henry develops "a consciousness always of the presence of his comrades ... He felt the battle-brotherhood more potent even than the cause for which they were fighting. It was a mysterious fraternity born of the smoke and danger of death" [22, 103].

The surprise trial had been passed, as had Volodya's, after leading a cowering crew up the Malakhov Redoubt: "So here I am too on the Malakhov mound, which I fancied a thousand times more terrible. And I get along without bowing to the balls and am even much less frightened than the others. So I am no coward," he thought with pleasure, and even with a certain self-complacent rapture. Henry finds himself equally enthralled: "He went into an ecstasy of self-satisfaction. He had the most delightful sensations of his life. Standing as if apart from himself, he viewed the last scene. He perceived that the man who had fought thus was magnificent ... He felt that he was a fine fellow."

From Self-Satisfaction to Flight

The idyllic contemplation of a test of valor withstood bravely proves ephemeral, however, as the halt in the fighting proves but a pause. Presently, Henry and his comrades realize the battle has only begun. He tells himself, "this impossible thing [i]s not about to happen," but, sure enough, a "second banging" begins [23, 71]. The fatigue of combat has taken its toll, sapping Henry's courage, just as a new wave of blazing guns darts out of the smoke. Two inner forces put him at peril: a loss of nerve that resembles paralysis, making him almost a stranger to his own body, and the psychological trap of overestimating the enemy. The same fear-induced transference that, both in camp and advancing to the front, had made him believe his fellow Union soldiers possessed consummate courage, now occasions his attributing the same to his foes – precisely what he, in heightened touch with his feelings, knows he lacks. In this instance, his neck twitches, his arms grow lifeless and "[h]is hands, too, seemed large and awkward as if he was wearing invisible mittens ... He began to exaggerate the endurance, the skill, and the valor of those who were coming"[13, 107]. His doing so diminishes his fortitude and spirit.

Crane is at his figurative best in foreshadowing Henry's flight by describing that of a neighboring soldier whose heroic visage seemed the picture of resolve: "A lad whose face had borne an expression of exalted courage ... threw down his gun and fled. There was no shame in his face. He ran like a rabbit." [13, 111]. Seeing others back out of the battle snaps Henry out of his funk. Convinced he is being abandoned, he, too – motivated by the same "consciousness always of the presence [or absence] of his comrades" – runs: "On his face was all the horror of those things which he imagined" [13, 127]. After 40 pages inside Henry's head, the reader well knows what "those things" are.

In Henry's case, running only enhances his sense of peril. Crane personifies projectiles in phobic fashion, rounding out descriptions with alluring alliteration: "They hurtled over his head with long wild screams. As he listened, he imagined them to have rows of cruel teeth that grinned at him" [24, 73].

After a lengthy time lost, the youth chances upon a general prancing about exclaiming his soldiers' success in reversing the Rebels: "Yes, by heavens, they've held 'im! They've held 'im" [13, 17]. What should be welcome words to any Union soldier come as a death sentence to Henry's morale. [He] could only "cringe ... as if discovered in a crime" (56-7). So begins the youth's long, dragged-out penitential phase. At first, he tries on every argument to justify his flight as "the work of a master's legs". Self-righteousness over his "sagacious" actions in saving his skin gives way to anger at those comrades who had stood their ground, then to the prospect of humiliation before his comrades, and, finally, to self-pity as a victim of "hateful circumstances" [25, 201]. Enveloped in guilt, his mien becomes that of a criminal incapable of explaining his offense, and, head hanging, he wanders from an open field into a dense forest "as if resolved to bury himself" [26, 93].

Youth Schooled by a Squirrel

A farm boy's idle pastime serves to turn his thoughts and fate around by giving his fear-induced, shame-inducing, flight a natural framework. Henry, who has grown up among animals, understands that his nature, in one profound respect, is no different from theirs or their mutual Creator's. Sitting amid deep woodland silence, "[h]e threw a pine cone at a jovial squirrel, and he ran with chattering fear. High in the treetop he stopped, and poking his head cautiously from behind a branch, looked down with an air of trepidation" [27, 83]. Seeing himself in the squirrel,

[t]he youth felt triumphant at this exhibition. There was the law, he said. Nature had given him a sign. The squirrel, immediately upon recognizing danger, had taken to his legs without ado . . . He had fled as fast as his legs could carry him; and he was but an ordinary squirrel, too – doubtless no philosopher of his race. The youth wended, feeling that Nature was of his mind. She re-enforced his argument with proofs that lived where the sun shone [10, 83].

This is the first of two consciousness-changing encounters Henry happens upon in these solemn woods. Pushing on from "obscurity into promises of a greater obscurity," he enters a chapel-like bower exuding a semi-religious air and spots a dead soldier seated against a tree. The sight of the rapidly decomposing corpse, already an excavation site for teeming ants, makes Henry shriek and stop in his tracks. His "staring into the liquid-looking eyes [and] exchang[ing] a long look" confirms not only Henry's earlier musings about the repose awaiting the dead, but also other, less comforting, aspects of that condition. The quick juxtaposition of these two omens – the squirrel, reacting naturally, as had Henry, to a perceived physical threat, and the corpse, reflecting the inglorious option death poses to a young man – gird him for his return to the ranks. Soon enough, "a tremendous clangor . . . a crimson roar" shatters the . . . woodland silence, summoning him back to the action, as he, himself, notes the irony of his "running thus toward that which he had been at such pains to avoid" [13, 127].

Fear Strikes Out

While Henry Fleming's transformation occurs through a serendipitous meeting with a squirrel, Volodya's comes about upon submitting to the will of a higher power. The basement of the lodgings proves a symbolic setting for the spiritual nadir of Volodya's brief, passionate existence. His self-hatred seeking resolution, the youth, here, touches bottom, although not before another flight of fancy regarding his death – this time painted in lachrymose, not heroic, colors: "Now he seemed to see wounds and blood, then bombs and splinters flying into the room, then the pretty Sister of Mercy bandaging his wounds and crying over him as he lay dying, then his mother seeing him off in the little country town and praying fervently with tears in her eyes before the wonder-working icon – and again sleep seemed impossible"; His faith proves the youth's sole refuge, as "suddenly the thought of God Almighty, who can do everything and hears every prayer, came clearly into his mind" [13, 127]. As he kneels, makes the sign of the cross and prays as he had in childhood, Volodya starts to feel "an old, long-forgotten sense of comfort. . . 'If I must die, if I must cease to exist, then do it, Lord,' he thought, 'do it quickly, but if courage is needed and firmness, which I lack, grant them to me! Deliver me from the shame and disgrace which are more than I can bear, and teach me what I must do to fulfill Thy Will'". The power of prayer proves a *deus ex machina*, as "[t]he frightened, cramped, childish soul suddenly matured, brightened, and became aware of new, bright, and broad horizons" [13, 127]. His dread assuaged, Volodya falls into a deep sleep, despite the menacing cacaphony around him. A more perfect closing out of the three chapters regarding the youth is hard to imagine.

Volodya, gathering his gear and boning up on the trajectory tables of the mortars he will be launching, noticed to his surprise and joy that his fear of the danger and even greater fear that he was a coward, though it still troubled him a little, was far from what it had been the night before. This was partly the effect of daylight and activity but was chiefly due to the fact that fear, like every strong feeling, cannot long continue with the same intensity. In short, he had had time to live through the worst of it [17, 123].

This resurrected spirit animates Volodya as he hails his men – "Good day, lads!" and leads them up the hill toward the Malakov Redoubt. The greeting, perhaps, implies that his own days as a lad are behind him. He notices Vlang [his sidekick] constantly ducking and darting as if all the munitions coming their way were directed solely at him. Several soldiers follow suit, and Volodya sees fear on many faces. Rather than scaring him, though, the sight of their generalized Angst "emboldened . . . and completely comforted him" (188): "So here I am, too, on the Malakov mound, which I fancied a thousand times more terrible. And I get along without bowing to the balls, and am even much less frightened than the others. So I am no coward," he thought with pleasure, and even with a certain self-complacent rapture [12, 123]. Volodya has shed his fears despite being "twenty times within a hair's breadth of death" while following a "gigantic gunner" appointed to assist him in repairing a mortar platform [12, 14].

When they set out the next morning to fire the mortars from the Malakov Redoubt, the valor Volodya had felt while leading his dodging and darting charges the previous evening has infected them, too, and "not a trace of the fear noticeable the day before remained among the men as soon as they were actively engaged." Vlang [Volodya's sidekick] and one other soldier still jump about, but the rest appear to have settled in. "Volodya was in ecstasies,

the thought of danger never entered his head. Joy at fulfilling his duty, at finding that not only was he no coward but that he was even quite brave, the sense of commanding and being in the presence of twenty men who were he knew watching him with curiosity made him quite valiant". Still prone to the aesthetic condition, though, Volodya grows "even vain of his courage and show[s] off before the soldiers, climbing out onto the banquette and unfastening his cloak on purpose to be more conspicuous" (195). As much cheerleader as officer, he displays a bravura that catches the eye of his commander, who "could not help admiring this handsome lad, with his coat unbuttoned showing a red shirt fitting close to his delicate white neck, who with flushed face and shining eyes clapped his hands, gave the order, 'One – two!' in ringing tones, and ran gaily onto the heavy breastwork to see where his bombs were falling" (195). Volodya's two-day inner bout with, and consequent conquest of, fear reaps scant return, as the chapter closes with announcement of the French storming of the Redoubt, along with the Second, Third and Fifth Bastions (at the latter of which his brother, Michael, is stationed). The perspective of Sevastopol from the North Side, which makes up the following chapter, reveals the Russian guns on the Redoubt barely sputtering while French shells rain down upon it; the chapter ends with the French flag flying above the fortification. This distant view prepares readers for the worst, which is quick in coming, as the narrator zooms in on the action at, first, the Fifth Bastion, and, next, the Malakov Redoubt (195), where Volodya's men are overrun and Vlang climbs out briefly to see "what his adored ensign was doing," setting up the most piteous passage of the Sevastopol Sketches: "Something in a cloak lay prostrate where Volodya had stood" [2, 73].

From Inner Fear to Outward Focus

Henry Fleming follows in Volodya's footsteps in the process of turning around his fate.

His focus now is such, that – despite the shifts in attacks, alignments, and retreats – he "knew where lay the enemy" [13, 78]. This represents a marked evolution of, perhaps, the most important weapon a soldier can wield: instinct. The psychological change affects him physiologically, as well, making him oblivious to pain: "His rifle barrel grew so hot that ordinarily he could not have borne it upon his palms"; nonetheless, he mechanically keeps up the multiple tasks involved in prepping the gun until "he pulled the trigger with a fierce grunt, as if he were dealing a blow of the fist with all his strength" [13, 92]. Parallel to his psyche, his manual dexterity has evolved dramatically from that he displayed in the second battle of the previous day, when "[h]is hands ... seemed large and awkward as if he was wearing invisible mittens" [13, 51]. He is now fully engaged, both psychically and physically. In fact, his daring has increased such that he now baits the retreating enemy "like a dog who, seeing his foes lagging, turns and insists upon being pursued" [13, 116]. Again, we see Volodya showboating on the Malakov Redoubt: "Joy at fulfilling his duty, at finding that not only was he no coward but that he was even quite brave...made him quite valiant... [W]ith flushed faced and shining eyes [he] clapped his hands, gave the order, 'One – two!' in ringing tones, and ran gaily onto the breastwork to see where his bombs were falling" (1995).

Encountering stiff resistance, Henry, rather than hustle homeward, now "retire[s] slowly, sullenly, taking steps of wrathful despair" [13, 116]. His hatred of the foe so overtakes him that he can't even hear when his fellows have ceased firing and has to be brought back to earth. The fog of war has enveloped him, filling his eyes with "a glazed vacancy. . . He seemed drunk with fighting". The scene returns us to "Sevastopol in May," as Baron Pesth – conversely, acting in a funk of fear – bayonets a Frenchman: "[D]uring the whole affair he had been as it were in a fog and so bewildered that all he remembered of what had happened seemed to have happened somewhere, at some time and to somebody...Pesth was is such a fright that he could not in the least make out how long it lasted, where he went or who was who. He went on as if he were drunk" [13, 127].

Unlike Pesth – and, oddly, unlike himself earlier on, when beset with vainglorious visions – no Swaggering Soldier emerges after this action, since Henry, now, has no need to embellish his deeds. His lieutenant does it for him: "By heavens, if I had ten thousand wild cats like you I could tear th' stomach outa this war in less 'n a week!" His comrades meanwhile "now looked upon him as a war devil" [13, 81]. Henry's head now fills with well-deserved self-congratulatory praise; he had fought like "a barbarian, a beast ... a pagan who defends his religion... a tremendous figure [whose actions had been] fine, wild, and, in some ways, easy". That last adjective marks a new narrative tack contrasting fully with the gauntlet of punishing, labyrinthine mental exertions Henry has traversed since he lay down on his bunk to muse the prospect of battle the first time we met him. His selfless engagement in combat has brought rectification within reach by transforming fear into valor: "By this struggle he had overcome obstacles which he had admitted to be mountains. They had fallen like paper peaks, and he was now what he called a hero. And he had not been aware of the process" [13, 75]. His comrades have undergone similar seasoning, taken their licks and rebounded.

"Mule Drivers" Sobriquet Fuels Fighters

Despite the newfound fight Henry and Wilson carry within themselves, they soon overhear their regiment ridiculed by a member of the gloved officer set, the likes of which we once observed strolling the boulevard of Sevastopol. Returning from a fruitless search for a stream in which to fill a dozen or so regimental canteens and assuage the thirst raised by the ferocious battle they have endured, the two hear a mounted officer, in the course of offering their regiment's services for a crucial impending battle, tell the division commander, "They fight like a lot

'a mule drivers'; when the general soberly replies, "I don't believe many of your mule drivers will get back," the officer shouts something inaudible but surely clever, since it brings a smile to his lips, just as it strikes fear into the hearts of the two who overhear the exchange [13, 91]. Despite the brevity of the repartee, and the paucity of words spoken, "the youth felt that in them he had been made aged" [13, 122]. Whatever healthy humility Henry has acquired in the process of becoming "not a man but a member" of his regiment has now been debased by the officer's callous insouciance toward the fate of the 304th Regiment, to which they belong.

What makes Crane the quintessential – and, arguably, first – American modernist is the modern psychological thinking made manifest in this novel. The consequential turning point, marked by the transformation of a somewhat passive, self-doubting, and utterly Angst-ridden recruit into a soldier ruled by self-determination occurs in Chapter XIX, as Henry joins the charge. The once aimless greenhorn whose case of the yips had sent him running in another direction now hustles "toward the prominent clump of trees where he concluded the enemy were to be met ... as toward a goal.... [H]e ran desperately, as if pursued for a murder."

Having shed the psychological shroud of self-absorption, Henry now proves "omnivoyant," were there such a word: "It seemed ... that he saw everything. Each blade of the green grass was bold and clear He intuits subtle variations in the air; the texture of the bark on nearby trees; and his comrades' movements, facial expressions, and gestures, both vital and mortal. Only one thing is missing: the crucial element marking the difference between what Gerigk calls "the state of war" and "the action of war": a sense of "why he himself was there" [13, 125]. To feel so in touch with life in the face of death, yet not know one's purpose, poses a sense of existential dread to anyone able to ponder the situation, which luxury is denied the active soldier; Henry, of all people, could only rue such ruminations, since they had always served to entrench him deeper than he ever was at the front. Nonetheless, this ultimate statement of the foot-soldier's fate must, at least partially, have been what inspired Ford Maddox Ford to note of war writing after Stephen Crane: "The idea of falling like heroes on ceremonial battlefields was gone forever" (Foote ii). The comment resembles a restatement of what Gerigk said of Tolstoy: It is no overstatement to say that no one who writes about men at war after Tolstoy does so without knowing what Tolstoy wrote about war. And this applies to not only American authors."

In "The Charge of the Light Brigade," a time-honored poem about the war Tolstoy survived, a compatriot of Ford's famously obviates the very thought that Henry entertains: "Theirs not to make reply/ Theirs not to reason why ..." [18,]. Reducing men to beings trained to neither ponder nor question their actions but merely carry out orders and measures aimed at destroying a foe – what Dragomirov called "controlled berserkdom" – may seem horrifying in human terms but proves the most effective way of getting a necessarily deadly job done. If that job is preserving the Union, abolishing slavery, or halting the spread of a murderous Nazi regime – situations involving human rights and the fate of humanity – adopting such a mindless mindset may be not only justified, but essential. Despite her misgivings about his enlisting, Henry's Republican mother showed understanding of what her son, in this regard, might face upon advising him, "If so be a time comes when yeh have to be kilt or do a mean thing, why, Henry, don't think of anything 'cept what's right, because there's many a woman has to bear up 'ginst sech things these times, and the Lord'll take keer of us all" [13, 107]. Another Ford compatriot, Thomas Hardy, enlarged on Henry's dilemma upon extending it to embrace the fate of his foe: How quaint and curious war is! / You shoot a fellow down/ You'd treat, if met where any bar is, / Or help to half a crown [13, 91]. Henry had shared such sentiments while standing picket one night across a brook from a "slightly ragged [Southern soldier] who spat skillfully between his shoes" and called the youth "a right dum good feller," which accolade "had made [Henry] temporarily regret war" [13, 83]. These scenes, in turn, post-date the amiable exchange of cigarettes, trinkets, and French expressions, some better spoken than others, that mark the truce called to remove corpses filling the valley between the Fourth Bastion and the French batteries in "Sevastopol in May."

Due, perhaps, to his ability to cope with, rid himself of, or even conquer such uncertainty, Henry in this scene undergoes the metamorphosis he had envisioned and yearned for close to the start of the story: "The youth had been taught that a man became another thing in a battle. He saw his salvation in such a change" [13, 71].

Subsequent descriptions of Henry and his comrades remind one, with certain caveats, of Dragomirov's praise of Russian soldiers "characterized by "a feeling of duty to tsar and fatherland, a feeling that goes as far as self-denial" [8, 93]. For all its patriotism, such sentiment is not that of free men fighting to extend freedom to others, but defenders of what is, at best, a nationalistic cause growing out of autocratic rule lacking any universal vision. Whatever the underlying motivation, the key point is "the victory of self-denial over self-preservation." This moral transformation may occur in any trench, and we find it toward the end of *The Red Badge*, as Henry and his fellows pitch ... forward insanely ... moblike and barbaric, but tuned in strange keys that can arouse the dullard and the stoic. [This] mad enthusiasm ... seemed ... incapable of checking itself before granite and brass. There was the delirium that encounters despair and death, and is heedless and blind to the odds. It is a temporary but sublime absence of selfishness". Oddly, this very abandonment of self and all sense of self-preservation is precisely "the reason ... the youth wondered, afterward, what reasons he could have for being there" [13, 125].

The passage recalls Petsh's hallucinatory consciousness in the hand-to-hand combat in which he bayonets a Frenchman, cited above.

Reverting again to Gerigk, we see, in both instances, "exactly that which Nietzsche called the 'aesthetic condition – the ecstatic abandonment to recklessness, heedless of all danger'" [7, 243]. This "berserkdom" soon succumbs to another damper to fear, combat fatigue, which lends "the youth ... a vague belief that he had run miles ... [and] was now in some new and unknown land" [7, 243]. The regiment, at large, suffers another symptom of the moral torpor caused by war, as it inures itself to increasing losses among the ranks upon see[ing]some of their comrades dropping with moans and shrieks. A few lay under foot, still or wailing, and now, for an instant, the men stood, their rifles slack in their hands, and watched the regiment dwindle. The spectacle seemed to paralyze them, overcome them with a fatal fascination. They stared woodenly at the sights, and, lowering their eyes, looked from face to face. It was a strange pause, and a strange silence.

Henry suddenly finds purpose in his presence amid the chaos and carnage through a nascent devotion to the symbol around which he and his comrades rally. As he runs, head down, toward the foe, he feels "[w]ithin him ... born a love, a despairing fondness for this flag which was near him. . . .He kept near, as if it could be a saver of lives, and an imploring cry went from his mind" [13, 83]. One life the banner can't save, however, is that of its bearer, who is shot "as if struck by a bludgeon" yet keeps grasping the flag into the afterlife, as the two friends struggle to wrest it from his grasp [13, 81]. As their fellows retreat, there ensues between Henry and a fellow soldier named Wilson "a small scuffle over the flag" reminiscent of the final scene of *Spartacus*, in which the Greek warrior and his best friend fight with knives to the death in order to spare the other the more agonizing death of crucifixion: "Each felt satisfied with the other's possession of it, but each felt bound to declare, by an offer to carry the emblem, his willingness to further risk himself [12, 130]. As Robertson notes in a chapter that carries his sole reference to Crane's novel:

Those standards were the most visible signs of patriotism. They signified the devotion of men to their unit, state, country and cause. The most consistent record of heroism during the war came from the men who bore the flag. It was the symbol around which soldiers rallied in the heat of battle. To keep the flag flying was their all-consuming objective.

Enemy soldiers delivered their deadliest fire at those holding aloft the colors. Capturing a battle flag was one of the war's outstanding feats. Losing one's banner to the enemy was a shame second only to cowardice. Troops took to heart a saying often repeated: "The post of danger is the post of honor" [25, 79].

Henry eventually gains the upper hand. As enemy soldiers pour out of the woods at the start of Chapter XXII, he watches them "dodge and duck at the long screeching of shells ... thrown in giant handfuls over them" [13, 78]. His new-found confidence enables him to stand his ground and smile while watching them scurry, as had Volodya observing his own charges scaling the Malakov Redoubt. The entire 304th has shed all apprehension and given itself entirely over to battle. Henry grows unconscious of not just the oaths he casts at the enemy and his own breathing, but also the flag's being in his charge. Spotting a line of enemy soldiers within perilous range, the men, now instilled with soldierly instinct, "immediately let drive their flock of bullets without waiting for word or command" [13, 79]. Personifying their determination, Henry resolves "not to budge whatever should happen" [13, 28]. Nor will he forgive the officer who had berated the regiment. Redressing his insults – be they "mule drivers" or "mud diggers" – has become Henry's objective; in fact, the youth's contempt for the speaker outstrips that he feels for the foe, and Henry, now as prone to valor as once he had been to fear, decides his dead body should serve as "a great and salt reproach"[13, 121]. The salt at issue is, presumably, the kind you'd rub into the wounded conscience an officer worth his salt should suffer after belittling foot soldiers engaged in the heavy lifting of a noble cause, then learning how selflessly they had offered that "last full measure of devotion" President Lincoln would eulogize less than a year after the battle on which the novel is based. A healthy dose of pepper would nicely enhance such a reproach.

This impression increases throughout the ten-page coda, in which we note how the regiment has matured into a well-oiled fighting machine, with Henry's perceptions as flag holder, keeping "the bright colors to the front," prompting his fellows' responses to enemy movements. As standard bearer, lacking a rifle, Henry now proves utterly defenseless against an "inscrutable" enemy menace from which only the bravery, fidelity, and marksmanship of his confreres can save him. Evidence of this attitude marks a dramatic change in the protagonist and an affirmation of the spirit of unity – and Union – that The Red Badge has celebrated for more than a century.

In a happy ending, a Hollywood ending – simple but satisfying in showing a complete reversal (much for the better) of the protagonist's fate – Henry, after the battle, lies resting in a shock of tall grass, a nearby railing keeping the regimental flag aloft, as "[h]is friend, jubilant and glorified, holding his treasure with vanity, came to him there. They sat side by side and congratulated each other." [13, 153]. This sanguine scene could not contrast more starkly with the sanguinary ones in which the Kozeltsov brothers die, nor with the final image of the Russian

defenders of Sevastopol, after retreating across the Roadstead and turning to see a French flag fluttering atop the Malakhov Redoubt: “Almost every soldier looking back at the abandoned town from the North Side, sighed with inexpressible bitterness in his heart and made a menacing gesture towards the enemy” [12, 73]. This contrast looms larger when viewed in light of the side each pair fought for in its respective conflict – the victors in the former case, the vanquished in the latter. It grows exponentially when viewed in relation to the cause giving rise to each war, and the relation the pair’s respective side had to that cause: in the former case, preserving a Union dedicated to the proposition that all men are created equal, and, in the latter, a land grab clad in holy garb. Such considerations, pertaining to what Gerigk calls “the condition of war,” could barely be more alien to artworks that portray the perceptions of individuals caught up in deadly conflict, or what Gerigk calls “the act of war.” This contrast contributes to our appreciation of the works’ most intimate tie – an urgency to dig in the trenches of war and the human psyche. The Red Badge closes in the same tenor in which the Sevastopol Sketches open, and, after sloughing through a young man’s succumbing to, then struggling to confront and conquer, fear, readers should find no more fitting final benediction to the tale of Henry Fleming’s transformation than Tolstoy’s paean to Sevastopol’s defenders: “You will clearly recognize in the men you have just seen those heroes who gladly prepared for death and whose spirits did not flag during those dismal days but rose” [7, 113].

References

1. Solomon, Eric. *Stephen Crane: From Parody to Realism*. Cambridge: Harvard UP, 1966.
2. Plochy, Serhii. “The City of Glory: Sevastopol in Russian Historical Mythology.” *Journal of Contemporary History*, Vol. 35, No. 3 (July 2000), pp. 369-383. 8 Mar. 2015. www.jstor.org/stable/261026.
3. Hardy, Thomas. “The Man He Killed.” Poetry Foundation, 7 Jan. 2016. www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/details/44329.
4. Hemingway, Ernest. *A Farewell to Arms*. New York: Scribners. 1929/2003.
5. Figes, Orlando. *The Crimean War: A History*. New York: Metropolitan Books. 2010.
6. Chernyshevsky, N.G. “Chernyshevsky on Tolstoy.” *Tolstoi: The Critical Heritage*. Ed. A.V. Knowles. London: Routledge & Kegan Paul. 1978.
7. Gerigk, Horst-Jürgen. *Die Russen in Amerika: Dostojewskij, Tolstoj, Turgenjew, und Tschechowin ihrer Bedeutung für die Literatur der USA*. [The Russians in America: Dostoevsky, Tolstoy, Turgenyev, and Chekhov and Their Meaning for the Literature of the United States.] Hürtgenwald, Germany: Guido Pressler Verlag. 1995.
8. Foote, Shelby. Introduction. *The Red Badge of Courage*. By Stephen Crane. New York: The Modern Library. 1993.
9. Dickey, James. Introduction. *The Red Badge of Courage*. By Stephen Crane. New York: Penguin. 1997. vii-xii.
10. Tolstoy, Leo. “Sevastopol.” *Collected Shorter Fiction*. Vol. 1. Trans. Louise and Aylmer Maude and Nigel J. Cooper. New York: Knopf. 2001.
11. Unsigned Review, *Fatherland Notes*, No. 11. 1856. *Tolstoy: The Critical Heritage*. London: Routledge & Kegan Paul. 1978.
12. Wilson, A.N. *Tolstoy*. New York: W.W. Norton & Company Inc. 1988. Wood, Paul. “The Unbroken Chain: Tolstoy’s legacy of nonviolence influenced many great leaders.” *College of Liberal Arts & Sciences*. University of Illinois at Urbana-Champaign. 2009. 6 Dec. 2015. www.las.illinois.edu/alumni/magazine/articles/2009/tolstoy.
13. Crane, Stephen. *The Red Badge of Courage*. New York: Penguin, 1994.
14. Stendhal. *The Charterhouse of Parma*. Trans. Richard Howard. New York: The Modern Library. 1999.
15. Gullason, Thomas A. “New Sources for Stephen Crane’s War Motif.” *ML Notes*, pp.572-5, Vol. 72, No. 8. 1957.
16. LaRocca, Charles J. “The Historical Setting of *The Red Badge of Courage*.” *The Red Badge of Courage: a Norton Critical Edition*. Ed. Donald Pizer and Eric Carl Link. New York: W.W. Norton & Co. 2008.
17. Levenson, J.C. Introduction, *The Red Badge of Courage*. Charlottesville: UP of Virginia, 1975.
18. Tennyson, Alfred, Lord. “The Charge of the Light Brigade.” National Center. 19 April 2016. <http://www.nationalcenter.org/ChargeoftheLightBrigade.html>
19. Mitchell, Reid. *The Vacant Chair: The Northern Soldier Leaves Home*. Oxford, England. Oxford UP. 1993.
20. Psychology,” *Slavic Review*, vol. 68, no. 2, Summer 2009, pp. 259-83. research.gold.ac.uk/10132/1/SR-Summer-2009_complete%20issue.pdf
21. “Oliver O. Howard.” *Civil War Trust*. <http://www.civilwar.org/education/history/biographies/oliver-howard.html?referrer=https://www.google.com/#>

22. Eikhenbaum, Boris. The Young Tolstoi. Trans.& ed. Gary Kern. Ann Arbor: Ardis. 1972.
23. Mitgang, Herbert. "Badge of Courage": Stephen Crane, Making Real a War He Never Fought." Books of the Times. The New York Times. August 18, 1998.
24. Robertson, James. The Untold Civil War: Exploring the Human Side of War. ed. Neil.
25. Solomon, Eric. "The Structure of The Red Badge of Courage." Modern Fiction Studies 5, 1959.
26. Starrett, Vincent. Introduction. Men, Women and Boats. By Stephen Crane. Plainview, N.Y.: Books for Libraries Press. 1921/1970.
27. Nagel, James. "Impressionism in The Red Badge of Courage." The Red Badge of Courage/Stephen Crane: A Norton Critical Edition, 4th Edition. Ed. Donald Pizer and Eric Carl Link. New York: W.W. Norton & Co. 2008.

Т.Ф. Шейкина, А.А. Саганаева, М.С. Рыспекова
(*Казахстан, Усть-Каменогорск*)

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.Н. ВЕРЕВОЧКИНА, Е.Г. КЛЕПИКОВОЙ)

Как известно, носитель любого языка располагает определенным набором лингвистических средств, с помощью которых он может транслировать речь другого, и осуществляется это посредством прямой и косвенной речи. В некоторых языках прямая речь выступает единственным способом передачи речи другого, и понимается как дословное воспроизведение чужого высказывания.

Под косвенной же речью понимается встраивание цитируемого высказывания в речь цитирующего. Одним из таких способов передачи чужой речи является несобственно-прямая речь.

Однако, явление несобственно-прямой речи до настоящего времени не имеет однозначного толкования среди лингвистов. Общепринятым считается положение о том, что несобственно-прямая речь (далее НПР) представляет собой «одну из форм передачи чужой речи, сочетающую в себе свойства как прямой, так и косвенной, т.е. субъективные планы как цитирующего, так и цитируемого. Сами же свойства и создаваемый в итоге эффект остаются дискуссионным вопросом, и мнения здесь разнятся в зависимости от изучаемого языка и направления исследования» [1, 15].

Л.А. Соколова рассматривает синтаксические сигналы несобственно-прямой речи как форму слов и словосочетательных форм; форму самостоятельного предложения в коротком виде или части сложного предложения, начатое автором; в сложном и развернутом виде [2].

Анализируя использование различных стилистических форм несобственно-прямой речи в повести Н. Веревочкина «Человек без имени», мы пришли к выводу, что автору удалось создать у читателя «иллюзию полной самостоятельности слов и мыслей героя, свободных от его, авторского участия» [3, 79]. Следуя теории М.М. Бахтина, у читателя возникает убеждение, что, «слово героя о себе самом и о мире так же полновесно, как обычное авторское слово; оно не подчинено объектному образу героя как одна из его характеристик, но и не служит рупором авторского голоса» [3,79].

Мы полагаем, что голос автора в тексте практически полностью редуцирован в голосах героя и нарратора и как бы не владеет над ними, хотя и ошутим в произведении.

Автор эксплицитно озвучивает свое присутствие в художественном тексте: 1. *«Когда шестью абзацами выше автор заикнулся: “как и всякий бывший алкоголик...”, он, собственно, не имея в виду ничего дурного, как раз и собирался сказать, что Гугор Базилович был человеком чрезвычайно нервным»* [4,16]

В данном случае мы можем заметить, что на фоне голоса нарратора наряду с обнаруженным здесь голосом автора наблюдается и присутствие голоса героя. Так, слова *«вообще как барин»*, стилистически выбивающиеся из всего повествования и имеющие явную оценочную окраску, посредством НПР отражают, на наш взгляд, скорее мысли героя, нежели нарратора.

Таким образом, нарратору как условной повествовательной инстанции отводится роль реального, приближенного к герою свидетеля описываемых событий.

Проведенное исследование несобственно-прямой речи в сказках Е. Клепиковой «О поющем бархане» (цикл «Край родной»), показывает использование НПР сразу же в первом предложении в качестве вопросительного предложения, характеризующего основной запрос главного героя сказки. Это вполне конкретный вопрос,двигающий сюжет – от рассказчика юному читателю, стимулируя его придумать собственный вариант развития событий. При этом ответ на поставленный вопрос тут же приходит от самого главного героя, его решение озвучивается автором, после чего с помощью НПР оно и комментируется: 1. *«Очень хотел Дух шутки шутить. А как это сделать? Голоса нет, тела нет. И*

решил Дух найти себе тело – **будет тело и голос будет. «Вот тогда я повеселюсь!»** - подумал Дух» [5].

В «Сказке о мертвом озере» НПР, напротив, побуждает читателя прислушаться к мыслям главного героя, распознать мотивацию его действий. Уставший от одиночества шайтан раскрывается перед читателем постепенно. В начале сказки шайтана описывает рассказчик: 2. *«Очень злой был шайтан – он никогда никого не любил»*. Уже в следующем абзаце автор демонстрирует мысли самого шайтана и развитие героя. *Он устал от одиночества и думает: «Хоть с муравьем поговорить»*. И только после этого в соответствии с развитием персонажа юный читатель получает возможность «подслушать» не собственные мысли героя, а тот самый пояснительный невидимый голос: 3. *«И вот шел как-то ночью шайтан по степи. Видит. Вдали огонек светится. Наверное, застала путников ночь, разожгли они костер, сидят, время коротают, друг другу были и небылицы рассказывают»* [5]. Использование НПР в этом фрагменте дает возможность читателю лучше понять героя, подготовиться к его последующей трансформации из отрицательного персонажа в положительного, построить свои догадки по дальнейшему развитию сюжета. Все эти свойства характерны исключительно для детского воображения и, следовательно, юному читателю.

В сказочной повести «Девяти жизней мало» Е. Клепикова обращается к приему НПР чаще: *«Дверца распахнулась, фотоснимком явив буколический пейзаж – яркое, будто нарисованное небо, убегающие к горизонту холмы, кущи и рощи. Вперед! Пан Тырц шагнул в новую жизнь»* [5]. В данном примере мы видим возможность выражения авторской мысли, характеристика состояния героя, что вносит эмоциональную окраску происходящему. При этом сам герой может не испытывать соответствующих эмоций – это подчеркнута мысли рассказчика, непосредственно авторское отношение к ситуации.

2. *«Пан Тырц грустил над стаканом молока. День рождения, которого он ждал так долго, не заладился с самого утра: в дверь постучал почтальон, вручил Пану Тырцу большую книгу и письмо. «Заказное письмо, - обрадовался старый кот, – Наверное, вспомнил кто-то из давних друзей», - торопливо вспорол когтем клапан, перевернул, потряс, но... вместе поздравительной открытки из конверта выпал листок с крупно напечатанным словом УВЕДОМЛЕНИЕ. С изумлением Пан Тырц прочитал, что «Кошкин дом» нуждается в капитальном ремонте и всем жильцам надо подыскать новые квартиры. Хороший подарок к празднику. Он обвел взглядом комнату: мягкий диван под пушистым пледом, удобный письменный стол, лампу с зеленым абажуром, книжные полки, аквариум с золотыми рыбками – все это придется трогать с места, наковать, перевозить в дом, который еще надо найти – привычный мир рушился»*.

И снова автор «встряхивает» своего героя с точки зрения развития сюжета. Рушится вся привычная жизнь, переезд заставляет отказаться от уютного комфорта, от пледа и аквариума с золотыми рыбками и заставляет Пана Тырца отказаться от долгожданного праздника. Символично, что известие о переезде подается в качестве подарка на День рождения, что и подчеркивает автор с помощью несобственно-прямой речи.

Таким образом, рассмотрев примеры реализации НПР в текстах детских произведений, мы сделали вывод, что современных казахстанских детских писателей привлекает самосознание, духовный облик незаурядных героев, непостижимые порой для обыкновенного человека импульсы поведения героев, тайны его «внутреннего» голоса. Соответственно меняются композиционные особенности: сюжет все больше служит средством обрисовки «неожиданных» свойств характеров героев-персонажей, и в нем усиливается аналитическое начало, что помогает юному читателю приблизиться к индивидуальному миру героев и автора.

Литература

1. Беличенко Е.Е. Несобственно-прямая речь в языке художественной литературы (На материале анималистической прозы): Дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2006. – С. 15.
2. Соколова Л.А. Несобственно-авторская (несобственно-прямая) речь как стилистическая категория. – М.: Изд-во Томского ун-та, 1968. – 280 с.
3. Бахтин М.М. Собрание сочинений. – Т. 2. – М.: Языки славянской культуры. – С. 79.
4. Веревошкин Н.Н. Человек без имени // Дружба народов. – 2006. – № 11. – <http://magazines.russ.ru/druzhba/2006/11/ve2-pr.html>.
5. Клепикова Е.Г. Тайна синей паутины. – Алматы: Литературный дом «Алма-Ата», 2017.

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СОСТАВЕ СВОДНОГО СЛОВАРЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА

Данное исследование базируется на опыте работы над многотомным «Словарем языка русской поэзии XX века» (СЯРП) [1]. Этот Словарь представляет собой хронологически выстроенный словарь-тезаурус поэтического языка конкретной эпохи, соединяющий в себе черты конкорданса и объяснительного справочника. СЯРП носит сводный характер – содержит контексты из произведений десяти видных русских поэтов прошлого столетия, творчество которых связано преимущественно с эпохой Серебряного века: И.Анненского, А.Ахматовой, А.Блока, С.Есенина, М.Кузмина, О.Мандельштама, В.Маяковского, Б.Пастернака, В.Хлебникова, М.Цветаевой. Далее будут приводиться примеры из томов, работа над которыми велась в последнее время – опубликованного т. VIII и подготовленного к изданию т. IX (в примерах используются принятые в Словаре сокращения, в частности – фамилий названных поэтов: *Анн, Ахм, АБ, Ес, Куз, ОМ, М, П, Хл, Цв*).

Словник СЯРП сформирован в соответствии с принципом исчерпывающей полноты, поэтому определенную часть его составляют имена собственные разных классов [2, 126-129]. Поскольку для поэзии Серебряного века характерны глобальное восприятие мировой культуры, истории, широкая перспектива во времени и пространстве, обращение к именам и названиям представляет особый интерес. Следует отметить, что для современного читателя не все имена собственные оказываются понятными в той же степени, что для поэтов и их читателей-современников. В связи с этим составители Словаря считают необходимым во многих словарных статьях на такие лексемы заполнять зону значения (факультативную в СЯРП), а иногда и зоны комментария к отдельным контекстам. В некоторых случаях такая работа требовала обращения к широкому кругу источников, верифицирования информации, содержащейся в справочном аппарате изданий, послуживших базой для составления Словаря, привлечения данных языка-источника для иноязычных единиц и т. п.

СЯРП включает статьи к различным именам собственным, но преимущественно к антропонимам, топонимам, гидронимам; в томах VIII и IX это, например: СОНЯ (Софья Перовская, *АБ*), СТАРК (Леонид Николаевич С., поэт и журналист, *Ес*), СТЕФАН (св. Стефан (I в.) – христианский первомученик, *Анн*), СТОЛЬПИН (Петр Аркадьевич С., русский государственный деятель, *М*), СТОХОД (река, получившая известность во время Первой мировой войны, *П*), СЦЕВОЛА (Гай Муций С., по преданию, римский герой – юноша, пробравшийся в лагерь этрусков, чтобы убить царя Порсену, *Цв*), ТАВРИЗ (город в Иране, *М*), ТАГАНРОГ (*М*), ТАГОР (Рабиндранат Т. – индийский писатель и общественный деятель, *Хл*), ТАЙГЕТ (горы в Греции на п-ове Пелопоннес, *ОМ*), ТЕНДРА (Тендровская коса на побережье Черного моря, *П*), ТЕСКОВА (Анна Т., чешская писательница и переводчица, *Цв*), ТОБРУК (город в Ливии, *Ахм*), ТУНИС (*Цв*), ТУРГЕНЕВ (Иван Сергеевич Т., *АБ, Хл, М*), ТЬЕПОЛО (Джованни Баттиста Т., итальянский художник, *Куз*).

Среди антропонимов отмечаются имена персонажей, имена, употребленные в нарицательном значении, в значении другой части речи; ср.: СТРАВИНСКИЙ (прилагательное в строках *Цв*: Крыши – грохают! Большинство заплат – Маркса проповедь На *стравинский* лад), ТАМИНО (персонаж оперы В.-А. Моцарта «Волшебная флейта», *Куз*), ТИТ (в нарицательном значении, *Анн*), ТОРКВАТО (Т. Тассо, в нарицательном значении, *П*).

Рассматривая представленные в названных томах онимы с разных сторон, можно выделить несколько типов таких единиц.

1. Самый очевидный тип включает общеизвестные единицы, практически не требующие от составителя дополнительной работы. Интересно, что одни из них, вполне предсказуемо, представлены в СЯРП десятками поэтических употреблений у разных авторов, другие же, напротив, малоупотребительны или даже единичны:

СМОЛЬНЫЙ (субст. прил.; С. институт благородных девиц в Санкт-Петербурге, *тж* штаб Октябрьской революции 1917 г.; *тж* С. собор), ТВЕРЬ/ТВЕРСКОЙ, ТРОЯ/ТРОЯНСКИЙ, ТЮТЧЕВ, ср.: ТЕХАС (штат в США, *М*), ТИБЕТСКИЙ (*ОМ*), ТОМСК (*П*).

Отметим также общеизвестные имена и названия, от которых, в свою очередь, образованы другие номинации (в таком случае в Словаре возникает необходимость их разграничить, указать читателю на специфику их функционирования), в том числе из разряда нарицательной лексики. Ср. примеры:

СМОЛЕНСК (*П*), СМОЛЕНСКАЯ (в сочет.: Смоленская заступница – о Смоленской иконе Божией Матери, *Ахм*), СМОЛЕНСКИЙ (прил. к СМОЛЕНСК; *тж* в назв.: Смоленское кладбище в Санкт-Петербурге, *Цв, Куз, Ахм*);

СТАЛИН и СТАЛИНГРАД (Л), СТАЛИНГРАДСКИЙ (Л), СТАЛИНКА (ОМ), СТАЛИНСКИЙ (ОМ), ср. СТАЛЕВАР (в строках: Да закалит меня той стали *сталева* – В которой мир и жизнь и воздух человечества, ОМ).

2. Имена собственные показательны в аспекте поэтической неологии. Ср.: СРЕБРОЛЕТЕЙСКИЙ (от *Лета*, река в царстве мертвых, Цв), ТЪМУТАРАКАНЯСЬ (ср. ТМУТАРАКАНЬ, *вар.* ТЪМУТАРАКАНЬ, М), УБИГАНИТЬСЯ (от назв. франц. парфюмерной фирмы «Убиган» («Houbigant»), М).

Такие названия не только занимают сильную позицию в стихотворном тексте, но и входят в ряды близких по смыслу и употреблению единиц, что позволяет как увидеть место в системе языка и способы образования индивидуально-авторской новации, так и проанализировать неологический потенциал имени собственного, обращая внимание на сходства и различия авторских идиостилей. Ср. *Россия* и СМУГЛОРОССЬЯ (Хл), СОВЕТО-РОССИЙСКИЙ (Цв), СОВЕТОРОССИЯ (Цв); СНЕГУРКА (Цв, Ахм, Л), СНЕГУРОЧКА (АБ, Хл) и СНЕЖИМОЧКА (Хл).

3. Интересен и хронологический аспект, проявляющийся, прежде всего, в использовании имен конкретных людей. С одной стороны, это современники: другие поэты, литераторы (как известные – СОЛОГУБ, СУЛЕЙМАН СТАЛЬСКИЙ, так и почти забытые – СМОРОДСКИЙ, ТОПОЛЬСКИЙ), а также друзья и знакомые поэтов, не входившие в круг «знаменитостей» (СРЕЗНЕВСКАЯ Ахм, ТАМБУРЕР Цв), деятели культуры (СОБИНОВ, СТРАВИНСКИЙ, ТАТЛИН), участники исторических событий (СТОЛЫПИН, ТРОЦКИЙ). С другой стороны, это имена исторических деятелей прошедших эпох и легендарных героев (ЯН СОБЕСКИЙ, СОЙМОНОВ, СТЕПАН/СТЕНЬКА (Разин), СТРОГАНОВЫ, СТЮАРТЫ, СУВОРОВ, СУМАРОКОВ, ТАМЕРЛАН, ТУЧКОВ-ЧЕТВЕРТЫЙ), библейских и античных фигур (СОЛОМОН, СОЛОН, СОФОКЛ, СУЛАМИФЬ, СУСАННА, СЦИПИОН), а также литературных персонажей (ТОМ СОЙЕР, СОЛЬВЕЙГ, (Оливер) ТВИСТ).

Требуют пояснения для современного читателя имена собственные, выступающие яркими приметам своего времени. Рассмотрим словарные статьи, содержащие по единичному употреблению из произведений Маяковского:

СОТНИКОВ [секретарь МК ВЛКСМ] Но, / от смокингов и фраков оберегая охотников / (не попался на буржуазную удочку!), / восхваляет / комсомолец / товарищ *Сотников* / толстовку / и брючки «дудочку». [использованы ответы анкеты «о нашей моде и будущем», напечатанной в №2 журнала «Экран» за 1927 г.] *Ирон. М927 (274)*

СТАХЕЕВ [Николай Дмитриевич (1852–1933)– золотопромышленник, владелец домов в гор. Москве] Несется / жизнь, / овесявая, / проста, / суха. / Живу / в домах *Стахеева* я, / теперь Веэсэнха. [*Веэсэнха* (ВСНХ) – Высший совет народного хозяйства] *М927 (563)*.

В первом примере имеется в виду конкретное лицо – комсомольский деятель, названный Маяковским в духе того времени «товарищ Сотников», причем в конкретной ситуации, указание на которую приводится в комментарии. Хотя биографическую информацию об этом человеке в настоящее время найти очень трудно, его упоминание в тексте (тем более в сочетании с реалией *толстовка* ‘блуза, названная по имени Льва Толстого’) становится важным идейным и историческим маркером и заостряет авторскую иронию, делая ее понятнее для современного читателя.

Во втором примере, наоборот, сведения о конкретном человеке необязательно были известны современникам поэта, поскольку его фамилия использовалась в качестве городского микротопонима. Использование двух разных типов номинации превращает их у Маяковского в исторические маркеры, отмечающие смену не только исторических периодов, но и общественных укладов: фамилия золотопромышленника vs. советская аббревиатура.

4. Важный ономастический тип – имена и названия, актуальные для своего времени, легко узнаваемые современниками, вызывающие пласт аллюзий и ассоциаций, но по разным причинам не всегда очевидные для современного читателя.

Среди таких единиц выделяются, например, именованья, которые можно назвать «биографическими»: их появление в поэтическом тексте напрямую объясняется фактами биографии поэта. Ср., с одной стороны: ТАИЦКИЙ (о Царском Селе; водопровод, проложенный из села Тайцы, питал парковые пруды, *Анн*); с другой: СТОЛЕШНИКОВ (*субст.*; то же, что Столешников переулоч (в Москве) в строках: Люблю Кузнецкий (простите грешного!), / потом Петровку, / потом *Столешников*; / по ним / в году / раз сто или двести я / хожу из «Известий» / и в «Известия», М).

Однако во многих случаях конкретные биографические детали не были частными и индивидуальными, а наоборот, включали поэта в цепь исторических событий, культурных процессов и пр. Так, важную роль для понимания поэтических произведений играет европейская тема у Блока, персидская тема у Есенина и Хлебникова, реалии блокадного Ленинграда и эвакуации в Среднюю Азию у Ахматовой. У Хлебникова находим единицы подобного рода: ТАХИРЭ (*вар.* к Тахире, перс. – чистая; другое имя

Гурриэт эль-Айн (см. ГУРРИЭТ)), ср. также контексты из статьи ТИРАН: ТИРАН БЕЗ ТЭ. [о Персии (Иране)] *Загл. Хл921,22 (348)*; Т. без Тэ. «Рёис тумám донья», – Али В. Председатели шара земного Посвящается за стаканом джи-джи. Страна, где все люди Адамы, *Хл921,22 (353)*.

Рассмотрим ряд словарных статей, содержащих контексты из стихотворений Ахматовой, написанных ею в эвакуации (приводятся только шифры, по которым можно судить о количестве употреблений):

СРЕДНЕАЗИАТСКИЙ *Ахм943 (194.2)*

ТАШКЕНТ [см. тж. ТОШКЕНТ] *Ахм940-62 (273), Ахм940-60 (292.5), Ахм940-60 (296), Ахм943 (205.1), Ахм944 (208.1), Ахм945 (354.2)*

ТАШКЕНТСКИЙ *Ахм942 (324.2), Ахм959 (239.1)*.

Ср. также следующую статью:

ТОШКЕНТ [узб. – Ташкент] Теперь я всех благодарю, Рахмат и хайер говорю И вам машу платком. Рахмат, Айбек, рахмат, Чусты, Рахмат, *Тошкент!* – прости, прости, Мой тихий древний дом. *Ахм945 (354.2)*.

Легко увидеть, что для Ахматовой лексемы, объединенные мотивом Средней Азии, – это не только биографические детали, но и культурно-исторические знаки, аккумулирующие сложный комплекс поэтических переживаний. Важно, что «среднеазиатская» лексика у Ахматовой включена в ряд разнокультурных маркеров, относящихся к полю ‘своего культурного кода’, родного, защищаемого в годы страшной войны, объединяющего людей, ср. контексты:

С грозных ли *площадей Ленинграда* Иль с блаженных *летейских полей* Ты прислал мне такую прохладу, Тополями украсил ограды И *азийских светил* мириады Расстелил над печалью моей? *Ахм942-44 (203.3)*;

Все опять возвратится ко мне: Раскаленная ночь и томленье (Словно *Азия* бредит во сне), *Халимы* соловьиное пенье, И *библейских* нарциссов цветенье, И незримое благословенье Ветерком шелестнет по *стране*. *Ахм942-44 (204.1)*;

Третью весну встречаю вдали От *Ленинграда*. Третью? И кажется мне, она Будет последней. Но не забуду я никогда, До часа смерти, Как был отраден мне звук воды В тени древесной. Персик зацвел, а фиалок дым Все благовоной. *Кто мне посмеет сказать, что здесь Я на чужбине?! Ахм942-44 (204.3)*;

Я не была здесь лет семьсот, Но ничего не изменилось... Все так же льется божья милость С непререкаемых высот, // Все те же хоры звезд и вод, Все так же своды неба черны, И так же ветер носит зерна, И ту же песню мать поет. // Он прочен, мой *азийский дом*, И беспокоиться не надо... Еще приду. Цвети, ограда, Будь полон, чистый водоем. *Ахм942-44 (204.4)*.

Но не все имена собственные легко узнает современный читатель. Так, прилагательное *термезский* в строках Ахматовой может вызвать ассоциацию с античным или европейским культурным пластом, ср.: **СТИГИЙСКИЙ** (см. СТИКС (в др.-греч. мифологии – река в царстве мертвых), *ОМ*), **ТРАЗИМЕНСКИЙ** (ср. Тразименское озеро в Этрурии, *Куз*). См. словарную статью:

ТЕРМЕЗСКИЙ [*прил. к Термез (гор. в Узбекистане)*] Это рысьи глаза твои, Азия, Что-то высмотрели во мне, Что-то выразнили подспудное, И рожденное тишиной, И томительное, и трудное, Как полдневный *термезский* зной. *Ахм945 (207.3)*.

5. Говоря об актуальных именовании, следует отдельно остановиться на группе имен и названий, тесно связанных с событиями двух революций и двух мировых войн (а также русско-японской войны и др.). Не вызывает никаких сомнений, что для читателя того времени такие единицы должны были выступать как языковые элементы, концентрирующие в себе многослойные смыслы, вызывающие в памяти как конкретные исторические события, так и их осмысление. Для современного читателя яркость таких маркеров может быть неочевидна. Ср.:

СТЕССЕЛЬ (Анатолий Михайлович С. (1848–1915) – комендант Порт-Артура, сдавший его японским войскам, *Хл*);

ТАВРИЗ (гор. в Иране; совр. Тебриз, в строках: Империализма прорва! / Мы / истожили / терпенье ангельское. / Ты / восставшею / Россией прорвана / от Тавриза / и до Архангельска, *М*);

ТЕРЕЦ (назв.; канонерская лодка, к-рая в 1905 г. приняла активное участие в подавлении восстания на крейсере «Очаков», *П*);

ТОБРУК (гор. в Ливии, который стал местом жестоких сражений в ходе Северо-Африканской кампании во время Второй мировой войны, *Ахм*).

Современному читателю может быть неизвестно, что иранский город Тебриз/Тавриз в ходе не только Первой, но и Второй мировой войны периодически контролировался русскими/советскими войсками, будучи местом ожесточенных боев. Таким образом, поэтическая реакция Маяковского на события Октябрьской революции обоснованно включает этот город как одну из границ страны.

Обратим также внимание на словарные статьи, фиксирующие знаковые события Первой мировой войны:

САМСОНОВ [Александр Васильевич (1859–1914) – рус. генерал, армия к-рого потерпела поражение в ходе Восточно-Прусской операции 1914 г.] Век мой безумный, когда образумлю Темп потемнелый былого бездонного? Глуби Мазурских озер не разуют В сон погруженных горнистов Самсонова. *П922 (I,219)*

СТОХОД [р. в Волынской губ., рубеж наступления 8-й армии генерала А.М. Каледина в мае-июне 1916 г.] Он двинуться хочет, не может проснуться, Не может, засунутый в сон на засов. // И видит еще. Как назем огородника, Всю землю сравнивали с землей на Стоходе. *П914,28 (I,63)*

ТИСС [*вар.* к Тиса (Тисса), р. в Закарпатье] Когда краснела кровью Висла И покраснел от крови Т., Тогда рыдающие числа Над бедным миром пронеслись. *Хл919 (255)*.

6. Особый тип имен собственных – это иноязычные единицы: помимо укорененных в языке устоявшихся именовании или, напротив, единиц, включенных в текст в оригинальном написании (в статусе иноязычных вкраплений), поэты Серебряного века нередко используют более редкие варианты. Некоторые имена предстают в устаревших формах, другие были образованы окказионально (например, транслитерированы при отсутствии нужной лексемы в общезыковой традиции того периода или у поэта «на слуху»). Например, у Цветаевой находим такие варианты, как СЭН-ЖЮСТ (*вар.* к СЕН-ЖЮСТ), ТЮИЛЕРИ (*вар.* к Тюильри; франц. *Tuileries* – дворец франц. королей в центре Парижа).

Едва ли удивительно, что значительная доля подобных употреблений обнаруживается в произведениях Маяковского, исключительно чуткого к иноязычным именам и названиям, приобретающим в его поэтическом языке знаковый характер. Особенно показательным, что именно у Маяковского наиболее выразительно представлен материал английского языка, менее известного и значимого для его современников, чем французский и немецкий, но весьма важного в наше время. Ср. словарные статьи:

СЕРВИС [в назв.; англ. *Intelligence Service* – английская разведка] Из «сюртэ женера́ль», / из «интэ́ллидженс сэ́рвис», / «дефензивы» / и «сигуранцы» / выходит / разная / сволочь и стерва, / шьет / шинели / цвета серого, / бомбы / кладет / в ранцы. [об иностранной военной интервенции в России (1918–1921)] *М927 (557)*

СТЕТС [англ. *United States of America* – Соединенные Штаты Америки] На хорошее / и мне не жалко слов. / От похвал / красней, / как флага нашего материйка, / хоть вы / и *разьюнайтед стетс / оф / Америка*. *М925 (228)*

ТИПЕРЕРИ [*вар.* к Типперэри; графство в Ирландии] Как над серыми / хатами / огненные перья / и руки / холёные / туго / у горл. / Но... / «итс э лонг уэй / ту Типперери, / итс э лонг уэй / ту го!» [первые строки англ. маршевой песни «It's a long way to Tipperary...» («Путь далекий до Типперэри, путь далекий домой...»)] *Цит. М927 (557)*

ТРАНСВАЛЬ [*вар.* к Трансвааль – одна из бурских республик] Зимой / в печурку-пчелку / суют / тома Шекспириа. / Зубами / щелкают, – / картошка – / пир им. / А летом / слушают асфальт / с копейками / в окне: / – Т., / Т., / страна моя, / ты вся / горишь / в огне! – [строки из народной песни времен англо-бурской войны (на основе стих. Г. Галиной «Бур и его сыновья»)] *Цит. М927 (563)*.

Таким образом, имена собственные – важная часть сводного Словаря поэтического языка, требующая от составителя пристального внимания и нередко дополнительной поисковой работы.

Литература

1. Словарь языка русской поэзии XX века. Т. I–VIII / Сост.: В.П. Григорьев (отв. ред.), Л.Л. Шестакова (отв. ред.), Л.И. Колодяжная (ред.), А.С. Кулева (ред.), В.В. Бакеркина, А.В. Гик, Т.Е. Реутт, Н.А. Фатеева. – М., 2001–2019.

2. Шестакова Л.Л. Русская авторская лексикография: Теория, история, современность. – М., 2011.

ПРОБЛЕМЫ КОМПАРАТИВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

Н.Абдикарим (Қазақстан, Алматы)

АБАЙ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ СОМАТИКАЛЫҚ КОДТЫҢ АУДАРМАДА БЕРІЛУІ

Соматика ілімі ғылымда адамның санасы мен денесінің бірігіп әрекет етуін бақылайтын және оны жүзеге асыратын практикалық бағыт ретінде белгілі. Оның негізгі мәні адамның ақыл-ойы дене мүшелерін басқарып, организмінің сауығуына әсер ету болып табылады. Осыған орай соматикалық білім беру жүйесі де қалыптасып, адамның жарақат алу, көңіл-күй күйзелісінен болып бұлшық еттерінің жиырылуы әсерінен дененің координациялық тепе-теңдігінің бұзылуы немесе сөйлеу рефлексі мен ойлау үдерісінің тежелуі сияқты келеңсіздіктерді мидың қабілеті арқылы қалпына келтіруге үйретеді. Яғни, адамның денесінің тітіркенуі, сезінуін ішкі жан дүниесі мен ақыл-ойының зияткерлік деңгейінің байланысын, дене-ақыл-ой-рухтың тұтастығын зерттейді.

Лингвистикада алғаш рет эстон тілінің фразеологизмдеріне талдау жасай отырып, дене мүшелеріне қатысты тілдік-көркем ұғымдардың көнеден қалыптасқандығын және жиі қолданылатындығын анықтап, «соматизм» деген терминді Ф.Вакк енгізген болатын [1, 11]. Қазақ тіліндегі соматикалық фразеологизмдер де әр қырынан зерттелуде: универсиальдық құбылыс екендігі (Д.Б. Рскелдиева), көпмағыналылығы (Б. Нағасбекова), этнолингвистикалық сипаты (Б.К. Уызбаева), қолданысы (А.З. Қазанбаева), валенттілігі (М.Қ. Мамаева, Т.Қ. Амантай) және көз, тіл, жүрек, ішкі ағзаға байланысты соматизмдердің ана тіліміздегі немесе олардың орыс, ағылшын, түркі тілдеріндегі сәйкестіктері салғастырылған, сонымен қатар «Абай өлеңдеріндегі соматикалық фразеологизмдер» (Ш.Т. Кудьярова) де арнайы зерттелген [2]. Біз Абай шығармаларындағы мұндай фразеологизмдерді лингвомәдени кеңістіктегі соматикалық код ретінде тұжырымдай отырып, Ұлы Хакім шығармасының моңғол тіліндегі аудармаларындағы көрінісіне тоқталмақпыз.

Тілдік код ұғымы да кең ауқымды әрі сан алуан пікірлердің тоғысын қамтиды. Мысалы, оны психолингвистика мен когнитивтік лингвистика ойлау мен тілдің тығыз қарым-қатынасы ретінде қарастырса, мәтін лингвистикасында кез келген баяндау мәдени, герменевтикалық, семантикалық, символикалық, нарративтік кодтардың бір-біріне алмаса отырып, мәтінге мағыналық мән беретін және шығарманың мазмұнын ашу барысында «оқырманның дегбірін қашыратын» ассоциативтік өріс ретінде танылады. Осылардың ішінде мәдени код белгілі бір дәуірдегі мәдениет туралы бүкіл мәліметті өз бойына жинақтап алатындығын ескерсек, ол шығармада «мен мұндалап» тұрмағанымен, сөздің семантикалық-синтаксистік құрылымында, оның ішкі формасында жасырынып немесе елеусіз күйде тұруы мүмкін. Мәдени құбылыстар тілдік вербальдық күйге енген кезде ол ұлттық-мәдени код мәртебесіне ие болады да, бір ғана индивидтің аузынан шыққан сөз немесе сөйлеу әрекеті ретіндегі шектеуден шығып, жалпыхалықтық сипатқа ие болады. Яғни, лингвомәдени кеңістікке шығады да, реципиенттердің құзырына өтеді.

Қазіргі лингвомәдениеттануда мәдени кодтар тематикалық белгілері бойынша *соматикалық, кеңістіктік, уақыттық, пәндік, биоморфтық, рухани код* т.б. ретінде қарастырылуда [3, 94]. Демек, адамзаттың ой-өрісінің, көркем сөзбен суреттеу әдісінің архетиптік көрінісінің бірі – соматикалық код деуге болады. Әрбір халықтың дүниені тану, түйсіну, жалпыұлттық рухани-өнегелік құндылықтарының көрініс табу, көзқарасының тұғырнамасы сан түрлі болатындығын ескерсек, көркем шығарма аудармаларындағы бұл мәселенің қалай шешімін тапқандығы да қызығушылық тудырады. Қазақ, моңғол халықтары кеңбайтақ Ұлы даланың байырғы көшпенділері болғандықтан, тұрмыс-тіршілігі мен болмысында ұқсастықтардың бар екені даусыз. Ал тілдері құрылым-құрылысы ұқсас, төркіндес алтай тілдері қатарына жатқанымен, Б. Базылханның еңбегінде «Моңғол тіліндегі қырық мыңдай сөздің құрылысын қазақ тіліндегі алпыс бес мыңдай сөздің құрылысымен салыстырып шыққанда» [4, 412] түрлі типтегі ұқсас түбір морфемалардың көп болуына қарамастан, аталған тілде сөйлеушілер бірін-бірі еркін түсінісіп, сөйлесіп кете алмайды. Және де «Өлең сөздің патшасы – сөз сарасы» деп қазақ поэзиясын биік белеске көтеріп кеткен Абай шығармаларының көркемдік дәрежесі жоғары екені де даусыз.

Абай шығармалары моңғол тіліне 1959 ж. «Шүлгүүд» деген (Аударғандар: Ж.Намсрай, Ц.Батцэвэл, Ж.Дансранжав, Г. Дамдин, С.Хашбай, Д.Тарва, А.Минис) [5]; 1995ж. Хунанбайн Абайн «Түүвэр зохиол» деген атпен өлеңдерімен қатар қара сөздері толық аударылып (Аударғандар: Х.Жүкел, Х.Ислам Д.Нямаа, Б.Монголхүү) [6] Ұланбатыр қаласына басылып шыққан. Алдыңғысында Абайдың кейбір өлеңдері орыс тілі арқылы моңғол тіліне аударылғандығы көрсетілген.

Аударманың коммуникативтік және прагматикалық талаптарының үдесінен шығу үшін аудармашы түпнұсқа тілін біліп қана қоймай, өлеңді терең сезініп, оны өз оқырманына түсінікті әрі көркем етіп жеткізу үшін қабылдап алушы тілдің нормалары мен көркемдік дәстүрлеріне жүгінуі тиіс. Абай өлеңдеріндегі соматикалық атауларды есепке ала отырып, типологиялық ұқсас тілдердің аудармаларын жасау барысында тілдік бірліктерді таңдау мен сәйкестіру, ондағы релевантты құбылыстардың шешілу жолдарын, қарапайым тілмен айтқанда, төркіндес тілдердің бірліктері аударма барысында көркемдік дәрежесімен теңдесе ала ма әлде арнайы шешімді қажет ете ме деген тәрізді сұрақтың жауабын іздеп көрдік.

Сонымен қатар Абай шығармаларындағы соматизмдерді үш топқа бөліп қарастырдық: 1. Бас, ми, қабақ 2. Көз, бет (жүз), ауыз (мұрт); 3. Тіл, жүрек, қол. Динамикалық жүйелердің өзіндік ұйымдасу қағидатын қолдайтын синергетика ілімінде адам денесінің пропорциясы – адам бейнесінің Алтын Қимасының өнер туындыларына тигізген әсерлері жайында қызықты мәліметтер келтіріледі. Егер адамды шалқасынан жатқызып, циркульдің ұшын кіндікке қойып, айналдырса, барынша керілген қол мен аяқты және төбесін жанай өтіп, шеңберге сиғызуға болатындығы анықталған. Егер бастан аяққа және керілген қолдардың арасындағы нүктелерді біріктіретін болса, шаршы шығады. Және де синергетикада өзіндік ұйымдасу типтерінің бірі – фрактал құбылысы, ол ашық жүйелерде өзіне ұқсас бөліктерге бөлшектеуге болатын нысандар болып табылады. Адамның қан тамыр жүйесі, жүйке жүйесінен бастап өкпе тіндері т.б. бәрі фрактал құрылымға жатады, өйткені фрактал үшін олардың көлемі, ауданы, ұзындығы маңызды емес, көлемдегі икемділік, белгілі бір аудандағы бөліктердің ұқсастығының қайталануы, яғни өлшеу құрылғысының бөлу тәсілі маңызды болып табылады. Кез келген нысанның фрактальды екенін тексеру үшін үлкен көлемдегі кеңістіктегі нысанды ұяшықтарға бөліп, оны одан да кіші өлшемдерге бөліп, отырып, ең кіші бөлшекке жеткізген кезде алғашқы нысанның жоқ дегенде бір белгісі сақталса, ол фрактал болып табылады [7, 29-30]. Ал адамның тұла бойы бір-біріне жалғасқан әрі жеке бөлшектерге оңай бөлінетін тұтастық екені айтпаса да түсінікті. Абай шығармаларында қолданылған соматикалық атауларды біз адам денесінде орналасқан орнына қарай жоғарыдағыдай үш топқа бөлуге болады деп есептейміз. Осы топтағы әр соматизмдерді өзара сызықтықпен біріктіретін болсақ, үшбұрыштарды көруге болады; ал оны адам денесіндегі тағы басқа нүктелермен қосып, одан үлкен үшбұрыштар, тіпті керісінше кішірейтуге де болады. Мұндай үшбұрыштар синергетикада Серпинский кілемі деген атаумен белгілі. Соматикалық атауларды код ретінде қарастыруымыздың бір себебі де осыған байланысты болып табылады.

I Бас, ми, қабақ соматизмдері.

Айттым сәлем, қаламқас / Саған құрбан мал мен бас. 1) Нарийхан хәмсөгт чи минь сайн уу / Нарт ертөнцэд чамтай адил нь үгүй. 2) Хәмсөг зургаар хөөрхөн чи минь сайн уу? / Хөрөнгө мал, амь биеэ чамд зориулъя.

Бұл өлең екі жинақта екі түрлі аударылған: 1-нде «саған тең келері жоқ» – мәнмәтіннен тым алшақ кеткен; 2-нде **Хөрөнгө мал, амь биеэ амь биеэ зориулах** – «мүлік-мал, жан-тәнімді арнаймын» қос сөздерімен берілген.

Басында ми жоқ / Өзінде ой жоқ / Күлкішіл, кердең наданның // Үгэнд ургуй / Ухаанд нүдгүй / Уйлж дуулахаас хэтрэхгүй. «Сөзге жоқ, санасында көз жоқ» деген идиомалық тіркестермен аударылған.

Қоржаң суық келеді кей сасық ми // Эдгүү хүргэмээр зандраад байдаг юм зарим мангуу – есалаң деген сөзбен берілген және сөйлем көлемі жағынан ұлғайып кеткен; алайда моңғол тілінде миға қатысты *тархин дээр цахиур хагалах* – миына оттық жағу, зүтгүй тархи – тәртіпсіз, көргенсіз т.б. идиомаларды қолдануға болар еді.

Үйіңе тату құрбың келсе кіріп / Сызданбасын қабақпен имендіріп // Найртай найз чинь танайд орж ирвэл / Наана цаана үг хэлж яришиг тариад хэрэггүй.

Қабақпен имендіру – яришиг тариад хэрэггүй (ұрыс-керіс шығарып керек емес) деген тіркеспен берілген, яғни қимылға байланысты тіркес, сөзге, сөйлеуге қатысты тіркеспен алмастырылған.

II Көз, бет (жүз), ауыз (мұрт) соматизмдері.

Терін сатпай, телміріп көзін сатып // Хөлсөө гаргахгүй, үзсэн болгондоо нүд унагааж – көзін салу тіркесімен берілген, бізше, *нүд нь нүх нүүр нь шүүр* (көзі – ін, беті – сыпырғыш) ~ тойымсыз, ұятсыз, жеңіл пайда тапқысы келетіндерге қатысты айтылатын идиомалық тіркес: *Хөлсөө бус нүдээрээ нүх, нүүрээрээ шүүр хийн* ұтымдырақ болатын тәрізді.

Жау жагадан алганда, Жан көрінбес көзіме // Дайсан дайр амдан байхад /Дотно нөхөр олохгүй зовном.

Мұнда «Жақын дос табылмай қайғырамын» деп семантикалық тұрғыдан сәйкестендірілген. Нүднээс зайлах, көзге көрінбеу *нүдэн балай чихэн дүлий* (көзі жоқ, құлағы саңырау) естімеген көрмегендей кейіп көрсету т.б.

Білімдіден шыққан сөз / Талаптыға болсын кез / Нұрын, сырын көруге / Көкірегінде болсын көз // Ухаантны амнаас гарсан үг / Учиртай нэгэнтэй зам нийлэг / Хүний дотрыг нэвт харах / Хүрэн зүрхний мэлмийтэй

байг. Бұл шумақта моңғол тіліндегі соматикалық атаулар көп қолданылған: Ақылдының аузынан, адамның ішін (ішкі жан дүниесін), күрең жүректің көзі. Яғни, мұны құрылымдық ұлғайту деуге болады.

Бетім барда бетіме кім шыдар деп / Кімі паңдау келеді, кімі тантық // «Гойд хөөрхөн төрсөн хойно яах вэ» гэж самбагнадаг / Гонсгор зантай ч байдаг, горьгүй чалчаа ч байдаг.

Моңғол тілінде бет (нүүр) сөзімен тіркесетін отызға жуық тұрақты тіркестің санаулысы ғана жағымды мағынада қолданылатындықтан, мұнда түпнұсқаға антоним болатын сөйлеммен аударылған: «Ерекше сұлу туған соң қайтейін деп», яғни фразеологизмдердің семантикалық өрісі ескерілген.

Бір атқа жүз құбылған жүзі күйгір / Өз үйінде шертиген паңы құрсын // Нэг нэрэндээ зуу хувирсан бузар нүүртийн / Өөрийн гэрт ихэсрэн их зан нь устаг.

Фразеологиялық сәйкестік, морфемалық толықтыру *бузар нүүрт* (лас жүзді) тіркесіне ілік септігінің жалғауы қосылып, жалпыға қаратылған мәнге ие болып тұр.

Сүйікті ер білген сырын сыртқа жаймас / Артыңнан бір ауыз сөз айтып күлмес // Шударга журамт хүн нөхрийнхөө нууцыг гадагш тараадаггүй юм / Шууд хэлэхээс, нүүр далд муу хэлж шоолдоггүй юмаа. «Ауыз» соматизмі жоқ болғанымен, *нүүр далд муу хэлж* (бет(ген) тасада жаман айтып) – бетке айта алмай, яғни «бет» соматизмі қолданылған. Мұны аудармадағы компенсация деуге болады.

Шу дегенде құлағың тосаңсиды / Өскен соң мұндай сөзді бұрын көрмей // Хүүхэд ахуйдаа сонсоогүй бол үг хичнээн чимэгтэй ч / Хожмоо харин хачин эвгүй сонсогдож мэднэ.

Бұл тармақтарда себеп-салдар құрмалас сөйлемнің бағыныңқы-басыңқы сыңарларының орны ауысып тұр, ал оны моңғол тілінде керісінше берген, өйткені моңғол поэзиясында инверсия сөйлем түгілі, сөз арасында өте сирек болады; ал «құлақ» соматизмі бар тіркес *хачин эвгүй сонсогдож мэднэ* (бір түрлі естілер болар) субъективті модаль мәнді етістікпен аударылған.

Қалың елім, қазағым, қайран жұртым / Ұстарасыз аузыңа түсті мұртың / Жақсы менен жаманды айырмадың / Бірі қан, бірі май боп енді екі ұртың // Агуу их гүрэн, хайран қазақ түмэн минь ээ / Ах захаа алдаж, сахал үсэндээ баригдажээ / Сайн муу хоёрыг ялгах ухаан нэгэн дутаж / Цус өөх завжинд зэрэг холилдожээ.

Мұндағы соматизмдер моңғол тілінде толық сәйкес келеді, алайда қазақ тіліндегі сақал-мұрт деген қос сөздің бірі ғана берілген болса, моңғолшасында ол *сахал үс* (сақал-шаш) ретінде көрініс тапқан. Яғни, түпнұсқадағы тіркесім формасы біршама сақталған деуге болады.

Ұқпайсың өз сөзіңнен басқа сөзді / Аузымен орақ орган өңкей қиқым // Өөрийгөө зөвтгөх мөртлөө бусдын үгийг ухаарахгүй / Өвс хазаж, хэлээрээ дэмий чалчих юмаа.

Мұнда «ауыз» соматизмінің орнына «тіл» соматизмі бар тіркес қолданылған, бірақ алдында *өвс хазаж* (шөп тістеп) деген тіркестің келуі түпнұсқадағы «нақты ештеңе істемесе де сөзбен бәрін бітіріп тастайтын» тұрлаусыз адамның бейнесін беруге біршама жақын болған.

III Тіл, жүрек, қол соматизмдері.

Алыстан сермен / Жүректен тербен / Шымарлап бойға жайылған // Холоос даллаж / Голоос ундарч / Голт зүрхийг шимшрүүлсэн.

Мұнда «жүрек» соматизмі лексикалық сәйкес сөзімен аударылған, алайда ол түпнұсқадағы *тербен* сөзімен емес, *бой* сөзімен тіркес құрған. Бұдан аударма барысында құрылым-құрылысы ұқсас тілдердің тіркестерді орын алмастырып, еркін қолдануға мүмкіндік беру әлеуетіне ие болады деуге болады. Және де (*голт зүрх* – қолқа жүрек) қолқа сөзімен нақтыланған.

Толғауы тоқсан қызыл тіл / Сөйлеймін десең, өзің біл // Ай яруухан хэл минь чи / Ардын сэтгэлд юугай уяхан бэ?

«Тіл» соматизмі өзінің ауыспалы мағынасында әрі қаратпа сөз ретінде қолданылғандықтан, дәлме-дәл сәйкес келеді; бірақ анықтауыш сөзі қызыл, моңғол тілінде яруухан (көркем) деп берілген; өйткені моңғол тілінде **қызыл** (улаан) деген сөз *улаан хэлтийг урдаа оруулахгүй* (тіл мен жағына сүйенген, ұрысқақ), *улаан худал* (қызыл өтірік – суайт) тәрізді жағымсыз мағынадағы идиомалық тіркестерде қолданылады.

Қой дегенге тіл алмай // Хэлсэн үгийг ч ухаарахгүй

«Тіл» соматизмі *ухаарахгүй* (түсінбей) деген етістікпен берілген; тіл алмау үгэнд *орохгүй* (сөзге кірмейді) сөз тыңдамайды деген баламасы бар, бірақ мұнда мағыналық сәйкестік көрініс тапқан.

Жүрегі айна көңілі ояу / Сөз тыңдамас ол баяу // Зүрх нь толь бол сэтгэл нь сэргэг / Зөв үгийг ухаардаггүй бол тэр мунхаг.

Бұл екі тармақ қарама-қайшы ой контрастына құрылған, яғни плюс, минусдың шендесуі және сөз тастап кеткен, оны түпнұсқадағы контекстен оңай аңғаруға болады; ал аудармада бірінші тармақ толықтай сәйкес келеді, екінші тармаққа *мунхаг* (мисыз, ақылсыз, көзі ашық емес) деген сөз қосылған.

Әуелде бір суық мұз – ақыл зерек / Жылытқан тұла бойды ыстық жүрек // Эрдэм номны ухаан гэгч хүйтэн мөсний адил / Энэ биесийн илч гэгч халуун зүрхэнд л хурдаг юм.

«Жүрек» соматизмі айқындайтын сөзімен бірге толықтай сәйкес келеді, алайда *хурах* (кұралу, жиналу) етістігі қосылған (ұлғайтылған).

Жасымда ғылым бар деп ескермедім / ... /Ержеткен соң түспеді уысыма /Қолымды мезгілінен кеш сермедім // Идэр насандаа эрдэмд эс анхаарчээ / ... /Эрийн цэнд хүрээд гар сунгасан ч / Эрдэм сурах цаг хэдий өнгөрсөн байжээ.

«Қол» және «уыс» екеуінің қолы ғана сәйкес берілген, алайда ол «Ер жетіп қолымды созсам да» ретінде, «уыс» соматизмімен байланыстағы тіркестермен бірге аударылған. Яғни, тармақтағы тіркестердің орнын алмастырған.

Сонымен қатар Абай шығармаларында бір шумақта екі немесе үш соматизм қатысқан өлеңдер де кездеседі. Мысалы,

Құлағын салмас / Тіліңді алмас / Көп наданнан түңілдім // Анай тэр мунхагууд чинь /Ажил хөдөлмөрөөс айдаг болохоор /Амьдралаас би залхаж гүйцлээ.

Моңғолша аудармасында ешқандай соматикалық атау жоқ, тек қана мағыналық сәйкестікпен, сипаттама түрінде берілген.

Толқынын жүрегінің хаттай таныр /Бүлк еткізбес қалайша соқса тамыр // Хамаг бодол сэтгэлий чинь захидал уншсан юм шиг мэддэг / *Халуун амь бүлээн цусаа хайрлан бүрнээ* зарцуулж...

«Жүрек» соматизмі *ақыл-ой* ретінде берілген, аудармашы түпнұсқадағы «хатты тану» деген тіркеске көп мән берген тәрізді, яғни *хат болса, оны оқу керек* деген тұрғыдан келген; мұнда сезім екені белгілі. Ал моңғол тілінде жүрекке байланысты бейнелі, көркемдеуіш сөздер жеткілікті: *зүрх булгилах* (жүрегі толқу), *зүрхний угаар мэдрэх* (жүрек түкпірінен сезіну) және т.б. «Тамыр» соматизмі де *жылы қан* ретінде аударылған, яғни мұны онша сәтті аударма деп айтуға келмейді.

Қиналма бекер тіл мен жақ /Көңілсіз құлақ ойға олақ /Басында ми жоқ /Өзінде ой жоқ / Күлкішіл, кердең наданның // Үгс минь одоо дуугаа тат/ Үгээгүй годилууд үл сонсюу /Үгэнд ургуй /Ухаанд нүдгүй /Уйлж дуулахаас хэтрэхгүй.

Мұндағы үш-төрт соматизмнің орнына *нүд* (көз) деген бір ғана соматизм қолданылған; оның өзі «ой жоқ» деген тіркестің баламасы ретінде «Ухаанд нүдгүй» (ақылға көзсіз) деп берілген. Ал *тіл мен жақ* – үгс (сөздер), *көңілсіз құлақ* – үгээгүй годилууд (кедей бейшоралар) деп, «Басында ми жоқ» тармағы түсіп қалған.

Сонымен, Абай шығармаларындағы соматизмдерді моңғол тіліне аудару барысында бір шумақтағы бір соматизмді аударма тілінде бірнеше соматизммен беру, нақтылаушы сөз қосу арқылы тармақтың көлемін ұлғайту немесе керісінше, тіпті кейде тармақтардың қысқартылуы байқалады; қысқарған тармақтар мен сөздер шумақ ішінде басқа сөздермен нақтыланып, контекстік компенсация жасалғандары да бар. Түпнұсқада поэтика заңдылығынан болып, түсіп қалған соматизмдер моңғол тілінде ашық шығып, генерализациялау құбылысы да байқалады. Ал түпнұсқадағы кейбір соматикалық атаулар аудармада мүлдем көрініс таппай, тек сипаттау арқылы экспликация жасалған. Соматизмдер көбінесе фразеологизмдер мен тұрақты тіркес, идиомалық тіркес болып келетіндіктен, олар аударма тілінде жағымды мағынада қолданылмайтын болса, (толық бір сөйлемнің өзі) антонимдерге ауыстырылған. Яғни, мұнда аударма тіліндегі семантикалық өріс ескерілді деген сөз. Өлең тармақтарындағы соматикалық атаулар моңғол тілінде де берілгенімен, олар өзі тіркесіп тұрған емес, басқа тармақтағы сөзбен тіркесіп аударылған немесе құрмалас сөйлем сыңарларының орны ауысып келген, яғни синтаксистік трансформация арқылы да аударма жүзеге асырылған.

Сөз соңында айтарымыз, қазақ және моңғол халықтарының лингвамәдени кеңістігінде құрылымдық-семантикалық сипаты тұрғысынан сәйкес келетін соматизмдер жеткілікті, бірақ оны орынды қолдана білу аудармашының шеберлігіне байланысты. Абай өлеңдерін аударуға ниет білдіргендер осы мәселені жадында ұстаған жөн. Ал соматикалық лексика мен соматикалық кодты талдай отырып, олардың құрылымдық-семантикалық ұқсастығы мен айырмашылығын көріп қана қоймаймыз, өзара әрекеттесетін екіден кем емес құрылымдардың қарым-қатынасы арқылы ұлттың, әсіресе, төркіндес тілдердің тілдік когнитивтік картасын жасауға да қол жеткізе аламыз.

Әдебиеттер

1. Сулимова М.Г. Соматические фразеологизмы в художественном тексте (на примере произведений Эриха Кастерна) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013, №2. – С. 56-58.
2. Мамаева М.Қ., Амантай Т.Қ. Қазақ тіліндегі соматикалық фразеологизмдердің валенттілігі // <https://articlekz.com/kk/article/23317>
3. Бувеч А.А. Код: понятие и его варианты в гуманитарных дисциплинах // Вестник МДПУ им. Шамякина. – 2014. – С. 90-95.
4. Базылхан Б. Қазақ және моңғол тілдерінің салыстырмалы тарихи грамматикасы. – Алматы: РБК, – 2000. – 446 б.

5. Абай. Шүлгүүд /Орч. Ж.Намсрай, Ц.Батцэвэл, А.Минис, Д.Тарва, Ж.Дансранжав, Г.Дамдин, С.Хашбай. – Улаанбаатар: УХГ, 1959. – 71 х.
6. Хунанбайн Абай. Түүвэр зохиол /Орч. Д. Нямаа, Б. Монголхүү, Х. Ислам Х. Жүкел, Х. Хангайсайхан. – Улаанбаатар: МУСЯ, – 1995. – 208 х.
7. Браже Р.А. Синергетика и творчество: Учебное пособие. – Ульяновск: Ул ГУ, 2002. – 2004 с.
8. Абай. Қалың елім, қазағым ... Өлеңдер. – Алматы: Атамұра, 2002. – 224б.

И.З. Белобровцева (Эстония, Таллин)

О ПРОБЛЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО БИЛИНГВИЗМА

Билингвизм уже в силу значения самого термина изучался в исторической ретроспективе, прежде всего, лингвистами, однако с течением времени выяснился особый интерес к нему как к явлению культуры со стороны представителей других наук – философии, психологии, социологии и социальной психологии, литературоведения и т.д.

Однако даже у языковедов до сих пор наличествуют противоречия в том, как следует понимать суть двуязычия и его пределы. Согласно классическому определению Уриэля Вайнрайха, билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения.

Позиции лингвистов относительно билингвизма в первом приближении колеблются от признания двуязычием не обязательно совершенное владение двумя языками, но, например, даже владение минимальной компетенцией в одном из четырех языковых умений: понимать, говорить, читать и писать на неродном языке. Более строгое описание билингвизма находим, например, в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой, которая соглашается считать двуязычием лишь «Одинаково совершенное владение двумя языками; владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения, напр. родным диалектом и литературным языком» [1].

Поскольку в данной статье рассматривается ситуация эстонско-русского двуязычия, следует оговорить ее специфический характер. Если любая языковая пара в модели двуязычия «эстонский – язык Х» может быть рассмотрена объективно, на чисто научной основе, то практически почти каждое исследование ситуации эстонско-русского (или русско-эстонского) двуязычия оказывается невозможным без упоминания специфических исторических условий: в памяти и сознании эстонских лингвистов жива русификация, которой подвергались эстонский язык и культура в конце XIX – начале XX века, когда Эстония входила в состав Российской Империи, а также с момента установления в Эстонии советской власти в 1940 году. Молчаливое противостояние имперской и советской политике было делом чести эстонской интеллигенции, в конечном итоге сохранившей эстонский язык и культуру до момента обретения Эстонией государственности в 1991 году.

Подобное упорное сопротивление русификации выходило порой за рамки чисто научных дискуссий и оборачивалось введением в научный оборот не обоснованных и не подтвержденных практикой гипотез и выводов. Приведем для примера мнение авторитетного эстонского лингвиста Мати Хинта, который в одной из многочисленных статей конца 1980-х годов утверждал: «Двуязычие это способность индивида использовать два языка в равной или близкой к равной мере (в том числе и в мышлении). Подлинно двуязычный человек может свободно переключаться с одного языка на другой даже на полуслове. Двуязычие может быть достигнуто только в возрасте усвоения языка (до пяти-шестилетнего возраста) в семье или в иноязычной среде, но не методами обучения иностранному языку» [2, 309].

Мати Хинт заявлял, что двуязычие и, прежде всего, связанные с ним сомнения, трудности и опасности недостаточно изучены, с изучением второго языка в школе (в данном случае имелся в виду русский язык, на изучение которого в эстонских школьных программах советского времени отводилось все больше уроков) справляются 90% учащихся, но остальные школьники из-за замедлений в развитии, обусловленных именно двуязычием, утрачивают возможность состояться как успешные молодые люди. Политическая подоплека статей Хинта была очевидна – язык малого народа нуждался в защите, и в новых условиях перестройки лингвист предпочел во имя такой защиты выступить с неверифицируемыми утверждениями, хотя к этому времени уже были написаны такие работы, построенные на результатах соответствующих экспериментов и утверждавшие такие преимущества билингвизма как «гибкость ума, преимущество в формировании понятий, более разнообразный набор умственных способностей» [3, 20].

За тридцать лет, минувших со времени выхода работ Мати Хинта, взгляды ученых на билингвизм претерпели кардинальные изменения. Особенно резкий поворот произошел на рубеже веков. Опыты Ellen

Bialystok и Michelle Martin Rhee, проведенные в 2004 году, доказали существование врожденного билингвизма. Подтверждение нашла и концепция возможности билингвизма, возникающего в процессе усвоения второго языка при уже сформировавшейся системе родного, то есть первого. Более того, опровергая опасения относительно негативного воздействия двуязычия на хрупкую человеческую психику, наука пришла к выводу о несомненной его полезности в деле улучшения когнитивных навыков и даже в защите от деменции в старости.

Уже в середине XX века кубинский культуролог Fernando Ortiz ввел в научный оборот термин «транскультурность», который предполагает возникновение культурной синергии, то есть, «одновременное существование индивида в роли сразу нескольких идентичностей в разных культурах, с сохранением отпечатков каждой из них» [4, 158]. Процесс глобализации способствовал появлению все большего числа билингв в повседневной жизни, соответственно, явление дву- и даже многоязычия по-прежнему вызывает серьезный интерес у лингвистов, однако данная статья посвящена специфическому аспекту билингвизма – билингвизму литературному, и более узко – эстонско-русскому литературному билингвизму.

В вопросе о литературном, или художественном аспекте билингвизма, в отличие от разночтений в определении границ и характеристик билингвизма вообще, все ученые едины: речь может идти только о писателях, владеющих двумя (или более) языками в совершенстве, что наделяет их, по удачному выражению Rita Safariants, многогранный лингвистический капитал [5, 191]. Тем не менее, многие исследователи ссылаются на мнение М.П. Алексеева, который обратился к проблеме многоязычия в литературном процессе одним из первых и, приводя в пример французские тексты Стриндберга, Суинберна и Уайльда, говорил о необходимости их редактирования, об «иностранным акценте», наличии многих погрешностей «с точки зрения природных французов». В результате в 1980-х годах Алексеев пришел к выводу, что «усвоение чужого языка в писательском сознании *имеет предел*; творческое владение несколькими языками всегда оказывается в какой-то степени иллюзорным» [6, 14].

Перечень писателей-билингв, создававших часть своих произведений на французском и не получивших признания французских читателей, можно было бы продолжить именами великих русских поэтов XIX века Пушкина и Тютчева; так же не воспринимались как французские стихи переводы с русского, выполненные Мариной Цветаевой, и др. Вопрос о «двуязычном равенстве» в творчестве писателей-билингвов не перестает обсуждаться с разных точек зрения. Имея в виду практический компонент настоящей статьи, то есть эстонско-русский литературный билингвизм, можно говорить о высокой частотности упоминания в подобных исследованиях имен двух русских авторов – Владимира Набокова и Иосифа Бродского, работавших на русском и английском языках (Набоков отчасти еще и на французском). Это обстоятельство, а также специфический характер их билингвизма – оба они перешли в своем творчестве на английский язык, уже состоявшись как писатели на родном русском, – уже вызвало и продолжает вызывать появление и русско-, и англоязычных исследований, рассматривающих их художественный билингвизм в разных аспектах.

Вопросы, вызывающие наиболее острые дискуссии на подступах к анализу творчества писателей-билингвов, сформулированы Ксенией Балеевских, построившей свою работу по изучению литературного билингвизма на творчестве французского прозаика российского происхождения Андрея Макина:

«Почему писатель «уходит» в мир чужого языка? Чего ему не хватало в родной языковой системе? <...> Что в творческом плане приобретает автор от проникновения в культуру своего «второго дома» и, с другой стороны, что получает эта культура? Чем расплачивается писатель (в интеллектуальном плане) в результате такого перемещения, т.е. что он теряет?» [7].

Ответы на эти вопросы можно найти в признаниях Владимира Набокова, помещенных им в предисловие к русскому изданию автобиографии «Другие берега»: «Совершенно владея с младенчества и английским и французским, я перешел бы для нужд сочинительства с русского на иностранный язык без труда, будь я, скажем, Джозеф Конрад, который, до того как начал писать по-английски, никакого следа в родной (польской) литературе не оставил, а на избранном языке (английском) искусно пользовался готовыми формулами. Когда, в 1940 году, я решил перейти на английский язык, беда моя заключалась в том, что перед тем, в течение пятнадцати с лишним лет, я писал по-русски и за эти годы наложил собственный отпечаток на свое орудие, на своего посредника. Переходя на другой язык, я отказывался, таким образом, не от языка Аввакума, Пушкина, Толстого <т.е. культовых фигур русской культуры. – И.Б.> – или Иванова, няни, русской публицистики <т.е. рутинного, бытового языка. – И.Б.>, а от индивидуального, кровного наречия. <...> и чудовищные трудности предстоящего перевоплощения, и ужас расставания с живым, ручным существом ввергли меня сначала в состояние, о котором нет надобности распространяться; скажу только, что ни один стоящий на определенном уровне писатель не испытывал его до меня» [8, 4]. Примерно то же Набоков повторял и в своих многочисленных интервью.

На вопрос о возможных причинах транслингвизма, или лингвистической миграции, зачастую отвечают, сравнивая великие и малые культуры и народы, более того, из этого сравнения нередко следует однозначный вывод: «История литературы показывает, что транслингвизм – это всегда движение в направлении к более престижному языку/культуре или, по меньшей мере, к равновеликому, и никогда – в противоположном» [9]. В качестве аргументов приводится, например, «потребность более широкого самовыражения (в частности, словарь малых народов, как правило, уступает лексическому запасу великих) и самоутверждения (возможность получить известность за пределами своего этноса)» [10]. Однако сегодня, говоря об эстонско-русском двуязычии, мы должны одновременно и признать, и опровергнуть это утверждение.

Отметим, что у обоих авторов, чье творчество мы привлекаем в настоящей статье, Яна Каплинского и Калле Кяспера – родной язык эстонский, но они пишут также на русском языке. В уже упоминавшейся выше непростой ситуации со статусом русского языка в Эстонии характерны объяснения самих писателей – почему вопреки соображениям прагматичным они время от времени переходят на русский язык. Ян Каплинский отвечал на этот вопрос многократно, иногда подчеркивая, что обращение к русскому языку было спонтанным. В интервью, Елене Файналовой на Радио Свобода 12 мая 2015 года, поэт говорит о двойной мотивации своего обращения к русскому языку: это, во-первых, его профессиональный интерес лингвиста, сравнивающего синонимические парные сочетания архаического типа (гуси-лебеди, тучи-облака, трава-мурава и пр.) в русском и некоторых финно-угорских, ныне уже вымерших языках. Сама мысль об архаике как охранительном начале языка приводит Каплинского к констатации «удивительной живучести» русского языка, «несмотря на все политические события, революции и контрреволюции», и к удивительному в контексте сегодняшней Эстонии признанию: «У меня почти что ностальгия по старой царской империи» [11]. В его русских стихах эта ностальгия имеет вполне материальное выражение: он использует старую орфографию (не полностью, в частности, слова с «ять»).

Эти объяснения позволяют сблизить решение Каплинского с известным японским обычаем – по достижении большого успеха на одном поприще сменить его, иногда даже приняв новое имя: «К старости лет хочется делать что-то новое, стать из классика (как обо мне у нас говорят) снова каким-то учеником, начинающим поэтом, который дрожит: ну, как получается, как? И я удивлен, я рад, меня тревожит, как меня принимают, что пишут о моем сборнике на русском языке. Это как вторая молодость» [12].

Интервью «Независимой газете» Каплинский дал 11 августа 2016 года, после получения за книгу стихов «Бѣлые бабочки ночи» Международной Русской премии, очевидно, уже отрефлексировав и момент, и причину перехода на русский язык: «Я филолог, писать на другом языке – это вызов, трудное задание, решение которого доставляет мне большую радость. Как и открытие возможностей русского языка, углубление в его семантику, структуру [...]».

Случай Калле Кяспера с его романом «Чудо» – иного порядка. Авторские объяснения демонстрируют многоступенчатый механизм обращения эстонского писателя к русскому языку. Кяспер говорит о своей давней нацеленности на более широкую читательскую аудиторию (и это коррелирует с исследовательскими выкладками относительно прагматической основы выбора языка большой страны и великой культуры). Однако решающими оказываются иные обстоятельства: Калле Кяспер представлял половину чрезвычайно специфического писательского и жизненного союза – его женой была прозаик армянского происхождения Гоар Маркосян-Кяспер, ушедшая из жизни в 2015 году. Именно она выступала в роли переводчика с эстонского на русский произведений своего мужа. «Но вот ее не стало. И мне пришлось решить вопрос – как дальше. Начал я «Чудо» на эстонском, однако довольно быстро понял, что так из этого ничего не выйдет. Дело в том, что всегда, когда я писал какое-то сочинение, я в ходе работы читал Гоар то, что получилось, переводя, что называется, «с листа» текст с эстонского на русский, а она слушала, делала замечания. Это было для меня своеобразной проверкой <...> Теперь я такой возможности лишился, и почувствовал, что «плаваю». И тогда мне пришло в голову перевести текст на русский, чтобы таким образом «проверить» написанное» [13].

Казалось бы, и здесь объяснение лингвистической миграции, прежде всего, прагматическое. Однако стоит прочесть роман «Чудо», балансирующий на грани «человеческого документа», литературы, которую мы называем *pop-fiction*, и традиционного художественного текста, рассказывающий о смерти любимой женщины и невыносимом ощущении собственного бессилия, о разрушении идеального, цельного существа, по Платону, состоявшего из двух половин, как становится понятно, что сам переход на русский язык – это своего рода реквием. Не случайно, когда рассказчик «Чуда» узнает о приближении смерти жены, он думает: «мы погибли». Русский язык был домашним языком в этом удивительном семействе двух писателей, и, пока он звучит в сознании рассказчика (а в силу жанровой специфики романа – и в авторском сознании), любимая жива.

Несмотря на объяснение причин своего транслингвизма, и у Каплинского, и у Кяспера, можно дополнить их самоопределения фактором эскапизма. Многочисленность трактовок понятия «эскапизм» в современной культуре, это тема злободневная, прежде всего, его связывают с резким понижением в обществе статуса интеллектуала. Однако в нашем случае эскапизм связан именно с протестными настроениями двоих эстонских авторов, пишущих по-русски.

В связи с эстонско-русским литературным билингвизмом названных писателей встает вопрос о степени владения ими неродным, русским языком. Попутно нужно отметить, что оба они имеют филологическое образование (Каплинский изучал в Тартуском университете французскую филологию и структурную и прикладную лингвистику; Кяспер – русскую филологию). У обоих отличный русский язык, и все же оба они нуждаются в редакторе, первый – в большей, второй – в меньшей степени. Поэтические произведения Каплинского, написанные на русском языке, редактировал (и продолжает редактировать) поэт Сергей Завьялов. Он же – автор послесловия к книге «Белые бабочки ночи». Завороженный философской поэзией Каплинского, Завьялов завершает послесловие своеобразным отказом в значимости литературному билингвизму: «абсолютно не важно, на каком языке ведется этот разговор. Потому что как есть вещи поважнее «поэзии» (если это не поэзия сырого воздуха), есть и формы выражения человеческой природы поважнее «языка» (если, конечно, это не язык родника или воробьев), где уравниваются *стихи которые так и останутся сразу написанными и ненаписанными, рожденные и нерожденные мысли, названное и безымянное*» [14, 91].

Однако, несмотря на «надъязыковой», по мнению Завьялова, характер русскоязычной поэзии Каплинского, редакторское присутствие в книге весьма ощутимо. Это не просто языковая правка, это привнесение (очевидно, по согласованию с автором) уточнений и даже новых смыслов. Не свободен от эстонизмов и текст романа «Чудо» Калле Кяспера. Оба случая в определенной степени подтверждают правоту М.П. Алексеева, говорившего о невозможности достижения писателями-билингвами одинакового совершенства в творчестве на родном и неродном языках. Но и еще два вывода предстают как новые закономерности глобализации: во-первых, можно предсказать стремительное увеличение числа писателей-билингвов, а во-вторых, скорее всего, они будут владеть обоими применяемыми языками не в равной степени.

Помимо глобализационной модели, на ситуацию литературного билингвизма безусловно влияет сама эпоха постмодерна с ее ощущением литературы как игры, с ее «двойной оптикой», принципом неиерархичности и проч. Это еще одно свидетельство близости и зависимости современного литературного билингвизма от глобализации – «мировое кочевье» (определение Марины Цветаевой) и способствует литературному билингвизму, и выявляет в нем все новые и новые свойства.

Литература

1. Ахманова Ольга. Словарь лингвистических терминов <http://www.classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/8.htm> [доступ: апрель 21 2021].
2. Прошина Зоя 2017. Транслингвизм и его прикладное значение. – Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. Т.14. №2. сс. 155-170.
3. Hint Mati 2002. Keel on tõde on õige ja vale. Tartu: Ilmamaa.
4. Peal Elizabeth, Lambert Wallace E. 1962. The Relation of Biligualism to Intelligence. Psychological Monographs: General and Applied, 76 (27), pp. 1-23.
5. Safariants Rita 2007. Literary Bilingualism and Codeswitching in Vladimir Nabokov's «Ada». – Ulbandus Review Vol. 10, pp. 191-211.
6. Алексеев М.П. 1981. Многоязычие и литературный процесс. – Многоязычие и литературное творчество. Ленинград: Наука, сс.7-17.
7. Балеевских К.В. 2002. Язык как экспликация культурного опыта писателя-билингва: А.Макина – диссертация ... канд. филол. н. Ярославль, 2002 – <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/jazyk-kak-jeksplikacija-kulturnogo-opyta-pisatelja-bilingva-a-makina.html>
8. Набоков В. 1990. Другие берега. – Terra incognita. М.: «ДЭМ».
9. Балеевских К.В. 2002. Язык как экспликация культурного опыта писателя-билингва: А.Макина – диссертация ... канд. филол. н. Ярославль, 2002 – <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/jazyk-kak-jeksplikacija-kulturnogo-opyta-pisatelja-bilingva-a-makina.html>
10. Каплинский Ян 2015. Бабочки ночи – Интервью на Радио Свобода – <https://www.svoboda.org/a/26990644.html> [допуск 21 апреля 2021].
11. Письмо Калле Кяспера от 24.02.2018 (личный архив автора статьи)
12. Завьялов Сергей 2014. Русские стихи Яна Каплинского: возможно ли такое? – Ян Каплинский. Белые бабочки ночи. Таллинн.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НА ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК РОМАНА М.БУЛГАКОВА МАСТЕР И МАРГАРИТА

Впервые роман М.А. Булгакова *Мастер и Маргарита* был издан по-польски в 1969 г. в переводе Ирены Левандовской и Витольда Домбровского. В 1980 г. появился в издательстве «Читальник» исправленный полный вариант этого перевода, который многократно потом переиздавался. В 1995 г. издательство «Выдавництво Дольносъленске» в серии «Библиотека классики» издало *Мастер и Маргариту* в новом переводе Анджея Дравича.

Тем самым, как пишет Дорота Урбанек, занимающаяся оценкой переводческой стратегии А. Дравича, появилась переводческая минисерия, заслуживающая внимания. Переводческие серии произведения прозы – явление значительно более редкое, чем поэтические серии, редко случается, чтобы современное произведение переводилось дважды в течение 25 лет [1].

А. Дравич, известный критик и многолетний исследователь творчества М. Булгакова, упоминает о существовании перевода Левандовской и Домбровского, дает ему высокую оценку, но одновременно замечает, что «переводы, даже самые хорошие подвергаются процессам старения».

Целью данной статьи является попытка оценить и установить степень эквивалентности и адекватности перевода метафор в романе *Мастер и Маргарита* в переводе Ирены Левандовской и Витольда Домбровского. Проиллюстрируем на самом языковом материале смогли ли польские переводчики достичь полного воспроизведения оригинала.

Выбор способа метафоризации в художественном тексте во многом зависит от этнокультурных особенностей того языкового коллектива, к которому принадлежит автор. Поэтому метафора, понятная членам одного языкового коллектива, может оказаться абсурдной с точки зрения носителей другого языка. Это объясняется тем, что метафора описывает реальный момент действительности, она является средством отображения реальности и формирует некоторый образ. Ее восприятие зависит от осмысления ее семантических компонентов, которые кажутся неправильными на формальном уровне, но удовлетворяют критерию семантической правильности, если понимать под ним «осмысленность представления реальной ситуации» [2].

Употребление метафоры является одним из эффективных способов выражения отношения автора к воображаемому. Как речевой прием метафора всегда прагматична, поскольку представляет собой особое соединение лингвистических единиц, «способ художественного мироформления» [3].

Исследования перевода метафоры проводятся в плане описания отношений между метафорическими высказываниями оригинального текста и их соответствиями в переводе, т.е. разрабатываются и оцениваются возможные способы перевода метафор. В тех работах, где метафора рассматривается как образное средство в одном ряду с другими тропами, исследователи единодушно утверждают, что переводчику следует стремиться к сохранению образного стержня индивидуально-авторской метафоры [4], «учитывать характер образа и его роли в конкретном тексте, для того, чтобы решить, следует ли сохранить образ в переводе или его можно заменить другим образом» [5].

Подчеркивается большое значение контекста, который ограничивает и характеризует метафору и заставляет переводчика сохранить ее образ в переводе. Образные выражения относятся к т.нз. «единицам перевода», т.е. к таким отрезкам текста, которые требуют приятия отдельного решения на перевод [6].

Вопрос о переводимости метафоры имеет не абстрактно-теоретизированный, а конкретный теоретический и практический характер, т.е. решается по-разному в каждом конкретном случае в зависимости от соотношения между метафорой, созданной автором и возможностями языка перевода. В случае доступности дословного или близкого к дословному способа перевода метафоры переводчик может найти оптимальные способы ее недословной передачи. Для выбора оптимального способа можно учесть формальный состав, образный план и ассоциативный фон метафоры, ее место в контексте художественного произведения, эмоциональной нагрузки и стилистическую окраску.

Сравнение семантических структур соответствий текстов исходного языка с семантическими структурами метафорических высказываний текстов принимающего языка показывает, что на основании принципа эквивалентности семантической структуры соответствия текста принимающего языка метафоре текста исходного языка все высказывания текста принимающего языка обычно можно разделить на три группы: эквивалентные высказывания, неэквивалентные высказывания и безэквивалентные высказывания.

Приведем примеры из романа *Мастер и Маргарита*:⁷

- «Как ты страдал! /Маргарита к Мастеру – Д.Г./ Да, **нити, нити, на моих глазах покрывается снегом голова...** Смотри **какие у тебя глаза ! В них пустыня...**» /с.389/

- «Ile się naciępiełeś, ile ty się naciępiełeś, mój biedaku! **Tak siwe pasma... na moich oczach śnieg pokrywa twoją głowę...** Spójrz, **jakie masz oczy! Jest w nich pustynia...**» /s. 465/.

Базовой структурой этой метафоры является слово «пустыня». Эмоциональное высказывание Маргариты уподобляет выражение глаз пустыне по признаку отрешенности, безучастия, суровой апатичности, граничащей с жестокостью, и в целом выражает испуг, смешанный с жалостью. Польские переводчики воссоздали эту метафору полным эквивалентом.

- «Я так увлекся чтением /Мастер/. **Глаза ее источали огонь**, руки дрожали и были холодны» /с.154 /.

- „Byłem tak rogzężony w lekturze... **Jej oczy miały iskry**, dłonie miała zimne, drżące” /s. 182/.

В данной реплике дается сообщение об эмоциональном состоянии героини. Метафора призвана выразить особую силу негодования, охватившего героиню. В польском языке эта метафора заменена полным смысловым эквивалентом.

- «Ну, легкомысленны... ну что ж... и **милосердие иногда стучится в их сердца...** обыкновенные люди... в общем напоминают прежних... **квартирный вопрос только испортил их**» /с. 135 /.

„Prawda, są lekkomyślni... No cóż... **I miłosierdzie zapuka niekiedy do ich serc...** Ludzie jak ludzie... W zasadzie są, jacy byli, tylko **problem mieszkaniowy ma nich zgubny wpływ**” /s. 159/.

Говоря о «квартирном вопросе» автор, очевидно, понимает под этим тесноту в коммунальных квартирах 30-х годов. Переводчики воссоздали выражение эквивалентно, без пояснения этой ситуации, поскольку является она понятной польскому читателю.

- «...вскоре Маргарита, открыв глаза, увидела под собою не ..., а **дрожащее озеро московских огней**» /с. 263/.

- „...dość, że wkrótce otworzywszy oczy, zobaczyła pod sobą nie ..., lecz **rozedrgane jezioro świateł Moskwy**” / s. 317/

В польском тексте выражение переведено дословно. Сохранена как базовая, так и интродуктивная структура метафоры.

- «Маргарита увидела, что она наедине с летящей над нею и слева луною. Волосы Маргариты..., а **лунный свет со свистом омывал ее тело**» /с. 255/.

- „Małgorzata zrozumiała, że jest sam na sam z lecącym nad jej głową, nieco w lewo od niej, księżycem. Włosy Małgorzaty..., **księżycowa poświata ze świstem opływała jej ciało**” /s. 308/.

Основной смысл высказывания /полет в лунном свете/ и его метафоричность воссоздана переводчиками полным эквивалентом.

- «Всякий посетитель, если он, конечно, был не вовсе тупицей, попав в Грибоедова, сразу же соображал, насколько хорошо живет счастливцам - членам МАССОЛИТа... он **обращал к небу горькие укоризны**» /с. 61/.

- „Każdy, kto trafił do tego domu, jeśli, oczywiście, nie był zupełnym tępakiem, od razu widział, jak dobrze się żyje wybrancom losu – członkom Massolitu, ...zaczynał **czynić niebu gorzkie zarzuty**” /s. 70/.

Положительным решением переводчиков назовем употребление полного эквивалента, который вполне позволяет реализовать назначение метафоры – выразить чувства обобщенного лица.

- «... когда **солнце**, раскалив Москву, в сухом тумане **валилось куда-то за Садовое кольцо**» /с. 9/.

- „... choć **słońce rozprążywszy Moskwę zapadało** w gorącym suchym pyłe **gdzieś za Sadowoje Kolco ...**” / s. 9/.

В переводе метафора воссоздана эквивалентной польской формой с сохранением стилистической окраски текста.

- «Пилат поднял мученические глаза на арестанта и увидел, что солнце,... что **луч пробрался в колоннаду и подползает** к стоптанным сандалиям Иешуа» /с. 28/.

- „Piłat podniósł na aresztanta umęczone spojrzenie i zobaczył, że słońce,... że **promień słoneczny przeniknął pod kolumnadę, podpełza** ku znoszonym sandałom Jeszui” / s. 31/.

- «**Солнце сожгло толпу и погнало ее обратно в Ершалаим**» /с. 184/.

- „**Słońce przepaliło tłum i popędziło go z powrotem do Jeruzalaim**” /s. 221/.

Оба перевода сохранили метафору, благодаря эквивалентным польским высказываниям.

- «Прокуратор лег на приготовленное ложе, но **сон не пожелал прийти к нему...** Примерно в полночь **сон наконец сжалился над игемоном**» /с. 338/.

- „Legł na przygotowanym łożu, ale **sen nie nadszedł...** Mniej więcej o północy **sen uzalił się wreszcie nad prokuratorem**” /s. 405/.

В этом примере метафоры переданы эквивалентными польскими выражениями.

- «Трудно даже **измерить глубину молчания**, воцарившегося на веранде» /с. 68/.

- „Wprost trudno **zmierzyć głębię ciszy**, która zaległa na werandzie” /s. 78/.

Метафора передана полным эквивалентом, обладает той же семантической структурой, что и оригинал.

- «Все их имена... **лица слепились в одну громадную лепешку**» /с. 286/.

- „**Imiona** ich wszystkich **zwały się w jedną olbrzymią masę**” /s. 344/.

Выражение передано неполным эквивалентом, но эмоциональный характер высказывания сохранился.

- «Вспухшее веко приподнялось, **подернутый дымкой страдания глаз** усталился на арестованного...» /с. 25/.

- „Uniosła się opuchnięta powieka, **zasnute mgielką cierpienia oko** wpatrzyło się w aresztowanego” /с. 28/.

- «Все это замирающая от страха Маргарита разглядела **в коварных тенях** от свечей ...» /с. 269/.

- „Umierająca ze strachu Małgorzata **w zdradliwych cieniach** świec zaledwie zdołała to wszystko zauważyć” / s. 324/.

В данных высказываниях метафоры переданы полной эквивалентной формой.

- «Нет! Мастер ошибался, когда с горечью говорил Иванушке в больнице в тот час, когда **ночь переваливалась** через полночь ...» /с. 277/.

- „O nie! Mistrz był w błędzie, kiedy w lecznicy, gdy **przemijała północna godzina**, mówił Iwanowi...” /s. 230/.

В данном случае образное выражение переводчики заменили нейтральным устойчивым сочетанием «przemijała godzina».

- «То, о чем шептал больной на ухо Ивану... **В глазах его плавал и метался страх и ярость**» /с. 158/.

- „To, o czym chory szeptał Iwanowi na ucho... **W oczach trzepotał strach i gniew**” /s. 189/.

Польские переводчики произвели частичное изменение метафоры, заменив глаголы «плавать и метаться» глаголом „trzepotać”, но эмоциональное высказывание сохранено.

- «Прожеывая кусок икры, Степа **выдавил из себя слова...**» /с. 86/.

- „Żując kawior Stopa **wykrztusił...**” /s. 98/.

Здесь метафора переведена глаголом в неметафорическом употреблении.

- «Если бы не рев воды... И если бы **нестойкое трепетание небесного огня** превратилось бы в постоянный свет...» /с. 319/.

- „Gdyby nie łoskot wody... I gdyby **niepewne migoty ogni niebieskich** przemieniły się w trwalsze światło...” /s. 383/.

С точки зрения лексического наполнения перевод сообщает ту же информацию, что и оригинал, однако выражение «migoty ogni» не отвечает намерениям подлинника.

- «**Горластый дрессированный петух трубил**, возвещая, что к Москве с востока катится рассвет» /с. 168/.

- „**Tresowany kogut grzmiał gromko, donośnie**, obwieszczał, że od wschodu nadciąga nad Moskwę świt” /s. 200/.

В данном высказывании содержится метафора, имеющая сниженную стилистическую окраску, особенно подчеркнута прилагательным «горластый». Возникает стилистический диссонанс между нею и глаголом высокого стиля «возвещать». В совокупности возникает своего рода «усредненный» стиль, который с точки зрения авторского отношения к предмету речи аналогичен нейтральному, но значительно превосходит его по выразительности.

Здесь имеем дело с «вариантной» частью перевода, которая поддается изменениям /опущениям, добавлениям/. Это, по определению А. Поповича, «или поле отступлений от оригинала, которое должно неизбежно возникнуть /различные языковые, стилистические и культурные особенности контекста оригинала и контекста перевода/, или проявление стилистических склонностей переводчика»⁸. В этом случае польские переводчики решили опустить яркое определение «горластый» и добавить прилагательные „gromko, donośnie”, чтобы сохранить эмоциональное высказывание.

Проблема перевода метафор принадлежит к одному из сложнейших этапов в процессе творческого воссоздания подлинника, так как метафора обладает национальной спецификой и образностью. Вопрос о переводе метафоры в романе *Мастер и Маргарита* решается переводчиками по-разному в каждом конкретном случае в зависимости от соотношения между метафорой, созданной автором и возможностями языка перевода. В большинстве случаев Ирена Левандовска и Витольд Домбровски пользуются эквивалентными высказываниями, полными или неполными, но иногда метафору в переводе приходится им опускать. Но польские переводчики в то же время строго следовали повсеместно принятым современным принципам перевода. Их перевод вызывает те же ощущения, что и оригинал, так как переводчикам удалось передать дух подлинника.

Литература

1. Urbanek D. Еще раз «Мастер и Маргарита». Переводчик или соавтор. Проблемы стиля. W: Studia Rossica V, Warszawa 1997, s.225-226.
2. Колшанский Г. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – М., 1975. – С. 231.
3. Виноградов В. О поэзии Анны Ахматовой. В: Поэтика русской литературы. – М., 1976. – С. 27.
4. Елина Н. О переводе на русский язык стилистически окрашенных пластов итальянского языка. В: Тетради переводчика. – М., 1984, вып. 21. – С.64.
5. Комиссаров В., Рецкер Я., Тархов В. Пособие по переводу с английского языка на русский. – М., 1965. – С. 153.
6. Миньяр-Белоручев М. Общая теория перевода и устный перевод. – М., 1980. – С. 96.
7. Примеры приводятся по: М. Булгаков, Мастер и Маргарита. – М., 2004; M. Bułhakow, Mistrz i Małgorzata, tłum. Irena Lewandowska, Witold Dąbrowski. Warszawa 1987.
8. Попович А. Проблемы художественного перевода. – М., 1980. – С. 74.

А.Э. Дудко (Россия, Орел)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ СТИХОВЕДЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ АНГЛИЙСКОГО СОНЕТА ЭПОХИ РОМАНТИЗМА

Взаимодействие литератур представляет собой сложный и неоднозначный процесс, особенности протекания которого зависят от множества объективных и субъективных факторов, и в частности – от типа взаимодействующих культур: открытого – ориентированного на достижения всей мировой цивилизации, или закрытого – характеризующегося замкнутостью в рамках собственных традиций и норм, невосприимчивостью к инокультурному опыту [1, 88-89]. И одной из важнейших форм межкультурного диалога является перевод, создающий уникальную ситуацию типолого-генетических контактов и ведущий к формированию имагологического опыта художественной рецепции. В.М. Жирмунский особо отмечал: «...всякое литературное произведение по своему генезису принадлежит национальной литературе, исторической эпохе <...> Но в процессе международного литературного обмена <...> оно становится действенным фактором других литератур, хотя и претерпевает при этом значительную трансформацию в переводах, подражаниях и творческих истолкованиях, оно включается в развитие этих литератур как явление общественной идеологии, в известном отношении равноправное с продуктами национального творчества» [2, 14].

Именно как первая ступень процесса интериоризации иноязычного художественного произведения перевод, в самых многообразных своих разновидностях (вольный (адаптивный), буквалистский (формальный), точный (адекватный) и т. д.) и модификациях (подражание, переложение, имитация, парафразис и др.), исследуется в рамках одной из новейших отраслей компаративистики – сравнительной концептологии, изучающей «бытование концептов в текстах, принадлежащих разным рядам культуры» [3, 32].

Концептуально-культурологический аспект изучения литературных систем разных народов предполагает выявление сходств и различий концептосфер, которые формируются совокупностью национальных концептов, являющихся, по определению Д.С. Лихачева, «результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [4, 4]. Современные исследователи отмечают, что «концептосфера может быть представлена не только системой языковых знаков, но и другими знаковыми системами» [5, 113], что позволяет, вслед за Ортегой-и-Гассетом [6, 60], наряду с логикой, этикой и эстетикой считать одним из важнейших культурных концептов жанровую систему литературы. А.Р. Ощепков по этому поводу особо подчеркивает: «Имагология исследует имаготипические структуры, то есть те ментальные модели, которые служат основой национальной идентичности и самоидентификации той или иной нации, и их объективирование в литературе» [7, 252].

Одним из таких объектов сравнительной концептологии, без сомнения, является сонет, имеющий особый статус в разных литературных системах. «Причины этого удивительного феномена, – как отмечает П.А. Ковалев, – таятся не только в особенностях структуры этого уникального 14-стишия, основанного на корреспондировании строк по правилам альтернанса, специфической рифмовке и сочетании катренов с терцетами (или с двустишиями), хотя нормативность формы привлекала к себе как сторонников традиционной строгости, так и экспериментаторов. Очевидно, все-таки, ведущую роль в популяризации сонета сыграли его семантический ореол, тематическая направленность и эстетическая значимость» [8,42].

Особенный интерес в этом отношении вызывает английский сонет эпохи романтизма, являющий собой уникальный образец устойчивости жанра в эпоху «диффузии эстетических и поэтических идей» [9, 5]. Слом жанровой системы, последовательно проводимый в первую очередь именно английскими романтиками, парадоксальным образом не привел к уничтожению сонета, имевшего к концу XVIII – началу XIX века многовековую историю. Более того, на его основе в ситуации смены художественных парадигм возникают новые формы и жанровые образования, свидетельствующие о концептуальном статусе сонета в истории мировой культуры.

Основанием для такого вывода является огромная популярность жанра в европейской литературе начала XIX века: так, в немецкой поэзии, по свидетельству Т.Н. Андриюшкиной, «теория сонета А.В. Шлегеля направила развитие жанра в новое русло и породила «сонетную лихорадку», охватившую первую половину XIX века» [10, 4]; во французской литературе, где сонет достиг своего расцвета в поэзии Пляды [11, 136–142], романтик Сент-Бёв «открывает эру сонетного возрождения» [12, 332].

В английской литературе, согласно наблюдениям специалистов, было несколько ступеней освоения сонетного дискурса [13, 288; 14, 267–277], начиная от первых опытов Т.Уайетта и Г.Говарда через творчество Ф.Сидни, Э.Спенсера, В.Шекспира, Дж.Донна и Дж.Мильтона к возрождению жанра в конце XVIII – начале XIX века, когда к освоению выразительных возможностей сонета обратились романтики: «лейкисты» культивировали его как особенную форму индивидуализации художественного сознания, тогда как противостоявшие им младшие романтики относились к этому жанру, особенно в его шекспировской модификации, довольно прохладно: «Джордж Гордон Байрон, написавший всего три сонета (по итальянской схеме), в своих письмах и дневниках многократно цитирует Шекспира, но при этом ни разу не касается его сонетов. Перси Биши Шелли экспериментировал в своих сонетах с разными схемами и системами рифмовки, но ни разу ни прибег к шекспировской схеме» [15, 40]. Пафос романтического протеста против строгой системы жанров классицизма первоначально приводил к отрицанию сонета, который Байрон называл «скучным и педантичным». «Шелли, – как отмечает Джеймс Риджер, – разделял с Китсом, Байроном и Вордсвортом нелюбовь к английскому сонету, но, в отличие от них, не был и приверженцем ее итальянской формы, туго связанной четырьмя или пятью рифмами» [16, 167].

В русской поэзии сонет как жанр появляется относительно поздно и первоначально имеет довольно неопределенный статус. Третьяковский, одним из первых описавший его европейский прототип и давший примеры сонетного строения, констатировал: «Сонет имеет свое начало от итальянцев и есть некоторый род французского и итальянского мадригала, а латинской эпиграммы. Состоит он всегда из четырнадцати стихов <...> имея всегда в последнем стихе некоторую мысль либо острую, либо важную, либо благородную...» [17, 387].

Исследователи отмечают, что в XVIII веке сонет так и не стал в русской поэзии определяющим жанром [18; 19], несмотря на то, что переводами европейских образцов занимались такие поэты, как А.П. Сумароков, Г.Р. Державин, И.Ф. Богданович, Н.А. Львов, М.Н. Муравьев, И.И. Дмитриев и др. Автор двух первых отечественных сборников сонетов М.И. Максимов писал в начале XIX столетия: «Сонеты у нас почти были забыты, мелькая изредка только в периодических изданиях; наконец польский Стихотворец Мицкевич, напечатавший сонеты свои в Москве, дал им некоторый ход в нашей литературе» [20, 8].

К началу XIX века русская поэзия подошла с довольно смутным представлением об этом жанрово-тематическом комплексе, не сумев, как итальянская (родительская), французская и немецкая литературы-посредники, возвести теорию сонета в систему. «Общими усилиями Третьяковский и Сумароков сформировали стандарт русского сонета, не имеющий, в отличие от итальянского, французского и английского, жестко соблюдаемой схемы, но сохраняющий в XVIII веке некоторую определенность благодаря исторически обусловленным предпочтениям: шестистопный ямб; относительно свободная рифмовка в катренах (перекрестная или охватная, на два или на четыре созвучия) и тем более в шестистишии (преимущественно, впрочем, французской конфигурации)» [21, 32]. Именно в этой ситуации и возникает исторически обусловленное тяготение русских поэтов и писателей к английской романтической традиции как к самому прогрессивному, социально ориентированному феномену европейской общественной мысли. «Англию можно считать, – писал Д.М. Урнов, – в известной мере, прародиной романтизма. Раннее буржуазное развитие вызвало там и первые антибуржуазные устремления, ставшие впоследствии характерными для всех романтиков. <...> На протяжении XVIII в. в Англии наметились многие существенные особенности романтического мироощущения – ироническая самооценка, антирационализм, представление об "оригинальном", "необычайном", "неизъяснимом", тяга к старине. И критическая философия, и этика бунтарского индивидуализма, и принципы историзма, в том числе идея "народности" и "народного", развились со временем именно из английских источников, но – уже в других странах, прежде всего в Германии и во Франции» [22, 87].

Стадиальная разность в развитии английской и русской литературных систем и их национальные особенности неминуемо сказываются на процессе межкультурной коммуникации, создавая специфический эффект гетерогенного взаимодействия, особенно отчетливо проявляющийся в исторической ретроспекции: если в начале XIX века приближение русской культуры к эстетике английского романтизма носило характер специфического отставания, следования за авторитетами, чем во многом обуславливался особенный тип художественной рецепции сонетов Вордсворта, Байрона, Шелли, Китса и других английских поэтов-романтиков, то в середине и конце этого столетия положение уравнивается. Более того, можно с уверенностью говорить о довольно быстром преодолении русскими писателями издержек романтической «эстетики диссонансов».

Наблюдение за формами и способами рецепции английского романтического сонета на протяжении целого столетия (как минимум – трех поэтических поколений), создает уникальную возможность изучения того самого эффекта диалога культур, о котором писал М.М. Бахтин: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже <...> Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих культур» [23, 334-335]. Таким образом, исследование художественной рецепции английского романтического сонета, в конечном счете, способствует получению новых или уточняющих знаний не только о воспринимающей русской культуре, но и об особенностях развития английской литературы эпохи романтизма. Особенно это важно в контексте предпринятого в последние годы изучения рецепции в русской национальной традиции сонетов Шекспира, байронических модификаций русской элегии, творчества Э.Юнга, Т.Грея, Т.Кэмпбелла, поэтов «озерной школы», Дж.Г. Байрона, Т.Мура, А.Теннисона, Э.Б. Браунинг и др.

Имагологический аспект рецепции английского романтического сонета предполагает обращение к проблеме не только межъязыкового, но и межсемиотического перевода [24, 17], в рамках которого происходит трансмутация жанровых и родовых сонетных признаков, что в первую очередь актуально для так называемого романтического перевода. А.Н. Гиривенко отмечает в этом отношении «деформацию оригинального текста», «перестройку стилистической системы» [25, 265), к которым можно добавить прозаический перевод (пересказ) поэтических текстов, метаперевод (по А.Поповичу «квазиметатекст» – когда авторский текст выдается за перевод), вторичный метаперевод (по А.Поповичу «вторичный метатекст» – перевод с помощью перевода-посредника) [26, 182-185].

Особенный интерес в этом отношении вызывает модернистское представление о возможности достижения всемирной гармонии, воплотившееся в стремлении «ретроспективно вобрать в себя все многообразие культурного наследия минувших эпох» [27, 208], венчающее собой почти столетний опыт рецепции английского романтического сонета и знаменующее чрезвычайно важный этап творческого соревнования различных переводческих концепций в направлении создания поэтической антологии [28]. Возникающее на этой основе явление переводной множественности, определяемое как «факт реального сосуществования в переводной литературе двух и более переводов одного и того же оригинала» [29, 140], заслуживает особенного внимания как феномен расширения имиджа воспринимаемого культурного концепта.

О лексической точности в художественном переводе написано чрезвычайно много. Но по отношению к поэтическому переводу эта проблема оказывается осложнена такими специфическими категориями, как эквиметричность, эквиритмичность и эквилинеарность. Кроме того, в этой системе координат необходимо расширение, обусловленное представлением об особенностях национального поэтического дискурса, присущего разным эпохам. Это прежде всего – отношение к традиции жанра сонета, к индивидуальному сонетному почерку того или иного поэта, который, в частности, материализуется в синтактико-стиховом членении текста, в выведении в рифменный ряд определенных грамматических категорий, в прямом или инверсированном характере синтаксических связей. Именно учет этих структурообразующих факторов, наряду с лексической точностью, позволяет говорить о степени близости перевода к оригиналу, об интериоризации культурного концепта или отказе от нее.

Для поэтического текста, участвующего в переводном процессе межкультурной коммуникации, понятие «длина контекста» [30, 119], применяемое в общей теории перевода, должно быть скорректировано, так как поэтическое высказывание представляет собой особый уровень соединения формы и содержания. В переводе сонета, как формы твердой строфики, в которой прописано даже среднее количество слогов, непременным фактором «горизонта интерпретатора» должны быть метроритмический профиль, система рифмования, тип рифм, синтаксическое и логическое членение строф и субстроф и т. п. По мнению М.М. Бахтина, это совершенно не случайно: «Рифмы в сонете переплетаются, и это обязывает, чтобы и все образы и темы также были сплетены <...> он должен быть очень тяжел, вылит из одной глыбы» [23, 382].

Сонет представляет собой гармоническое единство звуковых, лексических, синтаксических и метрических оснований: «Из многочисленных условных правил, разработанных теоретиками сонета, наиболее общепризнанны два: а) "замкнутая" рифмовка катренов abba считается совершеннее, чем "открытая" abab; б) "замкнутым" катренам должны соответствовать "открытые" терцеты (cdc dcd или ccd ede), "открытым" катренам – "замкнутые" терцеты (ccd eed). Стих сонета – одиннадцатисложник в итальянской и испанской поэзии; александрийский стих – во французской; 5-стопный ямб – в английской, 5-стопный и 6-стопный ямб – в немецкой и русской <...> Ранние сонеты имеют схему abababab cdcdcd (без деления на катрены и терцеты)» [31, Стб. 67].

Таким образом, изменение количества строк, системы рифмования, пропорций между октетами и секстетами, так же, как метрической основы или системы клаузул, могут считаться факторами переводческой трансформации, так как все они являются элементами семиотической структуры, формой специфического сонетного дискурса, имеющего в каждом конкретном случае приметы авторского идиостиля. В ситуации высокой степени нормативности сонетного жанра особенный интерес приобретает стихотворный перенос (enjambement), который является «одним из наиболее значимых компонентов поэтического синтаксиса, основанных на взаимном влиянии лингвистических факторов и факторов структуры стихотворной строки» [32, 5], и потому во многом определяет специфику персонального сонетного почерка. Будучи важным элементом поэтической стратегии, анжамбман напрямую связывается с категорией точности и эквилинеарности перевода поэтического текста в его художественной целостности и законченности. В этом отношении важным представляется положение А. Поповича, согласно которому: «При переводе на уровне текста единицей перевода являются не слова или предложения, а весь текст в целом <...> Идеальный перевод, претендующий на стилистическую однородность, должен быть именно переводом на уровне текста. Такой перевод лучше всего сохраняет инвариантную информацию, при ее сдвиге имеет место сдвиг стилистический, т. е. такой, который не будет воздействовать в стилевом контексте принимающей литературы отталкивающе» [26, 83].

Литература

1. Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. – Т. I Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллинн: «Александр», 1992.
2. Жирмунский В.М. Гете в русской литературе. – Л.: Наука, 1982.
3. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2001.
4. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3-9.
5. Брылева Н.А. Концептосфера музыкального пространства культуры // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 324. – С. 112-114.
6. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991.
7. Ощепков А.Р. Имагология // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 1. – С. 251-253.
8. Ковалев П.А. Русский сонет и новая поэтическая традиция // Вестник Воронежского государственного университета. – 2008. – № 2. – С. 42-48.
9. Вацура В.Э. Лирика пушкинской поры: «Элегическая школа». – СПб.: Наука, 1994.
10. Андреюшкина Т.Н. Немецкий сонет: эволюция жанра: дисс. ... докт. филолог. наук. – М., 2008.
11. Вишпер Ю.Б. Поэзия Плеяды: становление литературной школы. – М.: Наука, 1976.
12. Гроссман Л.П. Мастера сонета // Гроссман Л.П. Собр. соч.: В 5 т. – М.: Кн-во «Современные проблемы» Н.А. Столяр, 1928. – Т. 4. Мастера слова. – С. 329-347.
13. Володарская Л.И. Первый английский цикл сонетов и его автор // Сидни Ф. Астрофил и Стелла. Защита поэзии / Изд. подг. Л.И. Володарская. – М.: Наука, 1982. – С. 257-291. (Литературные памятники).
14. Цветкова М.В. Похождения итальянского сонета в Англии // Русско-зарубежные литературные связи. – Нижний Новгород: изд-во Гладкова, 2012. – С. 267-277.
15. Шекспир У. Сонеты: Антология современных переводов / Пер. с англ. – СПб.: Азбука-классика, 2004.
16. James R. The Mutiny Within. The Heresies of Percy Bysshe Shelley. – N.Y., 1967.
17. Третьяковский В.К. Избранные произведения. – 2 изд. / Вступ. ст. и подгот. текста Л.И. Тимофеева; прим. Я.М. Строчкова. – М.; Л.: Советский писатель, 1963.
18. Бердников Л.И. Становление сонета в русской поэзии XVIII века (1715-1770): дисс. ... канд. филолог. наук. – М., 1985.
19. Титаренко С.Д. Сонет в русской поэзии первой трети XIX века: дисс. ... канд. филолог. наук. – Томск, 1983.
20. Максимов М.И. Опыт сонетов. – М., 1828. – Кн. 1.

21. Федотов О.И. Сонет. – М.: РГГУ, 2011.
22. Урнов Д.М. Романтизм: [Английская литература первой половины XIX в.]. Блейк. «Озерная школа». Вальтер Скотт. Байрон. Шелли. Китс. Эссеисты и другие прозаики // История всемирной литературы: В 8 т. / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1989. – Т. 6. – С. 87-112.
23. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
24. Якобсон Р.О. О Лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. ст.; пер. с англ., нем., франц.; Вступ. ст. и общая ред. перевода В.Н. Комиссарова.. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 16–24.
25. Гиривенко А.Н. Из истории русского художественного перевода первой половины XIX века. Эпоха романтизма. – М.: Флинта, 2002.
26. Попович А. Проблемы художественного перевода / Под общ. ред. и предисл. П.М. Топера. – М.: Высшая школа, 1980.
27. Крохина Н.П. Образы культуры в поэзии и прозе К. Бальмонта // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки. – Ярославль: ЯГПУ. – 2010. – № 1. – С. 208–212.
28. Первушина Е.А. Идея поэтической антологии в переводческой рецепции жанра «Сонетов» Шекспир // Жанр и его метаморфозы в литературах России и Англии: материалы VII междунар. науч. конф. «Художественный текст и культура» и XIX междунар. конф. РАПАЛ (ATEL). – Владимир: Владимирск. гос. гуманит. ун-т, 2010. – С. 264–269.
29. Чайковский Р.Р. Основы художественного перевода. – Магадан: Изд-во СВГУ, 2008.
30. Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. – М.: Высшая школа, 1964.
31. Гаспаров М.Л. Сонет // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А. Сурков. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – Т. 7: «Советская Украина» – Флиаки.
32. Кутузова Н.В. Структурно-семантические характеристики стихотворного переноса в английском языке: на материале стихотворных текстов У. Вордсворта: дисс. ... канд. филолог. наук. – Смоленск, 2008.

Ж.Б. Ибраева (Казахстан, Алматы)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

Говоря о современном состоянии литературной компаративистики, следует отметить, что данное направление в науке не без оснований можно считать одним из приоритетных для современного Казахстана, подчеркнем, что 2021 год для нашей страны ознаменован большим событием – тридцатилетие со дня обретения независимости, мы выбрали суверенитет, свободу, открытость миру. Политика государства определяет магистральные направления научных исследований, в этой связи несомненна актуальность компаративистских исследований, имеющих благоприятные условия для развития литературных и культурных связей в республике Казахстан и за ее пределами.

Подтверждением актуальности литературной компаративистики стали слова С.А. Каскабасова о том, что «в изменившихся исторических реалиях настало время разработки новых методологических проблем, связанных с переосмыслением историко-литературных аспектов диалога культур, осмыслением места казахской литературы в мировом художественном процессе, выявлением роли и значения литературы в развитии современного национального самосознания в полиэтническом государстве» [1, 3]. Он пишет, что современный литературный процесс наследует «традиции предшествующих культурных эпох», а классическая литература переосмысливается с новых позиций и вовлекается в «диалог культур», который «становится все более явственнее, насыщеннее, весомее» [1, 14].

Ученые Казахстана едины во мнении, что в последние годы мы можем наблюдать активизацию подобных процессов во всех сферах жизни, в том числе и в области литературы: «Национальная литература любого народа не может развиваться изолированно, необходимо принимать во внимание достижения литератур других народов и учитывать восприятие литературы своего народа в контексте мирового литературного сообщества» [2, 160]. Данная мысль, воспринимаемая нами как классически-традиционная, не только не перестала активно использоваться, а напротив, приобрела иное звучание - в контексте процессов глобализации в мировом сообществе.

При обращении к национальным литературам и определению особенностей и специфики литературной компаративистики последних лет мы убеждаемся, что «в период независимости литературные связи и влияния национальных литератур основаны, по-прежнему, на культурных и литературных контактах между народами и суверенными государствами» [3, 3].

Сравнительное литературоведение занимает передовые рубежи литературоведческих исследований.

Ведущие ученые всего мира признают важность данной отрасли литературоведения, потому что «изучение мирового литературного процесса невозможно без сопоставлений, без сравнений, без выяснения взаимосвязей контактных и типологических, без изучения литературных влияний, без анализа процессов рецепции, без обращения к переводной литературе и т.д.» [4, 6].

Изучая современное состояние литературной компаративистики, мы отмечаем ряд изменений, которых требует время, многие ученые указывают на сложность нынешнего этапа развития компаративистских исследований, который заключается также и в том, что он проходит в принципиально новых исторических условиях, когда к современной методологии приходится идти не привычным путем с единой идеологической базой, а на основе «поиска универсальных, собственно литературоведческих, критериев». По мнению российского ученого – М.Г. Богаткиной - задача современной компаративистики видится в следующих положениях: «1) в совершенствовании теоретического и терминологического аппарата, который характеризует ее предмет в аспекте теоретической поэтики. Этот процесс уже идет в нашей науке, но порой еще не осмыслен применительно к теории сопоставительного литературоведения. (Этими проблемами занимается группа по изучению русско-восточных взаимосвязей в Казанском университете). 2) Дальнейшей разработки требует раздел исторической поэтики в компаративистике. 3) Наконец, сложность нынешнего этапа развития компаративистских исследований заключается также и в том, что он проходит в принципиально новых исторических условиях, когда к современной методологии приходится идти не на основе единой идеологической базы, как прежде, а на основе поиска универсальных, собственно литературоведческих, критериев. Есть плюсы у этого периода, т.к. данная ситуация активизировала перспективные научные поиски в данной дисциплине, вернула нас к осмыслению достижений предшествующих этапов ее развития, а также идей современного западного литературоведения. Но есть и минусы, которые чреваты *растворением сравнительно-сопоставительного литературоведения в бесконечных интертекстуальных ассоциациях и параллелях*. В этом смысле, как нам кажется, становление принципиально новой методологической и мировоззренческой базы компаративистики, объединяющей ее традиционные и современные подходы, - перспектива развития этой науки» [5].

Многие современные ученые указывают на изменения, происходящие в последние десятилетия, отличительным, на их взгляд, является то, что «сравнительное литературоведение всё более теряет характер некоей обособленной научной дисциплины, со своим строго очерченным, лишь ей одной присущим предметом и своей столь же единичной методологией исследования» [6, 10], что литературная компаративистика имеет «синдром дурной бесконечности» (по определению российского ученого Ю. Борева), подтверждением подобного мнения в науке служит высказывание ученого из дальнего зарубежья - А.Марино, который писал, что «понятие компаративистики треснуло, стало в буквальном смысле слова свалочным местом, понятием без берегов» [7, 10].

Интересно высказывание современного ученого А.Ф. Строева из университета Западной Бретани (Франция), который еще более этого расширил границы компаративистских исследований: «Французская компаративистика хочет заниматься всем: поэтикой, соотношением литературы со всеми видами искусств (театр, кино, живопись, архитектура, музыка), социологией поведения, стереотипами восприятия иностранцев, общеевропейскими темами и мифами, интертекстуальностью и проч. При этом традиционное исследование литературных связей (восприятие, влияние, заимствования) считается вышедшим из моды» [8, 42].

О динамике современного научного знания, которое неудержимо разрушает границы и «дестабилизирует» сложившуюся институциональную структуру дисциплинарного знания, пишет В.П. Котенко, указывая на то, что компаративистский подход приобретает сегодня особое значение, так как «отражает более широкое поле интердисциплинарных процессов в постнеоклассическом научном дискурсе» [9]. Ученый подчеркивает, что методология компаративистского анализа именно в гуманитарных науках представлена наиболее широко.

Свойственная литературной компаративистике широкая интеграция с другими областями наук, например, лингвистикой, культурологией, философией, психологией указывает на то, что она превращается в своего рода особый подход, который приложим к освещению различных сфер. Подтверждением этому служат существующие на сегодняшний день такие области знания, как экономическая компаративистика, юридическая компаративистика, компаративистика в системе политики и др. Все это указывает на дальнейшую разработку многих серьезных проблем, в том числе и методологически значимых.

Таким образом, стоит отметить, что в области литературной компаративистики происходят серьезные изменения, которые, с одной стороны, указывают на определенную стагнацию, с другой стороны, выход на новые рубежи. Так, Р.Ф. Бекметов [10], представляющий новые аспекты данной отрасли литературоведения, в одной из научных статей указывает на «риторику кризиса» и инерцию прежнего

методологического знания, которое, по его мнению, дополняется попыткой «по-новому представить и описать сам феномен взаимодействия художественных миров в исторической проекции».

Мнение ученого о том, что существующий в художественном творчестве целый ряд гетерогенных явлений уже невозможно объяснить, если оставаться в рамках эпистемологической традиции, он приводит наиболее яркий пример о схождении образов в наследии писателей разных национальных миров. Формы социального бытия «в духовно единообразных контекстах» могут настолько серьезно отличаться, что любой опыт их совмещения можно назвать искусственной схематизацией.

Компаративистике, по мнению Р.Ф. Бекметова, необходимо изменить вектор теоретического развития, «переведа со всей мыслимой осторожностью акцент с априорно «западного» миропонимания на условно «восточное» и делая ставку не столько на внешнюю фактическую описательность, сколько на детальное постижение формирующегося сознания, воплощенного в текстовой форме». Такой «востокоцентричный поворот» автор считает методологически обоснованным.

Нам же стоит принять во внимание данную точку зрения автора и глубоко ее проанализировать, вспомним, что во второй половине XX века известный ученый Н.И. Конрад также обращался к данному вопросу, исследуя культурно-исторические параллели и способы разного выражения одних и тех же идей в культурах Запада и Востока [11].

Е.А. Торчинов указывал на то, что развитие европейского самосознания постоянно шло в теснейшем контакте с восточным мифомышлением, однако множество обстоятельств исторического характера отвергало подлинную встречу двух культур [12]. В современном обществе актуализируются проблемы межкультурного диалога, в связи с чем компаративистские исследования в литературоведении приобретают особую значимость, а в качестве философского принципа осмысления окружающего мира выступает диалогичность.

В мировом сообществе расширились возможности человеческого общения, общезначимые художественные явления сближают народы, сближают процессы, протекающие в разных литературах. В этой связи идет переоценка и переосмысление современной компаративистики как направления в литературоведении, отражающего актуальные проблемы взаимодействия, интеграции в мировом литературном процессе. Понимая, что мир изменился кардинально не только на стыке веков, но и на переломе тысячелетий, мы подчеркиваем важность рассмотрения новых методологических подходов, необходимость создания новой научной парадигмы в данной отрасли литературоведения.

Литература

1. Каскабасов С.А. Литературно-художественный диалог. – Алматы, 2008. – С. 214.
2. Машакова А.К. Роль ЮНЕСКО в развитии международных литературных связей Казахстана. – В кн. Международные связи казахской литературы в период независимости. – Алматы, 2008. –С. 464 – С. 160-197.
3. Международные связи казахской литературы в период независимости. – Алматы, 2008. – С. 464.
4. Михайлов А.Д. Проблемы современного сравнительного литературоведения. Сборник статей. – М.: ИМЛИ РАН, 2004. – С. 5- 11.
5. Богаткина М.Г. О формировании новой парадигмы в современной компаративистике / М.Г.Богаткина// Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.): Труды и материалы: / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина.– Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004.– С.302-304.
6. Джанашия Л. Художественный перевод и литературная компаративистика. - Тбилиси: Межкультурные коммуникации/ международное научно-периодическое издание, 2019. - №31. – С.10-13.
7. Marino A. Repenser la litterature comparee (журн. "Synthesis" Т. VII. Bucarest, 1980, С. 10).
8. Строев А.Ф. Проблемы современного сравнительного литературоведения. Сборник статей. – М.: ИМЛИ РАН, 2004. – С. 42-44.
9. Котенко В.П. Компаративистика – новое направление 2007, № 3, С.21-27.
10. Бекметов Р.Ф. Литературная компаративистика как методологическая проблема. - Вестник ТГГПУ, 2010, №4(22).
11. Конрад Н.И. Запад и Восток. Статьи/ - М.: Наука, 1966. – С. 520 .
12. Торчинов Е.А. Пути философии Востока и Запада: познание запредельного. – СПб.: Азбука-классика, Петербургское востоковедение, 2007. – С. 480

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

В настоящей работе обращается внимание на некоторые особенные виды переводческих трансформаций, свойственных поэтическому переводу. Перевод с одного языка на другой трудно представить без возможных трансформаций, которые часто просто необходимы по причине формальных и семантических расхождений в системах двух языков. Различают разные виды трансформации: морфологические, синтаксические, семантические, лексические, грамматические. Они появляются в переводах любых текстов – не только художественных. Поэтическое произведение – это текст с особой структурой, имеющий целый ряд специфических характеристик. Разнонаправленные смысловые связи внутри текста могут создавать невероятную глубину контекста, влияя на многозначность слов, которые могут приобретать дополнительные смысловые оттенки. Стихотворный образ может быть построен из несопоставимых обычно понятий, он может разрастаться до размеров строфы или всего стихотворения. Созданию сложной структуры текста способствуют все специфические признаки стиха, и в то же время сами по себе они предлагают дополнительные трудности для переводчика. Совершенно очевидно поэтому, что поэтический перевод нередко требует особенных трансформаций. Рассмотрим, каковы эти трансформации, происходящие в процессе поэтического перевода. Часто рассматривают смысловые трансформации поэтического текста, но необходимо оценивать и передачу эстетического воздействия.

Можно выделить шесть видов трансформаций поэтических образов.

Полноценная трансформация. Это может быть передача устойчивого образа-символа, характерного для поэтики классицизма, с помощью соответствующего эквивалента. Это может быть перевод устойчивых поэтических клише и постоянных эпитетов с помощью аналогичных средств языка перевода. Зачины и концовки сказок часто представляют собой клише и переводятся привычными словосочетаниями. Постоянные эпитеты – характерная особенность фольклора, поэтому в фольклоре языка перевода могут быть найдены подходящие эквиваленты. Фольклор был одним из источников вдохновения Роберта Бернса. Посмотрим на строчки из двух его стихотворений в переводах С.Я. Маршака: «A Bottle and Friend» и «A Song».

Here's a bottle and an honest friend!

Стакан вина и честный друг.

A cheerful honest-hearted clown I will prefer before you

Простой, веселый, честный люд Тебя стократ богаче!

Условная трансформация – замена исходного образа на условно равноценный образ. Это может происходить тогда, когда созданный поэтом образ понятен переводчику, но задача создать на языке перевода адекватный по оригинальности и эстетическому воздействию образ оказывается чрезвычайно сложной в строгих рамках заданной формы. Возьмем для примера строки стихотворения английского поэта Джона Мингея (John Minge) «Palm Palisade» (1947), в котором речь идет о любви:

an oasis

of compassion

protection

from a hostile

world

barbed

against the sun

Как передать такой образ – колючая проволока, которая защищает оазис от солнца? А это просто остролистые пальмы и, наверное, колючие. Остается, пожалуй, использовать здесь название стихотворения – «Пальмовый палисад». Палисад – это тоже защита. Вариант трансформации переводчику подсказывает в этом случае сам автор. Все стихотворение – один большой образ оазиса-любви.

Избыточная трансформация – привнесение дополнительной образности, не поддерживаемой текстом оригинала. Пример – перевод С.Я. Маршака стихотворения «I Saw Thee Weep» из «Еврейских мелодий» Байрона:

I saw thee weep - the big bright tear

Came o'er that eye of blue;

And then methought it did appear

A violet dropping dew:

*Ты плачешь - светятся слезой
Ресницы синих глаз.
Фиалка, полная росой,
Роняет свой алмаз.*

В оригинале глаза-фиалки роняют слезу-росинку – в переводе росинка превращается в алмаз. Подобную трансформацию мы видим в другом переводе С.Я. Маршака – в этот раз стихотворения Шелли «Summer and Winter»:

*It was a winter such as when birds die
In the deep forests;*

*Была зима - такая, что с ветвей
Комочком белым падал воробей.*

Простая констатация случаев смерти птиц от мороза превращается в образ воробья-ледышки.

Компенсаторная трансформация – попытка передать образность оригинала созданием художественного эффекта с помощью других средств и, возможно, в другом месте стихотворения. Рассмотрим это на примере перевода стихотворения Джеймса Джойса «She Weeps over Ragoon», сделанного Г.М. Кружковым:

*Rain on Ragoon falls softly, softly falling,
Where my dark lover lies.
Sad is his voice that calls me, sadly calling,
At grey moonrise.
Love, hear thou
How soft, how sad his voice is ever calling,
Ever unanswered, and the dark rain falling,
Then as now.*

*Далекий дождь бормочет над Рахуном,
Где мой любимый спит.
Печальный голос в тусклом свете лунном
Сквозь ночь звучит.
Ты слышишь, милый,
Как он зовет меня сквозь монотонный
Шорох дождя — тот мальчик мой влюбленный
Из ночи стьлой?*

Образ тихого непрерывающегося дождя, соединяющегося с жалобным зовом любимого, поддерживается в оригинале синтаксическими повторами. В переводе сделана попытка передать это лексическими средствами.

Нулевая трансформация – описательная передача образа или его сведение к простому высказыванию. Созданный поэтом образ понятен переводчику, но он настолько сложен, что адекватно передать его или пересоздать представляется почти невозможным. Остается только объяснить образ, передать его другими словами, без сохранения оригинального характера высказывания. Передается только смысловое содержание образа. Пример – перевод 30-го сонета Шекспира С.Я. Маршаком. (Многие другие переводчики этого сонета поступили подобным образом.)

*Then can I drown an eye, unused to flow,
For precious friends hid in death's dateless night,*

*Из глаз, не знавших слез, я слезы лью
О тех, кого во тьме таит могила,*

Образ глаз, тонущих в слезах, передается очень упрощенно. Образ бесконечной смертной ночи в переводе коротко обозначен словом «могила».

Отрицательная трансформация – отсутствие передачи образа, возможно, ввиду его непонимания. Замена образа чем-то совсем неуместным. Когда образ понятен переводчику, он всегда может попробовать сделать перевод с использованием нулевой трансформации, чтобы просто попытаться передать смысловое содержание. Яркие примеры отрицательной трансформации мы находим в переводе стихотворения Томаса Стернса Элиота «Rhapsody on a Windy Night», сделанным А.С. Сергеевым:

*A twisted branch upon the beach
Eaten smooth, and polished
As if the world gave up
The secret of its skeleton.*

*Кривую ветку на берегу,
Обглоданную до блеска,
Словно ею мир выдает
Тайну своих костей.*

Здесь, конечно, в оригинале аллюзия на известную идиому «a skeleton in the closet», и сделанный перевод вызывает удивление. Никакого нет намека на смысл идиомы – «скрытый, постыдный факт». Другой пример из этого же перевода:

*You have the key.
The little lamp spreads a ring on the stair;
Mount.
The bed is open; the tooth-brush hangs on the wall,
Put your shoes at the door, sleep, prepare for life."
The last twist of the knife.*

*У тебя есть ключ.
Пыльной лампочки желтый луч.
Вверх по лестнице.
Кровать раскрыта, зубная щетка висит на стене,
Выставь ботинки за дверь, усни, пока тишина,
Готовься жить".
Ножка последняя кривизна.*

Перевод последней строки стихотворения никуда не годится. На протяжении всего стихотворения корневая морфема «twist» встречается четыре раза до появления в пятый раз в самом конце. Кроме этого, ближе к самому концу еще появляется "ключ", который ассоциативно по смежности может быть связан со значением глагола «to twist». Поворот ключа нередко связан с важным решительным действием. И наконец, идиома «twist of the knife» означает «действие, усугубляющее ситуацию». Причудливые образы всего стихотворения ведут к какой-то развязке, и адекватный перевод последней строки очень важен.

Вероятно, это недостаточно полное описание возможных трансформаций в поэтическом переводе. Это и не единственная попытка сделать это. Выделяют «расщепление», «наследование», «сцепление» смысла поэтического текста. Дают определения «встречной метафоризации», «реметафоризации», «узуализации», «деметафоризации». Мы сосредоточились на способах передачи образов в переводе, понимая поэтический образ как сложный компонент художественного произведения, несущий смысловую нагрузку и обладающий серьезной эстетической функцией. Границы и структура образа могут быть различны, и используемые изобразительные средства самыми разными. Поэтический перевод – чрезвычайно сложный вид переводческой деятельности, требующий подробного рассмотрения всех возможных способов и инструментов, которыми должны овладеть профессионалы этого творческого дела.

Литература

1. Алексеев С.А. Передача структуры образов художественного текста в переводе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.ф.н. – Москва, 2009.
2. Арнольд И. А. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – С.384.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – С. 239 .
4. Джойс, Джеймс. Стихотворения на английском языке с параллельным русским текстом: Сборник/Сост. Г. Кружков. — М.: ОАО Издательство "Радуга", 2003. — С. 240.
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – СПб.: Искусство, 1998. – С.288.
6. Маршак С. Я. Собрание сочинений в 4-х т. / С. Я. Маршак. – М.: ГИХЛ, 1959. – Т. 3. – С. 815.
7. Масленникова Е.М. Смысловые трансформации текста при переводе: На материале переводов поэтических текстов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.ф.н. Тверь, 2000.

8. Роберт Бернс. Стихотворения. Сборник. На англ. и русск. яз. – М.: Радуга, – 1982. – С. 705.
9. Томас Стернз Элиот. Стихотворения и поэмы. – М.: АСТ, 2013 г. – С. 608.
10. Шекспир Уильям. Сонеты (пер. с англ. С.Я. Маршака). – М.: АСТ, 2018. – С. 320 .
11. John Mingay. Poems. [Электронный ресурс]. URL: www.dusie.org/mingay.html

А.Д. Маймакова (Казахстан, Алматы)

ЛЕКСИКА КАК ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ МАРКЕР ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ)

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира, или языковую картину мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка.

Языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и объективированная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ языковой концептуализации действительности. Языковая картина мира, элементами которой выступают слова, формативы, средства грамматической связи, а также синтаксические конструкции, как продукт исторического развития языка входит в концептуальную картину мира, но не отождествляется с ней.

Реконструкция языковой картины мира составляет одну из важнейших задач современной лингвистики. Изучение отличий различных языковых систем должно сопровождаться выявлением совокупности фоновых знаний носителей этих языков, которые определяются национальными традициями, обычаями, верованиями, особенностями мировосприятия, контактированием различных национальных культур.

В культуре каждого народа и в его языке есть как универсальные, так и специфические элементы. Универсальные элементы являются общезначимыми для представителей разных культур. Их содержание обусловлено общечеловеческими духовными ценностями, которые выработало человечество на всем протяжении своего развития. Вместе с тем каждый народ, каждый этнос прошел свой собственный путь, имеет свою собственную историю. Вот почему каждая культура имеет свою специфику, неповторимость, познавать которую – значит проникать в сокровищницу духа этого народа, понимать его психологию и философию.

Национально-языковая картина мира в той или другой степени спроецирована на все уровни языковой системы, однако именно на лексическом уровне соответствующие различия между языками предстают наиболее выразительно. Рассмотрим их в аспекте сопоставления двух различных по своим генетическим корням языков – русского и казахского.

Наблюдая за явлениями языка, нельзя не заметить воздействия на них внеязыковой действительности, которая через определенный тип коллективного этнического сознания влияет на язык.

В каждом языке есть слова, которые нельзя адекватно перевести на другой язык. Это так называемая безэквивалентная лексика, которая обозначает предметы и явления, характерные для данной культуры и отсутствующие в культуре народа – носителя сопоставляемого языка. Например, рус. *балалайка, каравай, кутья, крестник, пасха*; каз. *домбыра* ‘казахский музыкальный двухструнный инструмент’, *сәукеле* ‘головной убор невесты’, *киіз үй* ‘юрта’, *құрт* ‘сушеный творог в виде шариков, приготовленный из овечьего молока’, *сүйініші* ‘подарок за сообщение радостной весты’.

В научный обиход термин безэквивалентная лексика был введен немецким ученым И.Г. Гердером. Он впервые определил и выделил основные группы безэквивалентной лексики: это наименования 1) национального жилища (*горница, белая изба, черная изба, хоромы, парилка, баня*); 2) национальной одежды (*сарафан, душегрейка, тулуп*); 3) головных уборов (*кокошник, венец, шапка-ушанка*); 4) национальной еды (*блин, кулич, студень, квас*).

Представляется интересным описание Н.И. Костомаровым русских головных уборов XVI-XVII вв.: «Русская мужская шапка была четырех родов: зажиточные люди по восточному обычаю маленькие шапочки *тафьи* (прикрывали макушку) носили в комнатах. Остроконечный *колпак*, *горлатые шапки* были исключительной принадлежностью князей и бояр».

Ученый характеризует и особые женские головные уборы – *волосник* или *подбрусник* (носили только замужние женщины); платок поверх волосника, который назывался *убрус*; богатые женщины носили расшитый жемчугом *кокошник*, девицы – *венцы*. Девичий венец был без верха, т.е. открытые волосы

воспринимались как символ девичества. Зимой голову покрывали высокой собольей или бобровой шапкой, называемой *столбунец* [1, 170].

По данным исследователей, безэквивалентная лексика занимает незначительное место в словарном составе, в русском языке – 6-7% от всей общеупотребительной лексики [2, 94].

Национально-культурное своеобразие лексики может проявляться также в отсутствии в данном языке слов и значений, выраженных в другом языке, так называемых лакунах, «белых пятен» на семантической карте языка. Так, лакунами для казахского языка относительно русского будут слова *масленица, икона, крестины, кум*. Сравните: в русском языке для обозначения лица женского пола, не состоящего в браке, наряду со словом *девочка* употребляется и слово *девушка* [3:1, 375]. В казахском языке этим словам соответствует одно слово *қыз* с нерасчлененной семантикой ‘дочь, девочка, девушка’. *Қыз* – 1. эйел бала, сәби ‘ребенок, младенец женского пола’; 2. күйеуге тимеген, бойжеткен ‘незамужняя, на выданье, достигшая брачного возраста’ [4:VI, 546]. Сравните также: в казахском языке по сравнению с русским имеется больше однословных обозначений каждой из дочерей в отношении к другим детям этих же родителей: *ана* ‘бірге туған қыздардың үлкені, әкпе’ [4: I, 289] – ‘старшая сестра’; *әкпе* ‘туыс жағынан жасы үлкен қыз, эйел’ [4:1, 601] – ‘старшая сестра’; *сіңлі* ‘бірге туған жасы кіші қыздың апасына туыстық қатынасы жағынан аталуы’ [4:VIII, 514] – ‘младшая сестра в отношении старшей сестры’; *қарындас* ‘бірге туған жасы кіші қыздың ағасына туыстық қатынасы жағынан аталуы’ [4:VI, 118] – ‘младшая сестра в отношении старшего брата’. В русском языке всем этим словам соответствует слово *сестра* [3:IV, 84]. Для казахского языка в данном случае релевантными оказываются, во-первых, дифференциация по возрасту (старшая сестра, младшая сестра), во-вторых, пол лица соотношения.

Думается, сказанное выше и обусловило бытование в русском языке, функционирующем на территории Республики Казахстан, слова *сестрёнка*, имеющего значение ‘младшая сестра’ с нейтральной стилистической окраской. В русском языке России это слово имеет значения: *сестрёнка* – 1) ‘малолетняя сестра (разг.), а также вообще сестра (прост.)’; 2) ‘фамильярное и дружеское обращение нестарого мужчины к нестарой женщине (прост.)’ [5, 714].

Каждая лингвокультурная общность, таким образом, в определенной степени по-своему расчленяет и классифицирует окружающий мир. Об одном и том же явлении реальной действительности у одного народа может быть общее, целостное понятие, нечленимое на части и обозначаемое одним словом широкой семантики, в то время как другому народу свойственны дробные, более узкие понятия о разновидностях этого явления, его частях осознаваемых как отдельные феномены и обозначаемых отдельными лексическими единицами.

С другой стороны, «видя» один и тот же «предмет», люди воспринимают один и тот же предмет по-разному, именуя при этом не сам «предмет», а свое представление о нем. Так, со словом *метро(политен)* может быть связан самый разный круг представлений: для носителей одного языка – это *касса, касса-автомат, жетон, проездной билет (месячный, кварталный; ученический, студенческий, гражданский), льготный проезд, дежурный, охрана метрополитена*; для носителей второго языка – *касса, проездной билет (на одну, пять, десять, тридцать поездок), льготный проезд, дежурный, охрана метрополитена*; для третьих – это *разменный автомат, касса-автомат* и т.д. Подобные расхождения в денотативной семантике разноязычных слов-коррелятов, обусловленные различиями в реалиях, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров называют лексическим фоном [2, 78].

Различия в культурах также могут влиять на существование коннотативных отличий в семантике слов, которые совпадают по денотату. Эти слова могут дифференцироваться своими эмоционально-оценочными отличиями, символическим значением. Например, русское *корыто* соотносится в основном с тем же денотатом, на которое указывает казахская лексема *астау*: это ‘посудина для стирки белья и других хозяйственных надобностей ...’ [3:II, 109]. Однако русская лексема, в отличие от своего казахского коррелята, развивает переносное значение (вернее, оттенок значения): пренебр. ‘о старом, негодном судне, лодке’. *Шхуна опять стала отходить от баржи. - Бляхин кричал уже сорванным голосом и метался вдоль: - Анфиса, беги сюда! Беги, а то сгоришь на этом гнилом корыте!* Гладков, Вольница [3:II, 109]. Оценочное сознание слова носит отрицательный характер. Негативно окрашено это слово и в устойчивом обороте «*Остаться у разбитого корыта*» (или «*Оказаться у разбитого корыта*», или «*Вернуться к разбитому корыту*»), возникшее под влиянием «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина. Разбитое корыто стало восприниматься как символ потери, неудачи, краха.

Для языкового сознания казахов актуально выражение-сравнение *астаудай*, которое передает значение ‘теңкиген, астау тәрізді, жұмыр’ [4:1, 387] – ‘массивный, громадный; как корыто; упитанный, полный, здоровый’. – *Жүні жібек, жоны астаудай баглан қой бізде, - дейді қарт* (Қызыл жалау). – ‘Упитанный баран с шелковой шерстью у нас, - говорит старик’.

Другой интересный пример. Специфические символические смыслы, связанные со словом *болото* в разных языках [6, 52].

В русском языке *болото* связано с отрицательными символическими смыслами (вызывает представление о гнилости, тлении и т.п.). Сравните: [Дудукин:] *Господа, я предлагаю выпить за здоровье артистки, которая оживила заглохшее стоячее болото нашей захолустной жизни.* А.Островский, Без вины виноватые. *Провинциальным болотом и злой сплетней повеяло на Ромашова от этого безграмотного и бестолкового письма.* Куприн, Поединок [3:1, 105].

Сравните также реакции на слово *болотный* в «Русском ассоциативном словаре»: *тина, тварь, жаба, лягушка, вода, жижа, трава, грязь, местность, трясина, гадюка, жидкость, кикимора, кочка, крыса, ведьма, вонючая, выдра, гадость, зараза, комары, лихорадка, лужа, муха, неприятная, остановка, противно, ряска, станция, сырость...* [7, 25].

Финский ученый Л.Хакулинен сравнивает финский язык с болотом, в котором как попавшие в болото сучья деревьев, веками сохраняются древние заимствования. «Для него болото – это нечто вполне хорошее, с чем можно сравнивать родной язык, т.е. болото – не столько место тления, сколько место сохранения» [8, 369].

Представляется интересным проследить также ассоциации, связанные со словом *солнце* – *күн* в русском и казахском языках. В языковом сознании и русских, и казахов *солнце* вызывает представление о тепле, о свете. И если для русского народа *солнце* – основа, средоточие чего-либо ценного, высокого, прекрасного, жизненно необходимого, т.е. источник жизни (сравните: *солнце правды, солнце жизни моей*), то для казахского народа *солнце* – сама жизнь (сравните: *күн көру* ‘жить, существовать’, *күн көрсетпеу* ‘не давать житья’, *сенің күнің туды* досл. ‘твое солнце взошло’, то есть ‘тебе повезло’). Русское *солнце* в отличие от казахского *күн* получает в разговорной речи более широкое распространение в качестве обращения к дорогому, любимому человеку. Отсюда и характерное для русской лексики уменьшительно-ласкательное образование *солнышко*. Сравните: – *Солнышко мое!* – *с глубокой нежностью произнесла Олеся.* – *Уж за одни твои слова спасибо тебе... Отогрел ты мое сердце.* Куприн, Олеся [3:IV, 191].

В казахском же языке бытует специфическая форма ласкательного обращения взрослых в семье к своим детям и другим близким, более молодым родственникам *күнім менің* – дословно ‘солнце мое’, ‘солнышко мое’. Сравните: – *Мама, мен қорқамын* (‘Мама, я боюсь’). – *Періштем менің, қасыңдамын, күнім* (‘Ангел мой, я рядом, солнышко мое’) (Н. Балтогаева).

Казахам присуще ощущение того, что *солнце* может быть не только землеобновляющим и плодотворным, но и в какой-то степени враждебным. Сравните выражение *күн жеді* – дословно ‘солнце съело’ – в значении ‘припекло’, *күн шақты* дословно – ‘солнце укусило, кольнуло’, то есть ‘припекло, обожгло’, *басқа күн туу* ‘быть застигнутым горем, несчастьем’. Такое восприятие, по всей вероятности, может быть объяснено свойствами резко континентального климата Казахстана с его суровыми буранными зимами и жарким, порой знойным летом.

Соотносительные слова в разных языках часто имеют различную внутреннюю форму, которая является своеобразным маркером этнической принадлежности лексики. Сравните именование *смородины* – *қарақат* в русском и казахском языках. В русском языке название это связывают с *смородь, смрад* – (сильный) запах (функциональный признак), отмечается при этом сильный и терпкий запах черной смородины. Казахское *қарақат* дословно ‘черная ягода’ (*қара* ‘черный’ + *қат* ‘ягода’), то есть языковое сознание казахов при назывании этого растения выделяет такой специфический (внешний) признак как цвет (ягод).

Следует отметить, что обращение к внутренней форме слова особенно значимо, поскольку она представляет «историческую память языка, доступную творящим, след вчерашнего видения предмета, которое оттеняет его сегодняшнее понимание» [6, 55].

Известно, что язык в сознании человека хранится в виде ассоциативно-вербальных сетей – особого способа организации индивидуального лексикона, который имеет онтологическую основу.

Безусловно, что подобное сетевое построение (внутренний лексикон) характеризуется этническим своеобразием. Ведь классификационная деятельность этноса так или иначе отражается в языке и влияет на восприятие мира. Тот или иной феномен, подвергнутый номинации, становится лингвокультурным фактом этнического сознания.

Сопоставительное исследование значимых, ключевых (то есть наиболее частотных в ходе свободного ассоциативного эксперимента) слов показывает, что центральными для языкового сознания русских (начиная, по крайней мере, с 60-х годов XX века) являются такие понятия, как *человек, дом, жизнь, хорошо, друг, нет*. Сравнение результатов ассоциативных экспериментов различных временных периодов проведения – 1969-1972 гг. и 1988-1991 гг. [9; 10] показывает стабильность структуры языкового сознания русских, ее соотнесенность со структурой этнических констант [11, 161].

Материалы свободных ассоциативных экспериментов дают возможность сопоставлять массив ключевых слов представителей разных этносов. Сопоставление экспериментальных данных позволяет

утверждать, что в ядре языкового сознания русских и украинцев совпадает 56,6% слов (т.е. 17 из 30): *жизнь, человек, любовь, радость, хорошо, друг, счастье, плохо, деньги, большой, дом, ребенок, красивый, смерть, сила, свет, зло*. Чуть больше процент пересечений слов в ядре языкового сознания у болгар и украинцев – 60. В ядре языкового сознания болгар и русских совпадает 63,3% слов. Для языкового сознания белорусов и украинцев процент совпадений больший – 66,7%. Меньше всего совпадений у белорусов и русских – 50% [11, 163-165].

В центре языкового сознания англичан стоят слова *me, man, good, sex, no, money, yes* [11, 168; 12], казахов – *жер* (земля), *өмір* (жизнь), *ет /қой еті, жылқы еті/*(мясо), *жай* (место, медленно, срок), *аман* (здоровый), *жүру* (двигаться), *үлкен* (большой), *кісі/адам* (человек), *тұқым/туған/туын/туыс* (родня, родной), *жақсы* (хорошо, хороший) [13, 6]. Если для носителей русского языка наиболее частотными реакциями на слово *человек* являются *животное, умный, хороший, обезьяна, друг, существо*, а для англичан – *woman, boy, child, creation, father, eater*, то для казахов – *тұлға* (личность), *ақылды* (разумный), *ақылдың заты* (разумное существо), *биологиялық зат* (биологическое существо), *жан* (душа), *Алланың жаратқан құлы, пенде* (создание Бога), *мейірімді* (добрый) [14, 5]. Как отмечает Н.В. Уфимцева, процент совпадений в ядре языкового сознания русских и англичан составляет лишь 42,6%, т.е. из 75 слов совпадают лишь 32.

Приведенные данные еще раз подтверждают мысль о том, что модель мира у представителей того или иного этноса формируется под влиянием различных социально-когнитивных опор и вербальных стереотипов. В онтогенезе, овладевая словом родного языка, его семантикой, ребенок усваивает и определенное видение мира, объективированное в этнически маркированном внутреннем лексиконе представителей той или иной культуры.

Основной вывод, который можно сделать из всего изложенного выше, следующий: различные языки по-разному членят один и тот же мир и обозначают одни и те же реалии. Каждый народ создает свою культуру, а культура так или иначе отражается в языке.

Сопоставительное лексикологическое исследование двух генетически между собой не связанных языков – русского и казахского есть не что иное, как исследование лексики одного языка в зеркале другой языковой культуры. Такое исследование обогащает и углубляет знание каждого из языков и позволяет приблизиться к духовному миру народов, творцов и носителей языка.

Литература

1. Костомаров Н.И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. – М.: URSS, 1992. – 308 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
3. Словарь русского языка: В 4 т. /Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985-1988. – Т.1. 1985. – 696 с.; Т.2. 1986. – 736 с.; Т.4. 1988. – 800 с.
4. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі / Жалпы ред. бас. А.Ы. Ысқақов. – Алматы: Ғылым, 1974-1986. – 1-т. 1974. – 696 б.; 6-т. 1982. – 624б.; 8-т. 1985. – 591 б.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
6. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 207 с.
7. Русский ассоциативный словарь. Кн.5. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч.III / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: Изд-во ИРЯ РАН, 1998. – 204 с.
8. Папп Ф. Дубляж sub specie σμειωτικῆς // Фонетика. Фонология. Грамматика. – М.: Наука, 1971. – С. 368-369.
9. Словарь ассоциативных норм русского языка/ Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 192 с.
10. Русский ассоциативный словарь. Кн. 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч. I / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – 224 с.
11. Уфимцева Н.В. Культура и проблема заимствования // Встречи этнических культур в зеркале языка. – М.: Наука, 2002. – С.152-170.
12. Kiss G., Armstrong C., Milroy R. The Associative Thesaurus of English. – Edinburg: Univ. of Edinburg, MRC Speech and Communication Unit, 1972. – 1539 p.
13. Дмитриук Н.В. Казахско-русский ассоциативный словарь. – М.: Шымкент: Изд-во Ин-та языкознания РАН, 1998. – 246 с.
14. Джембаева Ж.А. Методы исследования концепта «человек/адам» в языковом сознании казахов // Вестник КазНУ. – Сер.филол. №5-6. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – С. 3-7.

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ КАЗАХСТАНСКОЙ ДВУЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Динамика роста словарей наглядно показывает потребность общества в лексикографической продукции. Изучение принципов составления этих словарей (типологии, отбора словника, формирования словарной статьи, реализации лексикографических параметров, способов редактирования и мн. др.) позволит исследовать, насколько последовательно в них реализуются достижения общей и двуязычной теорий лексикографии, и разработать рекомендации по их реализации.

Как известно, практика составления словарей опережает теорию, заложенную Л.В. Щербой [1]. Соответственно, для выработки теоретических основ необходим анализ опыта, накопленного практической лексикографией. По словам Э.В. Севортыяна, «...и к общим теоретическим разработкам, равно как и к теории лексикографии в целом, можно прийти (в авторском написании – М.М.) лишь через анализ и критическое обобщение практики словарной работы по разным языкам, но отнюдь не путем априористических построений» [2, 114]. Так, появились работы на материале русско-иностранных и русско-национальных словарей, в которых критически анализировался предшествующий опыт, исследовались те или иные теоретические аспекты презентации слова и намечались перспективы.

Исследования по теории двуязычной лексикографии (далее – ТДЛ) на материале русско-иностранных и русско-национальных языков представлены в трудах Щербы Л.В. (русско-французский), Бодуэна де Куртенэ И.А. (русско-польский), Смирницкого А.И. (русско-английский), Газизова Г.С. (русско-татарский), Мухамедовой З.Б. (русско-таджикский), Беркова В.П. (русско-норвежский), Михайлова Г.Н., Шарафутдиновой К.А. (русско-узбекский), Копецкого Л.В. (русско-чешский), Чантуришвили Д.С. (русско-грузинский), Оруджева А.А. (русско-азербайджанский), Лезметс Х.Д. (русско-эстонский), Юдахина К.К. (русско-киргизский), Касареса Х. (русско-испанский), Липовска А. (русско-болгарский) и др.

В известной работе Х. Касареса «Введение в современную лексикографию» (М., 1958) обобщается опыт зарубежной двуязычной лексикографии. Во вступительной статье к этой книге В. Степанов [3] отмечает, что автор рассматривает лексикографию не как науку, а как искусство составлять словари. В этом, вероятно, кроется главная причина, благодаря чему его исследование (безусловно, очень ценное!) не достигло цели. Как отмечает К.А. Шарафутдинова [4], положения, выдвигаемые Х. Касаресом, требуют критического отношения из-за позиции автора к лексикографии как к техническому приложению к лексикологии.

Также обобщающими, построенными на материале анализа ряда русско-тюркских словарей, являются труды Севортыяна Э.В., Истриной Е.И., Фельдман Н.И., Боровкова А.К., Юлдашева А.А. (тюркско-русских) и др.

В числе работ, в которых дан исторический обзор литературы по изучению лексики тюркских языков и отражению ее в двуязычных словарных материалах, лексиконах, тезаурусах и словарях предшествующих периодов, следует отметить труды А.Н. Кононова, И.Ю. Крачковского, Н.А. Баскакова и др.

Что касается русско-казахской лексикографии, то экскурс в ее историю и анализ представлен в трудах С.К. Кенесбаева, Э.Н. Наджиба, Р.Г. Сыздыковой, Р. Нурмухамбетовой, Т. Джанузакова, Е.Н. Шиповой, Б.Калиева, Ш.Ш. Сарыбаева, О.А. Султаньяева и др. При составлении же казахско-русских словарей надежной опорой является известная работа А.Т. Кайдарова [5].

В связи с этим следует отметить бесценный вклад академика Ш.Ш. Сарыбаева в историографию казахского языкознания, издавшего с 1965 по 1994 г. библиографический указатель казахского языкознания на казахском языке в 6-и томах под названием «Қазақ тіл білімінің библиографиялық көрсеткіші» [6], сыгравшего огромную роль в исследовании истории казахского языка (эту традицию продолжает ее дочь, профессор М.Ш. Сарыбаева). Учитывая этот опыт, с целью осуществления мониторинга казахстанской двуязычной практической лексикографии нами в 1999 году был составлен библиографический указатель [7], в котором зафиксировано 285 русско-казахских и казахско-русских словарей различной типологии. По этому (далеко не полному) перечню виден размах практической лексикографии, которая к тому времени накопила полувековой опыт. Результаты этих исследований нами были обобщены в диссертационном исследовании «Макро- и микроструктура двуязычного словаря» [8]. С тех пор в казахстанской лексикографии появилось большое количество двуязычных словарей. Соответственно представляется актуальным проведение мониторинга и подготовка библиографического указателя двуязычных словаря за последние 20 лет, что будет служить надежной базой для дальнейших теоретических исследований проблем двуязычной лексикографии.

За последние 20 лет казахстанская практическая лексикография достигла больших успехов в подготовке качественных двуязычных словарей учитывающих требования современной лексикографии. В этом процессе большая заслуга коллектива Института языкознания им. А. Байтурсынова НАН РК в лице таких ученых, как Р.Г. Сыздыкова, К.Ш. Хусаин, Н. Уали, З.К. Ахметжанова и др. Тем не менее, анализ двуязычных словарей (далее ДС) на материале русско-иностранных и русско-национальных языков, проведенный лексикографами, а также нами – русско-казахских словарей, показывает, что в них в той или степени отмечаются определенные недочеты.

Это обстоятельство, на наш взгляд, обусловлено следующими причинами:

- 1) сильным воздействием принципа преемственности традиций;
- 2) избыточной долей субъективизма в семантизации лемм;
- 3) недостаточным учетом достижений теоретической лексикографии;
- 4) отсутствием четких критериев разграничения тех или иных языковых явлений и способов их презентаций в ДС.

Все перечисленные причины взаимосвязаны, тем не менее, попытаемся проанализировать каждую из причин в отдельности.

1. Преемственность традиции наблюдается в каждом словаре, и это вполне закономерно: каждый последующий лексикографический труд опирается на предшествующий опыт описания материала. Однако реализация этого принципа требует творческого подхода. Следствием отсутствия такового является перенос ошибок и недочетов предшествующего словаря на последующий. Каждый новый словарь должен быть качественно лучше. Для этого необходим тщательный критический анализ существующих словарей, знакомство с их концепциями, безусловно, отражающими научные взгляды составителей в двух формах презентации концепции словаря: а) *имплицитной*, заключающаяся в самой структуре словаря, б) *эксплицитной* – во вступительной статье к нему.

2. Составители ДС, изучая принцип составления наиболее удачных словарей на материале других иностранных или национальных языков, пытаются заимствовать этот положительный опыт. Это тоже нормально. Однако это также требует максимального творчества. Прежде всего это связано с типологическими особенностями языка, на который осуществляется перевод. Так, например, что хорошо для ДС, где входными и выходными являются славянские (русско - украинский, русско-белорусский и др.) или выходной язык – представитель другой группы языков индоевропейской семьи (русско-армянский, русско-литовский и др.), не совсем подходит для русско-тюркских словарей.

3. Как отмечает Х. Касарес, «...Личность лексикографа ощущается в словаре на каждом шагу: и в толкованиях, и в том, какие значения он видит у слова, и в примерах, иллюстрирующих его значение...» [9, 71]. Для каждого словаря присуща определенная доля субъективизма, и этого, вероятно, избежать практически невозможно. Однако избыточная доля субъективизма изначально обрекает словарь на неудачу. Составитель словаря не должен ориентироваться только на интуицию. Существуют принципы составления ДС в ТДЛ, с которыми должен быть знаком и коими должен руководствоваться составитель словаря, хотя в лексикографии известны и случаи благотворного влияния индивидуального творчества составителей словарей. Как в связи с этим говорит П.Н. Денисов, «Нельзя, по-видимому, полностью исключить из лексикографии и индивидуально-стилистический фактор. Талант выдающихся лексикографов разных стран, таких как Уэбстер, Литтре, Ларусс, Даль, Щерба, Ожегов и др., отразился, в частности, и в том, что созданные ими словари несут на себе отпечаток их личного творчества, новаторства, неповторимой индивидуальности стиля» [10, 248].

4. Всеми лексикографами констатируется отставание ТДЛ от практики составления словарей. Тем не менее в лексикографических трудах отдельные проблемы разработаны, но они не находят применения в словарях. В результате разработанные проблемы остаются без внимания со стороны составителей. Между тем учет результатов этих разработок, безусловно, улучшил бы качество словарей.

Так, например, первостепенная задача составителя ДС – правильный отбор словника. Этот вопрос был объектом научных работ Л.В. Щербы [1], Л.В. Копецкого [11], Е. Истриной [12], В.П. Беркова [13] и др. Безусловно, трудно утверждать, что в их трудах этот вопрос нашел общепризнанное решение, тем не менее, это то, чем располагает ТДЛ сегодня. Отбор словника все еще остается одним из слабых звеньев двуязычных словарей вследствие неиспользования результатов исследований, посвященных данной проблеме.

Другой круг проблем составления ДС связан с семантизацией лемм. Ей также посвящено большое количество исследований. Так, разработкой этой проблемы, начиная с середины сороковых годов, занимались такие лексикографы, как Н.И. Фельдман, К.К. Шарифутдинова, Х. Д. Леэметс, Е. Истрина, В.П. Берков и др. Однако результаты этих исследований нашли отражение лишь в тех словарях, составителями которых являлись авторы этих работ, так, в частности, в русско-норвежском (Берков), русско-эстонском (Леэметс) и др. В этом ряду особо следует отметить работу Е.С. Истриной, которая по

сей день не потеряла своей актуальности. Как справедливо об этой работе сказано в одной из статей Н.И. Фельдман, «Нельзя не отметить, что несмотря на положение автора, что «не следует...предусматривать лишь определенный одноязычный состав читателей для каждого из парных словарей» [14, 81], статья рассматривает русско-тюркские словари, предназначенные для тюрков, для которых русский язык не родной. Часть положений, высказанных автором в таком плане о русско-национальных словарях и по русской части, может *mutatis mutandis* быть распространена на иноязычно-русские словари и их иноязычную часть. Таким образом, статья Е.С. Истриной носит общетеоретический характер, выходящий за рамки вопросов национально-русской и русско-национальной лексикографии, которым она непосредственно посвящена. Материалы этих исследований могли бы быть творчески использованы с учетом типологических особенностей того или иного языка и при составлении не только русско-казахских, но и других русско-национальных словарей.

Нет единого мнения и по поводу грамматической характеристики заглавного слова, вследствие чего и в этом аспекте в ДС отмечается большой «разнобой». Между тем теоретическая лексикография грамматической информации отводит большую роль. Как известно, по Л.В. Щербе, в описательной грамматике должны изучаться лишь более или менее продуктивные способы образования словоизменения и сочетаний слов, а остальное – дело словаря.

Вопрос о грамматической характеристике лемм в ДС вышеперечисленными лексикографами также не был оставлен без внимания. Особый интерес представляет монография В.П. Беркова [15], в которой подробно описана грамматическая характеристика как совокупность парадигматической и синтагматической характеристик переводимого слова. В связи с этим в работе дана типология парадигматических помет с разных точек зрения: их соотношений с языковым материалом, структуры и полноты сообщаемой информации, объема приписываемых слову парадигматических изменений и др.

Следует также отметить исследование Шаймерденовой Н.Ж., в котором впервые было дано «полное комплексное описание способов и средств экспликации семантики языковых единиц, представленных в разножанровых источниках; рассмотрена экспликация семантики языковых единиц с позиций эпистемиологии, представляющей постижение мира и его осмысление как непрерывно развивающийся процесс» [16, 6]. Выводы автор универсальны и применимы в ДС.

5. Многие проблемы составления ДС все еще требуют специальных исследований. Так, одной из таких проблем является разграничение омонимии и полисемии. Она одинаково актуальна как для двуязычной, так и для одноязычной лексикографии. В связи с этим весьма уместно вспомнить дискуссию по вопросам омонимии [17], развернувшуюся в 50-е – 60-е годы, в связи со статьей В.И. Абаева [18]. Несмотря на широкое обсуждение, данная проблема не нашла однозначного решения. Отмечено противостояние двух противоположных направлений:

1) В.В. Виноградов, Л.А. Булаховский, О.С. Ахманова и др. ищут разграничительный принцип в современных результатах истории семантического развития слов. Представители этого направления допускают перерастание первичной полисемии в омонимию и наличие, кроме гетерогенных, гомогенных омонимов;

2) В.И. Абаев и др. признают в качестве единственной основы для теории омонимов историю слов, однозначно отвергают перерастание первичной полисемии в омонимию, соответственно – наличие гомогенных омонимов.

Несмотря на то, что данной проблеме посвящено огромное количество литературы, она по сей день не нашла общепризнанного решения. С трудностями разметки омонимии сталкиваются и разработчики НКРЯ.

В 80-90-е годы прошлого столетия в Казахстане сформировались научные школы по сопоставительному изучению русского и казахского языков М.М. Копыленко, З.К. Ахметжановой, Э.Д. Сулейменовой и др., в трудах которых наряду с вопросами лексики и фразеологии исследуются проблемы лексикографического описания тех или иных лексико-семантических и тематических групп слов в русско-казахских словарях. Также следует отметить результаты теоретических исследований лексикографической школы В.А. Исенгалиевой. Для внедрения результатов этих исследований в практику составления словарей необходима разработка комплексного механизма лексикографических параметров.

Новый виток развития научной мысли проявляется в современной антропоцентрически ориентированной лингвистике, которая акцентирует внимание на изучении опредмеченного в языке мировидения, системы ценностей этноса. Плотность языкового поля эксплицируемого понятия проявляется в глубине его (понятия) осмысления, представленности оценочных параметров. В этой связи представляет интерес для ДС предлагаемый американским лексикографом один из трех типов словарей по содержанию: список слов с более или менее исчерпывающим изложением всевозможных культурных контекстов, в которых такие слова встречаются. Речь идет о так называемых «этно-лингвистические

словари», которые показывают отношение лингвистических единиц с семантической соотнесенностью к совокупности контекстов норм культуры и дают этнологические данные о том или ином обряде, обычае, описывающие процесс или какой-либо объект как части культуры.

Обращенность современной лингвистики к человеку требует практического решения еще одной лексикографической проблемы: необходимость отхода от алфавитного словаря и перехода к идеографическому описанию лексики, поскольку в языковом сознании, значит и в языке, слова упорядочены и входят в определенный понятийный ряд. Как отмечает М.И. Чернышева, «... совершенно очевидно, что логическим продолжением развития ... лексикографии – после алфавитного описания – должно стать тематическое (или идеографическое) представление лексического материала» [19, 336]. В этой связи следует отметить, что в Казахстане имеется определенный опыт создания идеографических словарей. В качестве примера приведем наш опыт создания словаря тематических групп тюркизмов в русском языке [20] и идеографического словаря тюркизмов в русском языке [21].

На основе вышеизложенного можно заключить, что каждый новый этап развития языковедческой науки ставит новые проблемы перед теоретической двуязычной лексикографией, от решения которых зависит качество новой словарной продукции.

Литература

1. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии. Этюды 1. Основные типы словарей // ИАН ОЛЯ, 1940, Вып. №3. – С. 89-117.
2. Севортян Э.В. О некоторых вопросах тюркской лексикографии // Лексикографический сборник, Вып. III, 1958. – С. 114-132.
3. Степанов В. Предисловие // Касарес Х. Введение в современную лексикографию. – М., 1958. – С. 9.
4. Шарафутдинова К.А. Раскрытие значений слова в двуязычном словаре. – Ташкент: Фан, 1968. – С. 83.
5. Кайдаров А.Т. Инструкция по составлению казахско-русского словаря. – Алма-Ата: Наука, 1986. – С. 57.
6. Сарыбаев “Қазақ тіл білімінің библиографиялық көрсеткіші” / в 6-и томах, Алма-Ата/Алматы: 1-т. 1965; 2-т. 1971; 3-т. 1977; 4-т. 1982; 5-т. 1987; 6-т. 1994.
7. Мусатаева М.Ш. Русско-казахские и казахско-русские словари (библиографический указатель). – Алматы: АГУ им. Абая, 1999. – С. 25.
8. Мусатаева М.Ш. Макро- и микроструктура двуязычного (русско-казахского) словаря/ Дисс. на соискание ... д-ра филологических наук – Алматы, 2000. – С. 300.

В.Б. Плохенко (Казахстан, Кокшетау)

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А.С. ПУШКИНА И «БУДЬ РАЗБОРЧИВ В ПУТИ СВОЕМ» А.КУНАНБАЕВА (В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ В. РОЖДЕСТВЕНСКОГО)

Очень многие писатели, например, Вирджиния Вульф в своей статье «On not knowing Greek», подчёркивают разрушительность перевода русских стихов на английский язык, говоря: «В живых остаётся только грубый, опошленный, приниженный вариант смысла. После этого русские классики выглядят людьми, потерявшими одежду в результате землетрясения или крушения поезда» [1, 89].

Объективно говоря, существуют определённые различия как между русским и английским языками так и между соответствующими системами стихосложения, в частности: например, в английском языке чаще, чем в русском, употребляются односложные полнозначные слова, из-за чего преобладающая рифма будет мужской, а характерное для русской поэзии чередование мужских и женских окончаний, будучи воспроизведённым в английских переводах, покажется довольно странным и непривычным; английскому языку в целом также не свойственно использование слов с большим количеством согласных, из-за чего звуковое впечатление от русского текста и от его английского перевода часто бывает различным [2, 24].

Помимо этого, существуют различия по способам сочетания слов, по их стилистическим характеристикам, по общей структуре предложения и т. д. В силу такого несходства полного соответствия перевода оригиналу не может быть в принципе. Английский язык в основном моносиллабический, в нем гораздо больше односложных слов, чем в русском языке. Поэтому английская стихотворная строка вмещает больше слов, и, следовательно, мыслей, понятий, художественных образов. Этот фактор также влияет на ритм, и его необходимо учитывать в переводе.

Учитывая вышеперечисленное и взяв на себя смелость перевести на английский язык небезызвестное стихотворение казахского классика в русском переводе, получаю следующее: Будь разборчив в пути своём; (5 слов)

Если ты талантлив - гордись (4 слов)
И надёжным лишь кирпичом (4 слова)
В стену строящуюся ложись. (4 слова)

Let your choice be the right in life, (8 слов)
Being talented you may be proud; (6 слов)
Be a brickhard in all your strives - (7 слов)

Whatever may dreams be about. (5 слов) Далее, рифма. Переводчик поэтического текста решает для себя, сохранять ли в переводе рифму. Как известно, рифмой пренебрегают чаще, чем другими атрибутами стиха, объясняя свой выбор тем, что рифмовать на английском крайне трудно. Но на восприятии нерифмованный стих отразится значительно. Так звучали бы строки без рифмы: If the will is there, the mind lives.

There is no kindness and no truth-
There is fire in front, ice behind,
And there is no way to escape from the troubles.

Однако, в большинстве случаев рифму можно, пусть даже частично, сохранить не в ущерб другим составляющим перевода, например, переводя строфу АБАБ, зарифмовать только вторую и четвертую строки; мне удалось сохранить такой же порядок строфы, что, несомненно приближает перевод к оригиналу:

You're alive if you have clear mind
Neither kindness nor truth will stay;
Always fire ahead – ice behind
And to trouble escape there's no way.

Если воля есть, ум живет.
Доброты же и правды нет, -
Впереди огонь, сзади лед,
И никак не уйти от бед.

Пусть сохранить рифму удастся лишь частично и порядок строфы различен - вполне очевидна её колоссальная роль в эстетическом восприятии поэтического перевода.

Кроме того, часто переводчику приходится «добавлять от себя». Такого рода «отсебятина» просто неизбежна в переводе на английский язык. Выше уже упоминалось о преимущественно моносиллабической структуре английского слова, тогда как длина русского слова в среднем 3-4 слога. Естественно, при таких раскладах английский текст, как правило, не заполняет всю строку русского оригинала. Удержи корысти порыв,

Похвалы не ищи - смотри,
Недостатки искусно скрыв,
Лишь в борьбе победу бери.

Hold the greedy rush always back,
Never seek for appraise – just watch;
Hide the drawbacks in empty sack -
Struggling winner in modest lodge.

Ну и, переведя английский текст на русский, получаем:

Сдерживай корысти порыв,
Никогда не ищи оценки – просто наблюдай;
Спрячь свои недостатки в пустой мешок -
Борющийся (сражающийся) победитель в скромной ложе.

«Пустой мешок» и «победитель в скромной ложе», с кем сравнивается тот, кому адресованы слова назидания показались мне необходимыми авторскими добавлениями во имя рифмы. Или же:

Being boastful of brilliant life
Never dream you can others beat -
People, envious in their strive -
Will just knock you down your feet.

Волю дав хвастовства словам,
Не мечтай других превзойти.
Возбуждая зависть, и сам
Оступиться можешь в пути.
При переводе английского текста получаем следующее:
Хвастаясь блестящей жизнью
Никогда не мечтай, что можешь победить других -
Люди, завистливые в своём стремлении -
Просто собьют тебя с ног.

Некоторые неточности, которые, не искажают смысла, можно считать своего рода производственной необходимостью.

Даже «идеальный английский Онегин» Джеймса Фэйлена, появившийся в 1990 году (так оценивал его перевод российский переводчик П. Палажченко, говоря: «если бы Пушкин писал по-английски, то его «Онегин» звучал бы именно так» [3, 12]) содержит некоторые отступления:

My uncle, man of firm convictions...
By falling gravely ill, he's won
A due respect for his afflictions –
The only clever thing he's done.

«Мой дядя самых честных правил,
Когда не в шутку занемог,
Он уважать себя заставил
И лучше выдумать не мог.

По мнению Корнея Чуковского, четвёртая строка («И лучше выдумать не мог») передана Дж.Э. Фэйленом не вполне точно, но подобные несоответствия (равно как и явное «завышение» стиля при использовании слова «afflictions») связаны именно с «технической» стороной дела [4, 98].

Фэйлену удалось также передать в переводе и пушкинскую иронию – например, по поводу романтических настроений Ленского:

He sang of parting and of pain,
Of something vague, of mists and rain;
He sang the rose, romantic flower,
And distant lands where once he'd shed
His living tears upon the bed
Of silence at a lonely hour;
He sang life's bloom gone pale and sere –
He'd almost reached his eighteenth year...

Он пел разлуку и печаль,
И нечто, и туману даль,
И романтические розы;
Он пел те дальние страны,
Где долго в лоно тишины
Лились его живые слезы;
Он пел поблекший жизни цвет
Без малого в осмнадцать лет

Переводчику также удается воспроизвести общий тон лирических куплетов, таких, как, например, письмо Татьяны:

Another! No! In all creation
There's no one else whom I'd adore;
The heavens chose my destination
And made me thine for evermore!

Другой!.. Нет, никому на свете
Не отдала бы сердца я!
То в вышнем суждено совете...
То воля неба: я твоя.

Уже на основе данных отрывков можно оценить художественные достоинства перевода Фэйлена и составить представление о степени близости его к русскому оригиналу.

Таким образом, любой рифмованный стиховой перевод есть по своему существу целая цепь

отклонений от подлинника, поскольку в каждом языке существуют свои звуковые соответствия, свой синтаксический строй, своя эстетика, своя стилевая иерархия слов.

Абсолютного тождества подлинника и перевода достичь невозможно, перевод поэзии заключается в достижении определённой функциональной эквивалентности текста перевода тексту оригинала, в восстановлении исходного содержания и формировании его языкового выражения.

Причём переводчик поэзии не просто переводит стихотворные строчки, а перевоплощает духовное содержание некоего явления одной культуры средствами поэзии другого языка, а значит и другой культуры. И именно поэтому правомерно заявить: поэтический перевод – это особый феномен.

Литература

1. Цветкова М.В. Концепт ENGLISHNESS: основные константы // Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада. – Воронеж: Изд. Воронежск. универ., 2000. – Т. 2. – С. 430.
2. Кузнец М.Д., Скребнев Ю.М. Стилистика английского языка. – Л.: учпедгиз, 1960. – С. 356.
3. Чайковская И.И. Наш талисман // Чайка. – № 18 (29). – 24. 09. 2004. – С. 3.
4. Чуковский К.И. Собрание сочинений в 15 т. Т. 3: – Высокое искусство. – М.: Терра – Книжный клуб, 2001. – С. 688.
5. Беспалова Н. В. Особенности перевода поэтического текста с русского на английский язык // Перевод в меняющемся мире: Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2015. – С. 20-25.
6. Гладких Н.Н. «What is translation?»: «Евгений Онегин» на английском // На дне в Сибири. – Новосибирск, 2001. – № 4 (20). – С. 13.
7. Бельгер Г., Кошут Л. Абай. Двадцать стихотворений на трех языках. – Астана: изд. Аударма, 2008. – С. 92
8. Плохенко В. «Let your choice be the right in life»: Литературный портал - <https://adebiportal.kz/ru/blogs/view/5227>

И.В. Ротманова (Россия, Владивосток)

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СЧАСТЬЕ», «ДРУЖБА», «КРАСОТА» В ПЕРЕВОДЕ Э.Л. ЛИНЕЦКОЙ 29-го СОНЕТА ШЕКСПИРА (ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ РЕЦЕПЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ)

Переводное произведение претерпевает более или менее значительную трансформацию в переводах, подражаниях и творческих истолкованиях. Литературный перевод «представляет собой сообщение, пересказанное другим субъектом другому адресату в другой ситуации» [1, 567]. Отличительной особенностью переводной литературы является «интерпретационная и трансформирующая природа самого литературного перевода», поэтому «возникает устремлённость переводной литературы к широкой вариативности новых переводческих версий» [2, 33]. Отмечая широкую вариативность новых переводческих версий «в связи с неизбежным устареванием всякого перевода и потребностью в новом», Е.А. Первушина отмечает, что «потенциальная бесконечность переводческих ответов может возникнуть только тогда, когда переводчик имеет дело с оригиналом, наделённым потенциальной бесконечностью заложенных в нём смыслов» [2, 36].

Сонеты Шекспира – одна из вершин мировой поэзии. Творческие искания переводчиков сонетов отразили невероятную переводную множественность и незавершённость этого процесса. В 2011 г. Издательский дом «Петрополис» опубликовал избранные переводы замечательного переводчика Э.Л. Линецкой, среди которых были пять переводов сонетов Шекспира (29-й, 65-й, 73-й, 81-й, 114-й) [3, 143-145].

В статье мы продемонстрируем особенности рецептивных возможностей переводческого искусства Линецкой через анализ поэтической лексики, её своеобразия, позволившие автору передать неистовый, страдающий, раздражаемый противоречиями дух творца английских Сонетов, сопоставив перевод 29-го сонета Шекспира Линецкой с самым известным переводом – переводом С.Я. Маршака [4].

В сонете 29 наиболее полно выражено характерное для жанра сонета «ощущение гармонии, понятой как единство и борьба противоположностей» [5, с. 9]. Горечь лирического героя в начале стихотворения во второй части перерастает в ликование, которое связано с мыслью о Друге. Такому внутреннему преобразению соответствует «причудливая образно-стилистическая аранжировка сонета» [6, 69].

Представим шекспировский сонет и его подстрочный перевод А.А. Шаракшанэ [7].

Шекспир	Подстрочный перевод А.А. Шаракшанэ
<i>When in disgrace with Fortune and men's eyes, I all alone be weep my outcast state,</i>	Когда, в презрении у Фортуны и в глазах людей, я в полном одиночестве оплакиваю мое положение отверженного
<i>And trouble deaf heaven with my bootless cries, And look upon myself and curse my fate,</i>	и тревожу глухое небо тщетными мольбами, и смотрю на себя и проклиная свою судьбу,
<i>Wishing me like to one more rich in hope, Featured like him, like him with friends possessed,</i>	мечтая уподобиться тому, кто богаче надеждой, походить на одного внешностью, на другого – обилием друзей,
<i>Desiring this man's art and that man's scope, With what I most enjoy contented least;</i>	желая обладать искусством этого и кругозором того, – менее всего довольствуюсь тем, чем я более всего наделен;
<i>Yet in these thoughts myself almost despising, Haply I think on thee, and then my state</i>	среди этих мыслей, почти презирая себя, я вдруг думаю о тебе, и тогда моя душа,
<i>(Like to the lark at break of day arising From sullen earth) sings hymns at heaven's gate;</i>	подобно жаворонку, на заре поднимающемуся с угрюмой земли, поёт гимны у небесных ворот,
<i>For thy sweet love rememb' red such wealth brings</i>	так как мысль о твоей драгоценной любви дает такое богатство,
<i>That then I scorn to change my state with kings.</i>	что я бы погнушался поменяться своим положением с королями.

В сонете 29 нет ни утончённых, ни неожиданных метафор. В нём простота и точность речевого выражения, выбранного для внутреннего монолога, сопоставляющего два состояния: пребывание в мире и пребывание в любви. С первой строки появляется искренность личного признания, вызывающего полноту доверия. Сравнение «*Like to the lark at break of day arising // From sullen earth*» передает состояние души, которая сравнивается с жаворонком, на заре поднимающимся с угрюмой земли, когда автор вспоминает о своём Друге. Сравнение подчёркивает горечь разлуки с ним. Напряжённую атмосферу передают следующие слова и выражения: *in disgrace, be weep, outcast state, bootless cries, despising, sullen earth, scorn* (презрение, оплакивать, изгой / отверженный, бесполезный / никчёмный, презирающий, мрачный/угрюмый, презирать). В сонете 29 открывается поистине великая душа Поэта. Тот, кто написал эти стихи, был человеком, скромно оценивавшим себя. Ему казалось, что он менее значителен, чем его друг. Он жаловался на свою судьбу и признавался: «...*I all alone be weep my outcast state // And trouble deaf heaven with my bootless cries // And look upon myself and curse my fate, // Wishing me like to one more rich in hope, // Featured like him, like him with friends possessed, // Desiring this man's art and that man's scope.*» [8].

Сравним оригинал с переводами Линецкой и Маршака.

Перевод Э.Л. Линецкой	Перевод С.Я. Маршака
Когда терпя повсюду неудачу, Томясь у одиночества в плену, Молно глухие небеса и плачу, Себя жалею и судьбу кляню,	Когда в раздоре с миром и судьбой, Припомнив годы, полные невзгод, Тревожу я бесплодную мольбой Глухой и равнодушный небосвод
Завидую тому, кто в счастье верит, Кто дружбой наделён и красотой, Кто жизнь свою широким шагом мерит, Зовя моё богатство нищетой, –	И, жалуясь на горестный удел, Готов меняться жребием своим С тем, кто в искусстве больше преуспел, Богат надеждой и людьми любим, -
Становится мне стыдно жить на свете. Но стоит лишь подумать о тебе, И я, как жаворонок на рассвете, Слагаю гимны небу и судьбе.	Тогда, внезапно вспомнив о тебе, Я малодушье жалкое кляню, И жаворонком, вопреки судьбе, Моя душа несется в вышину.
Такой бесценный клад любовь твоя, Что с нею я богаче короля.	С твоей любовью, с памятью о ней Всех королей на свете я сильней.

Перевод Линецкой первого катрена сонета 29 погружает в состояние отчаянья и даже безысходности, в котором оказался лирический герой «*терпя повсюду неудачу*», «*томясь у одиночества в плену*».

Метафора «*томясь у одиночества в плену*» объясняет желание вырваться из «плена одиночества». Используя деепричастия «*терпя*», «*томясь*», Линецкая подводит к результату такого эмоционального состояния героя: «*молю глухие небеса и плачу*», «*себя жалею и судьбу кляню*». Чувство безысходности лирического героя усиливает эпитет «*глухие небеса*»: небо глухо к его страданиям, поэтому остается только плакать, жалеть себя и клясть судьбу.

Сравним вторую строку «*Припомнив годы, полные невзгод*» в переводе Маршака и вторую строку «*Томясь у одиночества в плену*» в переводе Линецкой с оригиналом: «*I all alone be weep my outcast state*?» Отличие и смысловое, и, так сказать, грамматическое – вместо настоящего времени оригинала («Я оплакиваю свою отверженность») и перевода Линецкой – элегически романсовый вздох о прошлом Маршака.

Слово рефлексивно, оно стенографирует ход мысли. Как сказано в одной из строк («*And look upon myself...*»), лирический герой, оставшись наедине, всматривается в себя и признается в глубоком разладе с самим собой, именно с собой, а не миром. У Маршака в переводе 29 сонета сразу же включается иной стиль, чем в оригинале: «*Тревожу я бесплодную мольбой / Глухой и равнодушный небосвод*».

Если первый катрен перевода Линецкой демонстрирует взгляд лирического героя от своей одинокой души к небесам, то второй катрен показывает результат отчаянья: чувство зависти к тому, «*кто в счастье верит*», «*кто дружбой наделён и красотой*», «*кто жизнь свою широким шагом мерит*». Использование лексики, обозначающей отвлечённые понятия «счастье», «дружба», «красота» помогают передать обобщающий смысл идеала героя, то, к чему стремится его душа.

Во втором катрене у Маршака нагнетается чувство обреченности, появляются «удел» и «жребий»; в переводе Линецкой, как и в оригинале, судьба и все к ней относящееся остались в первом катрене, а далее речь об отношениях с людьми, о собственном чувстве зависти к тем, кто более удачлив. Кстати, «*fortune*» в первой строке Маршака – это тоже не судьба, а удача; судьба («*fate*») лишь завершает первый катрен идиоматическим «проклятием судьбе», так что, акцентируя мотив судьбы, перевод разошелся с оригиналом. В переводе Линецкой слово «*неудача*» в первой строке ближе к значению оригинала «*fortune*» - удача, а в четвёртой строке как раз появляется слово судьба («*fate*»), как в оригинальном сонете: «*Себя жалею и судьбу кляню*».

В сонете 29 в переводе Маршака ощущается смысловое расхождение с оригиналом: у Шекспира – ревность к другим и презрение к себе, у Маршака – горестное сетование, мотив, наличествующий у Шекспира, но проходящий вторым планом и не рассчитанный на сочувствие, а скорее, повествующий в исповедальной манере о собственном несовершенстве. Важнейшие и пронзительные строки о презрении к себе за то, что герой фактически впадает в отчаяние, – тяжкий грех! – оказались незамеченными, непереверденными, как например, это небанальное признание: «*With what I most enjoy contented least...*» («То, что меня более всего радует, менее всего мне приносит удовлетворение»). В переводе Линецкой эта мысль звучит как итог горестных раздумий в первой строке третьего катрена: «*Становится мне стыдно жить на свете*», - что подчёркивает и завершение первого, сложноподчинённого предложения.

И вот появляется надежда: «*Но стоит лишь подумать о тебе? / И я, как жаворонок на рассвете, / Слагаю гимны небу и судьбе*».

Чувства героя меняются на диаметрально противоположные, что подчёркивает сравнение «*как жаворонок на рассвете, слагаю гимны небу и судьбе*». Метафора «*слагаю гимны небу и судьбе*» говорит о чувстве, переполняющем героя. Ведь только одна мысль о друге, о его любви способна поднять героя до ощущения своей избранности («*я богаче короля*»): метафора «*любовь - клад*», эпитет «*бесценный клад*» выражает мысль о силе любви, которая способна влиять на человека, меняя его, да и жизнь в целом.

Значимость понятия «счастье» Линецкая передаёт с помощью следующих лексических средств. Полнота счастья в заключительном двустишии перевода Линецкой тем ощутимее, чем сильнее было отчаянье лирического героя, которое переводчик передает с помощью лексики одной тематической группы (существительных: «*неудача*», «*одиночество*» и глаголов первого лица единственного числа: «*молю*», «*плачу*», «*жалею*», «*кляню*», «*завидую*»). Поэтому появляется метафора «*зовя моё богатство нищетой*» для обозначения материального благополучия. Смену эмоционального состояния Поэта Линецкая передает без чётких границ, есть переходные этапы: *неудача – одиночество – зависть – стыд – любовь – счастье*. Сначала лирический герой погружается в эту бездну ещё глубже, затем мысль об идеале – *счастье, любви и красоте* – вызывает зависть, а затем стыд за недостойные его чувства («*Становится мне стыдно жить на свете*»). Но мысль о Друге, его любви заставляет понять, что теперь он «*богаче короля*». Антонимы *богатство – нищета*, метафора *любовь – клад* передают мысль, что счастье нематериально, это бесценный клад в душе: теперь у героя оно не мнимое, а подлинное.

Итак, перевод сонета Шекспира, выполненный Линецкой, предстаёт в контексте переводной множественности. Её перевод отличает филигранная работа со словом, внимание к каждой фразе. Стилистически приподнятая лексика Линецкой помогает передать напряжение поэтических раздумий, драматическое содержание, создавая впечатление невиданной высоты, на которую Поэта возносят его чувства.

Литература

1. Оболенская Ю.Л. Перевод как форма взаимодействия литератур// Введение в литературоведение / под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высш. шк., 2004. С. 562–574
2. Первушина Е.А. К вопросу о термине «переводная художественная литература» // Известия Восточного института. 2019. № 2. С. 30–38. doi: dx.doi.org/10.24866/2542-1611/2019-2/30-38/
3. Линецкая Эльга. Избранные переводы: Поэзия. Проза. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2011. – С.552. – С. 143 – 145.
4. Шекспир, В. Сонеты. На англ. яз. с парал. русск. текстом. Пер. цикла С.Я. Маршака, в приложении переводы И. Мамуны, Н. Гербеля, В. Бенедиктова, М.Червинского, М.Чайковского, В.Мазуркевича, Д.Аверкиева, С.Ильина, А.Федорова, К.Случевского, Б.Бера, Н.Брянского, П.Краснова, В.Брюсова, И.Гриневской, Н.Холодковского, Т.Щепкиной-Куперник, О.Румера, Б.Пастернака, А.Финкеля / сост. А.Н. Горбунов. – М.: Радуга, 1984.
5. Федотов О.И. Сонет серебряного века // Русский сонет конца XIX – начала XX века – М.: Правда, 1990. – С. 5 – 34
6. Первушина, Е.А. Сонеты Шекспира в России: переводческая рецепция XIX–XXI вв.: монография / Е.А. Первушина. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2010
7. Шекспир У. Сонеты / пер. с англ., вступ. ст., коммент. и подстр. пер. А.Шаракшанэ. – М.: Менеджер, 2009
8. Sonnet 65 [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Sonnet_29 (дата обращения: 15.04.2021)

Ф.Т. Саметова (Казахстан, Алматы)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В КАЗАХСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Язык – это «окно» в мир, «окно» в другую культурную реальность. В современной лингвистике признано, что каждый язык отражает свою собственную картину мира, которая отражается в языке. Идея языковой концептуализации мира, специфической для каждого языка и культуры является одной из актуальных для современной лингвистики. Изучая язык, мы проникаем в образ мышления нации, в ее способ видения мира, понимаем особенности менталитета носителей данной культуры и данного языка.

В языковой картине мира отражается и его ценностная оценка, и по фактам языка можно проследить, как в ней отражаются универсальные общечеловеческие ценности и ценности, отмеченные национальным и культурными кодами, совокупность которых и образует определенный тип культуры [1].

Для исследования национальной языковой картины мира, поиска смысловых и языковых доминант национальной личности идеальным средством является концепт.

Лингвокультурологический подход рассматривает концепт в рамках проблемы «Язык-Сознание-Культура», с точки зрения его места в системе ценностей, функций в жизни человека, этимологии, истории, вызываемых им ассоциаций. Концепт предстает как посредник, осуществляющий взаимодействие между человеком и культурой.

Одним из наиболее значимых для любой национальной культуры концептов является концепт «семья». В каждой культуре составляющими семьи являются такие понятия, как сплоченность, родственники, забота, но в зависимости от этнических особенностей, менталитета существуют свои представления о семье.

Национальную специфику концепта можно постичь только в сравнении с наполнением данного концепта в другой культуре. Вследствие этого основным направлением лингвокультурологического исследования является сопоставительный подход. В связи с чем для изучения концептуального пространства семьи, нами был рассмотрены особенности концепта «семья» / «отбасы» в русской и казахской лингвокультурах.

Проблемам брака, семьи и родственных отношений, а также семантике терминов, обслуживающих эту сферу социальных отношений в казахском языке, посвящено немало работ казахстанских исследователей (Х.А. Аргынбаев, Н.М. Байганина, Н.Н. Камбарова, М.Ш. Сарыбаева и др.) [2; 3; 4].

К изучению концепта *семья* русские лингвокультурологи также обращались неоднократно. Серьезный исследовательский интерес к семье наблюдается в последние десятилетия.

Концепт «семья» аккумулирует важнейшие понятия материальной и духовной культуры народов, которые транслируются в языковом воплощении от поколения к поколению. К главнейшим из социальных

функций семьи исследователи относят формирование личности, обеспечение первичной социализации человека в обществе, а также трансляцию фундаментальных ценностей лингвокультурной общности [5].

Интернациональный характер исследуемого концепта заключается в позиционировании общечеловеческих ценностей, на которых держится семья: священный характер брачных уз, связь с понятиями *счастье, добро, благо, верность, любовь, надежность, защищенность, уверенность, забота, поддержка*.

В иерархии ценностей русской и казахской духовных культур семья является одним из значимых для языковой картины мира ментальных конструкторов. Семья – это главное в жизни человека, она обеспечивает внутрисемейную заботу, поддержку, взаимопомощь и взаимопонимание. Семья связана с важнейшими духовными ценностями. Это любовь, счастье, спокойствие, добро, уют и тепло. Семья ассоциируется только с позитивными понятиями, она благотворно влияет на формирование личности. Семья – это святое, это национальная идея. Создание семьи считается основной жизненной необходимостью: *Сам себе на радость никто не живет*.

Семантическое значение концепта «семья» – «группа близких родственников, проживающих вместе», а также «объединение людей, сплоченных общими интересами». Как показывают данные толковых словарей, семантический объем слова *семья* в русском языке шире, чем в казахском языке. Вместе с тем, в казахском языке понятие *семья* передается при помощи целого синонимического ряда: *отбасы, ошақ, жанұя, отау, үй-іші* [6].

В русской культурной традиции лексема «семья» изначально использовалась для обозначения не только лиц, связанных узами родства, но и шире, для обозначения людей, объединенных общей деятельностью, духовной связью (крестные родители и крестник (или крестница)).

Интересна национальная специфика восприятия женитьбы и замужества, отраженная в русских паремиях. Представление о замужестве как источнике горестей и разочарований.

Семья противопоставляется одиночеству, жизни одинокого человека и в русском и в казахском языке, но если в концепте «семья» эта идея репрезентируется большим по объему сегментом «Номинация личности, не имеющего семьи, родных и близких», куда входит значительное количество слов и паремий, связанных с сиротством: *Сиротинка, поди на чужбинку! У нашего свата ни друга, ни брата; Вдовец – деткам не отец, а сам круглый сирота; Сирая вдова – круглая сирота* и др. В казахском варианте концепта почти нет пословиц, связывающих семью и сиротство. Как известно, сохранение тесных родственных отношений и значимость понятия «род» способствовало тому, что осиротевший ребенок не оставался в одиночестве, его брали на попечение родственники. Актуальным данное явление стало только в последнее время, о чем свидетельствуют многочисленные детские дома в Казахстане, в связи с урбанизацией и переходом казахов к нуклеарной семье. Примечательно, что в русской культуре выявляется потенциально негативное отношение к дальним и некровным родственникам.

Понятие *семьи* и в русской, и в казахской лингвокультурах неразрывно связано с понятием дома, очага. Так, в русской языковой картине дом представлен посредством глаголов (*стоит, держится, красится, ждет, пахнет* и др.), создающих зрительный, осязательный и даже обонятельный образ.

Дом и очаг выступают в качестве синонима слова «семья».

В казахском языке понятие *семья* выражено несколькими стилистическими синонимами: *отбасы* – нейтральное, официально-деловое и научное, *жанұя* – публицистическое и разговорное, *үй іші, ошақ* – нейтральное и разговорное, а также слово – *отау*.

Лексема «отбасы» репрезентирует также связь с родиной. Концепт «отбасы» непосредственно также связан с традиционным жилищем казахов – юртой и шаныраком. Шанырак является семейной реликвией, признаком продолжения рода.

Лексема «үй» является одной из частотных в казахских пословицах, связанных с семьей. Ее можно рассматривать как один из наиболее важных микроконцептов в структуре концепта «отбасы».

Ошақ в казахском языке не только является синонимом слова «отбасы», но и отражает важную культурологическую информацию. С этим понятием связаны различные казахские обычаи и традиции. Согласно одному из запретов, существующих в казахской культуре, с угасанием очага отождествлялась гибель семьи. Считается, что очаг – жилище духов (арухов).

Родовая принадлежность – одна из концептуальных составляющих анализируемого концепта. Почтение к роду, ощущение своих корней передается по наследству вместе с любовью к родной земле. Поэтому казахи в значении *семья* используют также слова *әулет* – «род, династия, потомки» и «*ұрпақ*» – «поколение, потомство».

Русской культуре, в отличие от казахской, не свойственна жесткая иерархия членов семьи по возрасту. Несмотря на то, что для русских людей также характерно уважительное, почтительное отношение к старшим, жесткая установка на безоговорочное подчинение младших старшим в ней отсутствует, и, соответственно, нет экспликации возрастной иерархии членов семьи в речи. основополагающий принцип

взаимоотношений внутри казахской семьи – это принцип «*Үлкен-Кіші*» (старший - младший). Можно сказать, это основа воспитания у казахов.

Для русского сознания факт старшинства людей в семье не столь значим, чем для казахского. Это проявляется в том, что лексическая система обозначения родственных отношений и степеней родства в русском языке не содержит лексем, указывающих на место человека в возрастной семейной иерархии [7]. Например, в русском языке и старшая, и младшая сестра номинируются словом *сестра*, в казахском языке старшая сестра называется *апа*, младшая – *сіңілі*. Младшего брата в казахском языке называют *іні*, старшего – *аға*, в русском языке двум казахским словам соответствует одно слово. В казахской лингвокультуре существует жесткая установка на безоговорочное подчинение младших старшим, в результате чего появляется необходимость в экспликации возрастной иерархии членов семьи в речи.

Концепт «семья» не содержит и лексем, эксплицирующих принадлежность к родственникам по мужской или по женской линии. Вероятно, одной из причин является отсутствие у русских людей традиции жить семейными кланами. Вследствие этого для говорящего нет необходимости эксплицировать в речи, принадлежит ли родственник к его клану (т.е. разделять родственников по мужской и женской линии).

Родственные, семейные отношения для казахов являются одной из главных нравственных ценностей. Разветвленная система названий родства в казахском языке, по сравнению с русским, свидетельствует о социально-культурной значимости этой сферы жизни казахов. В казахском языке существует разветвленная система названий родства (*нағашы, нағашы ата, нағашы әже, нағашы апа, жиен, жезде, жеңге, келін, күйеу, күйеу бала, ата, ене, қайынаға, қайынапа, қайынбике, бөле* и т.д.) [8]

В казахский концепт «отбасы» входят понятия, связанные с родословной, предками, такие как *шежіре, жеті ата* и др., свидетельствующие о том, что традиционная казахская семья жила в ауле, как правило, состоящем из представителей одного рода.

Схожесть у казахов и русских в восприятии семьи проявляется в распределении обязанностей отца и матери. Женщина, мать – хранительница очага, создает теплую домашнюю атмосферу, воспитывает детей; мужчина, отец – защитник семьи, глава семьи, обеспечивает семью.

Незыблемой ценностью для казахов является женщина-мать. Женщина преклонных лет, ставшая матерью большого семейства и снискавшая всеобщий почет и уважение, порой имела гораздо больший авторитет, чем мужчина – глава семейства.

Отец в казахской семье всегда пользовался непререкаемым авторитетом. Его слово было законом для всей семьи.

С концептом «отбасы» и воспитанием детей тесно связано понятие «*парыз*» (долг). «Хороший ребенок отца возвышает, плохой – принижает», - говорит казахская пословица. Ребенок должен был чтить и уважать родителей.

Современная русская и казахская языковые картины мира дополняются новыми словами и явлениями, такими как *суррогатная мать, гражданский брак* и др.

Таким образом, экспликация национальных особенностей культуры, отраженных в языковой репрезентации концепта «семья» / «отбасы», демонстрирует их базовый характер в структуре национальной концептосферы.

Концепт «семья» / «отбасы» является наиболее значимым национальным концептом, который отражает не только эволюцию основы общества - института семьи, но и концентрирует в себе вековой уклад отношений между родственниками. Благодаря этому его модель является яркой иллюстрацией языковой иерархии, отражающей иерархию социальную.

Концепты «семья» и «отбасы» в русском и казахском языковом сознании являются «суперконцептами», так как обозначают всеобъемлющие ценностные категории. Фреймовые модели «семья»/«отбасы» представляют отношения в семье, члены которой ощущают кровную связь между собой и душевную привязанность друг к другу, где младшие должны проявлять уважение к старшим. Отношения в семье регулируются не столько законами, сколько традиционными представлениями о том, как должны поступать родственники в тех или иных ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что «семья» / «отбасы» будучи универсальным концептом, имеет в казахской и русской лингвокультурах определенные особенности, репрезентирующие фрагменты как традиционно-исторической, так и современной русской и казахской языковых картин мира.

Литература

1. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Ответственный редактор Б.А. Серебренников. – М., 1998.
2. Кондыбай С. Казахская мифология. – Алматы, «Нурлы Алем», 2005.
3. Аргынбаев Х.А. Казахская семья. – Алматы: Кайнар, 1996.

4. Байпаков К.М. Культ огня на Сырдарье // Известия Академии наук Казахской ССР. Серия общественных наук. – 1987 – № 5. – С. 61-62.
5. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М., 2004.
6. Агаркова О.А., Мезенцева А.В. Концепт «семья» в казахской национальной культуре // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001.
8. Сарыбаева М.Ш. Система обозначения родства в английском, русском и казахском языках: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1991.

Danuta Stanulewicz (Poland, Gdańsk)
Marta Gierczyńska-Kolas (Poland, Słupsk)

EQUIVALENTS OF THE LEXEME *BLUE* IN POLISH TRANSLATIONS OF SELECTED WORKS BY JOSEPH CONRAD

The Polish colour lexicon is rich in words for different shades of blue. As we demonstrate in this paper, translating English texts containing the lexeme *blue* into Polish requires choosing from numerous names of blue and its shades.

We have decided to analyze translator choices in fragments of the Polish versions of selected works by Joseph Conrad, included in the corpus Paralela. Paralela, available at <http://paralela.clarin-pl.eu/>, contains parallel texts in Polish and English (for details, see [7]). We have investigated the Polish equivalents of *blue* in the translations of the following novels and stories:

- *Almayer's Folly*, translated by Aniela Zagórska;
- *Freya of the Seven Isles*, translated by Jan Lemański;
- *Heart of Darkness*, translated by Aniela Zagórska;
- *Lord Jim*, translated by Emilia Węśławska;
- *Nostromo*, translated by Jan Józef Szczepański;
- *The Nigger of the "Narcissus"* (no information about the translator);
- *The Shadow Line* (no information about the translator);
- *Typhoon* (no information about the translator).

Table 1 presents the numbers of occurrences of the lexeme *blue* in the works listed above, included in the corpus.

Table 1: Occurrences of the lexeme *blue* in the works by Joseph Conrad, included in Paralela

Title	Number of occurrences
<i>Almayer's Folly</i>	10
<i>Freya of the Seven Isles</i>	7
<i>Heart of Darkness</i>	9
<i>Lord Jim</i>	14
<i>Nostromo</i>	24
<i>The Nigger of the "Narcissus"</i>	15
<i>The Shadow Line</i>	6
<i>Typhoon</i>	4
Total	89

Before we concentrate on rendering the lexeme *blue* in the translations of the selected novels and stories by Conrad, let us present definitions of some Polish words for this colour. We present only the ones which are found in the analyzed texts: *niebieski* 'blue', *błękitny* 'intense blue, sky blue' (and related words), *granatowy* 'navy blue', *lazur* and *lazur* 'azure', *modry* 'intense blue', *szafirowy* 'sapphire' and *blady* 'pale'. The adjective *niebieski* is the basic colour term – as understood by Berlin and Kay [3] – referring to blue, whereas the other words, apart from *blady*, are non-basic terms naming shades of this colour (see [11]).

It is worth noting that the different Polish words for blue have been analyzed – sometimes from the comparative perspective – by a number of scholars, including, among others, Ampel-Rudolf [1, 95-105], Badyda

[2], Handke [4], Iwińska [5], Komorowska [6, 156-165], Stanulewicz [9], [10], [11], [12], [13], Teodorowicz-Hellman [14], Tokarski [15, 113-126], Wierzbicka [16, 309-314] and Zaręba [17, 36-55].

According to the dictionary *Słownik języka polskiego PWN* [8], the meaning of the adjective *niebieski* – as a colour term – is the following:

«mający barwę pogodnego nieba» [having the colour of a clear sky]

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/niebieski;2488354.html>).

The dictionary [8] provides the following definitions of the lexemes *błękitny* and *błękit*:

błękitny, adjective

«intensywnie niebieski» [intensely blue]

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/blekitny;2445299.html>)

błękit, noun

1. «niebieska barwa» [blue colour]

2. poet. «niebieska przestrzeń nieba» [blue space of the sky]

3. «barwnik niebieskiego koloru» [blue dye]

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/blekit;2445280.html>)

Actually, the adjectives *niebieski* and *błękitny* may be used interchangeably. When there is a need to use a word for blue with positive connotations, *błękitny* is frequently preferred, which is especially observed in translations (for details, see [11, 229-248]).

As regards the other lexemes referring to the shades of blue enumerated above, *Słownik języka polskiego PWN* [8] provides the following definitions:

granatowy, adjective

«ciemnoniebieski» [dark blue]

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/granatowy;3033357.html>)

lazur, noun

«kolor jasnoniebieski» [light blue colour]

lazuruowy, adjective [no separate entry]

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/lazur;2565749.html>)

modry, adjective

«intensywnie niebieski» [intensely blue]

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/modry;2484216.html>)

szafir, noun

«intensywny kolor ciemnoniebieski» [intense dark blue]

szafirowy, adjective [no separate entry]

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/szafir;2576942.html>)

The lexeme *blady* ‘pale’ refers to the lack of intensity of different colours, as well as to light colours, especially the colour of the human skin. The dictionary [8] defines *blady* as follows:

blady, adjective

1. «niemający rumieńców» [not having rosy / healthy-looking complexion]

2. «o barwie: mało intensywny» [about a colour: little intense]

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/blady;2445060.html>)

Returning to the words for the different shade of blue, it can be easily observed that some definitions are very similar or even the same. For instance, both *błękitny* and *modry* are defined as «intensywnie niebieski» [intensely blue] (for details, see [11]).

As we have already remarked, in the translations of selected novels and stories by Conrad, there are several equivalents of the English lexeme blue: *niebieski*, *błękitny* (and related words), *granatowy*, *lazuruowy* and *lazur*, *modry*, *szafirowy* as well as *blady*. Apart from these lexemes, related words and compounds are used as well, e.g. *ciemnoniebieski* ‘dark blue’. Table 2 presents the frequencies of all these words.

Table 2: Frequencies of the words for blue in the Polish translations of selected works by Joseph Conrad

Rank	Lexeme(s)	Number of occurrences	Percentage
1	<i>niebieski</i> ‘blue’, related lexemes (including <i>niebo</i> ‘sky’)	36	40.45
2	<i> błękitny</i> ‘intense blue, sky blue’, related lexemes and compounds	33	37.09
3	<i>granatowy</i> ‘navy blue’	7	7.87
4	<i>lazur, lazurkowy</i> ‘azure’	4	4.49
5	<i>modry</i> ‘intense blue’	3	3.37
6–7	<i>szafirowy</i> ‘sapphire’	1	1.12
	<i>blady</i> ‘pale’	1	1.12
Omission of the colour term		4	4.49
Total		89	100.00

Taking into consideration the data presented in Table 2, we can notice that *niebieski* and *błękitny* enjoy similar frequencies, whereas the other lexemes are less popular. In order to check what governed the translators’ choices, we will analyze the contexts in which the words for blue are used. To be more precise, we will concentrate on the classes of objects and phenomena named by the words which are – in turn – modified by the words for blue. We have identified the following classes of objects: SEA, SKY (including CLOUDS and NIGHT), MIST/SMOKE, EYES, MOUNTAINS, CLOTHES and other objects/phenomena. The omissions, unclear uses and cases in which the noun *błękit* means ‘sky’ have been eliminated from the analysis. Table 3 presents the classes of objects/phenomena whose names are modified by the words for blue.

Table 3: Classes of objects and phenomena described by the words for blue and its shades in the Polish translations of selected works by Joseph Conrad

Class	<i>niebieski</i> and related words	<i> błękitny</i> and related words	<i>granatowy</i>	<i>lazur, lazurkowy</i>	<i>modry</i>	<i>szafirowy</i>	<i>blady</i>
SEA	1	13	—	2	1	—	—
SKY, CLOUDS, NIGHT	—	5	1	1	2	—	1
MIST/SMOKE	2	5	—	—	—	—	—
EYES	11	4	—	—	—	1	—
CLOTHES	17	—	6	—	—	—	—
MOUNTAINS	—	2	—	—	—	—	—
Other objects/phenomena	2	2	—	—	—	—	—

On the basis of the statistical data presented in Table 3, we may claim that *niebieski* is used most frequently in reference to the blue colour of human eyes and clothes, whereas *błękitny* and related words collocate with the following nouns: *morze* ‘sea’, *niebo* ‘sky’ and *mgła* ‘mist’. The adjective *granatowy*, occupying the third rank on the list presented in Table 2, modifies mainly nouns referring to clothes.

Let us quote several examples illustrating the use of the words for blue in the Polish translations of Conrad’s novels and stories. In the following excerpts, *blue* is rendered as *niebieski*:

- *Under the folds of a blue turban* translated as *Spod zwojów niebieskiego turbana (Almayer’s Folly)*;
- *His clear blue eyes turned to me with a piteous stare* translated as *Jasne niebieskie jego źrenice zwróciły się na mnie pełne bóleści (Lord Jim)*.

The following fragments illustrate the translation of the lexeme *blue* as *błękitny* and *błękit*:

– *She traded among dark islands on a blue reef-scarred sea* translated as *Żeglował pomiędzy ciemnymi wyspami po błękitnym morzu poprzerzynanym pręgami raf* (*The Shadow Line*);

– *The yellow triangle crept slowly from cliff to cliff, till it cleared the last point of land and shone brilliantly for a fleeting minute on the blue of the open sea* translated as *Żółty trójkąt pełzł zwolna od skały do skały, wreszcie minął przylądek i zajaśniał przez chwilę na błękicie morskiej dali* (*Almayer's Folly*).

Obviously, in some cases, the translators found clues, such as other modifiers (*pale, dark*), in the texts which helped them to select a particular word for blue, e.g.

– *pale blue fronts of the big houses* translated as *bladoniebieskie fasady domów* (*Nostramo*);

– *The night was very clear: a dark blue space sparkling with dew and starlight* translated as *Noc była bardzo jasna, ciemnobłękitna przestrzeń iskrzyła się od rosy i gwiazd* (*Heart of Darkness*).

Sometimes the context, as well as the knowledge of reality, served as the translators' guide, e.g.

– *Their weary faces appeared through a thin blue haze, pacified and with sparkling eyes* translated as *Przez rzadką, błękitną mgiełkę dymu widać było ich znużone twarze, już spokojne, z roziskrzonymi oczami* (*The Nigger of the "Narcissus"*);

– *The sky was full of stars, and in the blue velvety night the cove below had a denser blackness* translated as *Niebo usiane było gwiazdami, a granatowa, aksamitna noc powlekła zatokę gęstą czernią* (*Freya of the Seven Isles*);

– *Archie, sitting aslant on his sea-chest, kept his knees out of the way, and pushed the needle steadily through a white patch in a pair of blue trousers* translated as *Archie, przysiadłszy na brzegu swego marynarskiego kufierka, usuwał na bok kolana, by nie przeszkadzać innym, i wytrwale wbijał igłę w białą łatę na granatowych spodniach* (*The Nigger of the "Narcissus"*).

The brief analysis of the uses of the words for blue in the Polish translations of selected works by Joseph Conrad allows us to draw certain conclusions concerning the choices made by their translators. It comes as no surprise that *niebieski* is not used to modify the noun from which it derives, namely *niebo*. The other uses of the words for blue point to certain tendencies the translators intuitively follow: *niebieski* modifies nouns referring to human eyes and clothes, whereas *blekitny* and related words occur with nouns referring to the sea, the sky and mist or smoke. These tendencies are also observed in Polish prose (for details, see [13, 249-251]).

In this paper, we have analyzed the uses of the words for blue only in the translations of selected works by one writer. As regards prospects for further research, we wish to investigate the equivalents of English *blue* – as well as of other colour terms – in Polish translations of novels and short stories by other authors.

References

1. Ampel-Rudolf, Mirosława (1994). *Kolory: Z badań leksykalnych i semantyczno-składniowych języka polskiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
2. Badyda, Ewa (2001). *Niebieskie oczy matki i błękitne oczy królowej Amazonek, czyli funkcje koloru niebieskiego w poezji Zbigniewa Herberta*. *Język Polski* 81 (1-2), 68-75.
3. Berlin, Brent / Kay, Paul (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press.
4. Handke, Kwiryna (2001). *Niebieskie lasy*. *Prace Językoznawcze* 26: 58-62.
5. Iwińska, Anna (2003). *Colour terms in English and Polish: Lexical relationship within the subfield of the English blue and the Polish niebieski*. In: Olga Molchanova (ed.). *Linguistics Across Culture*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 61-80.
6. Komorowska, Ewa (2010). *Barwa w języku polskim i rosyjskim: Rozważania semantyczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
7. Pęzik, Piotr (2016). *Exploring phraseological equivalence with Paralela*. In: Gruszczyńska, Ewa / Leńko-Szymańska, Agnieszka (eds.). *Polish-Language Parallel Corpora*. Warsaw: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, 67-81. Retrieved 25.04.2021, from <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/13396>.
8. *Słownik języka polskiego PWN*. Retrieved 25.04.2021, from <https://sjp.pwn.pl/>.
9. Stanulewicz, Danuta (2002). *Is the Polish term for blue a typical basic colour term?* In: Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, Kamila Turewicz (eds.). *Cognitive Linguistics Today*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 417-433.
10. Stanulewicz, Danuta (2003). *Blue in English and Polish*. In: Lew N. Zybatow (ed.). *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000. Teil I: Sprache und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 213-222.
11. [Stanulewicz, Danuta (2009). *Colour, Culture and Language: Blue in Polish*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

12. Stanulewicz, Danuta (2010). Polish terms for 'blue' in the perspective of Vantage Theory. *Language Sciences* 32: 184-195.
13. Stanulewicz, Danuta (2017). Leksem błękitny w polskiej prozie (badania korpusowe). *Studia Językoznawcze: Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny* 16, 237-253. Retrieved 25.04.2021, from <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8540947d-ac96-46bf-be09-3d7dc710db9b>.
14. Teodorowicz-Hellman, Ewa (2000). Zielony i niebieski w języku polskim w porównaniu z grön i blå w szwedzkim. In: Renata Grzegorzczkowska, Krystyna Waszakowa (eds.). *Studia z semantyki porównawczej: Nazwy barw, nazwy wymiarów, predykaty mentalne. Część I*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 73-92.
15. Tokarski, Ryszard (2004). *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Second Edition. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej [First Edition 1995].
16. Wierzbicka, Anna (1996). *Semantics: Primes and Universals*. Oxford – New York: Oxford University Press.
17. Zaręba, Alfred (1954). *Nazwy barw w dialektach i historii języka polskiego*. Wrocław: Ossolineum.

Danuta Stanulewicz (Poland, Gdańsk)
Ewa Komorowska (Poland, Szczecin)
Marta Gierczyńska-Kolas (Poland, Słupsk)

PINK IN POLISH AND RUSSIAN: A COMPARATIVE STUDY OF ASSOCIATIONS

The Polish adjective *różowy* 'pink' and its Russian equivalent, *rozovyy* belong to basic colour terms – as understood by Berlin and Kay [2]. Both adjectives are classified as secondary basic colour terms, together with the words referring to brown, purple, orange and grey [Kay, McDaniel, Chad 9].

The meanings (including associations) and uses of the words for pink in Polish, Russian and other languages have been investigated by, among others, Ampel-Rudolf [1, 130-137], Chudyk [4], Komorowska [10, 89-91], Komorowska and Stanulewicz [13, 100-112], Stanulewicz [21], Stanulewicz and Berger [23, 89-90], Tokarski [26, 135-136], Uberman [28, 96-97], Uberman [28, 100-103] and Wierzbicka [30, 325-326].

The aim of this paper is to compare associations with provided by 50 native speakers of Polish and 50 native speakers of Russian. Numerous scholars examine associations with colours [see, among others, Dmitrieva [n.d.], Gatkowska [6], Gierczyńska-Kolas [7], Gonigroszek [8], Mozolewska [17], Pietrzyk [19], Stanulewicz, Komorowska and Pawłowski [24], Teodorowicz-Hellman [25]. Associations are treated as part of the meaning of a word (see e.g. Leech [15, 26] and Tokarski [27, 209-210]). Universal and concrete associations with a colour, especially natural objects and phenomena, frequently point to prototypes (which are also called models, prototypical references or reference points) of the word that names this colour (see e.g. Komorowska [11], Komorowska [12], Stanulewicz [22], Tokarski [26], Waszakowa [29], Wierzbicka [30]).

Before we concentrate on the words for pink, let us briefly present the Polish and Russian basic colour terms (see Table 1).

Table 1: Polish and Russian basic colour terms

Colour category	Polish	Russian
WHITE	<i>biały</i>	<i>belyj</i>
BLACK	<i>czarny</i>	<i>černyj</i>
RED	<i>czerwony</i>	<i>krasnyj</i>
GREEN	<i>zielony</i>	<i>zelenyj</i>
YELLOW	<i>żółty</i>	<i>želtyj</i>
BLUE	<i>niebieski</i>	<i>sinij</i> <i>goluboj</i>
BROWN	<i>brązowy</i>	<i>koričnevyyj</i>
PURPLE	<i>fioletowy</i>	<i>fioletovyyj</i>
PINK	<i>różowy</i>	<i>rozovyyj</i>
ORANGE	<i>pomarańczowy</i>	<i>oranżevyyj</i>
GREY	<i>szary</i>	<i>seryj</i>

As Table 1 shows, Polish has eleven basic colour terms (see e.g. Komorowska and Stanulewicz [13], Stanulewicz [22], Tokarski [26], Waszakowa [29], while Russian speakers use twelve basic colour words, including two words for blue, *sinij* ‘dark blue’ and *goluboy* ‘light blue’ (see, among others, Morgan and Corbett [16], Wierzbicka [30], Paramei [18], Komorowska and Stanulewicz [13]).

Pink may be viewed as a shade of red which is less intensive (Tokarski [26, 157], Uberman [28]) or a mixture of red and white (Wierzbicka [30, 325-326]. Wierzbicka’s explication of the words for pink is the following one:

X is pink. =

one can think of things like *X*: this is like something red

at the same time one can think: this is like something white

(Wierzbicka 1996: 326)

The Polish adjective *różowy* is defined by *Słownik języka polskiego PWN* as follows:

1. «mający barwę czerwoną z dużą domieszką białej» ‘having the red colour mixed with white’

2. «zarumieniony, rumiany» ‘blushing, ruddy’

3. «pomyślny, korzystny, zgodny z oczekiwaniami» ‘prosperous, advantageous, in accordance with expectations’

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/rozowy;2517938.html>, 22.04.2021).

The Russian adjective *rozovyy* is defined in a similar way. Let us quote fragments of the entry found in the dictionary compiled by Ožegov:

1. «Bledno-krasnyj» ‘pale red’

2. «S licom, pokrytym rumâncem» ‘with a blushing face’

3. « Ničem ne omračennyj, zaključaûšij v sebe tol’ko priâtnoe, radostnoe, svetloe» ‘Not overshadowed by anything, containing only what is pleasant, joyful, light’

(Kuznecov, <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9&all=x>, 22.04.2021).

Both in Polish and Russian, there are fixed expressions which associate the words for pink with optimism and high spirits.

Selected Polish expressions:

– *być w różowym nastroju / humorze / usposobieniu* ‘be in high spirits’, lit. be in pink humour/mood;

– *patrzeć na coś przez różowe okulary* ‘look at sth through rose-coloured spectacles’;

– *przedstawić kogoś / coś w różowym świetle* ‘present sb/sth in a positive light’, lit. present sth in a pink light;

– *przedstawić kogoś / coś w różowych kolorach / barwach* ‘present sb/sth in a positive light’, lit. present sth in pink colours;

– *różowa przyszłość* ‘bright future’, lit. pink future.

Selected Russian expressions:

– *rozovye nadeždy* ‘great hopes’, lit. pink hopes;

– *rozovye mečty* ‘pleasant dreams’, lit. pink dreams;

– *videt’ kogo- / čto-l. v rozovom svete* ‘see sb/sth in a positive light’, lit. see sb/sth in a pink light;

– *predstavlât’ kogo- / čto-l. v rozovom cvete* ‘present sb/sth in a positive light’, lit. present sb/sth in a pink colour.

As regards the etymology of the adjectives *różowy* and *rozovyy*, they derive from *róża* and *roza* respectively, which are related names of a flower, namely the rose [Brückner 3, 466].

In some previous studies of associations with colours, pink was linked mainly to flowers. For instance, Polish children aged 13–14 associate pink mainly with roses [Teodorowicz-Hellman 25, 89-90]. Polish adults provided the same associations, and additionally, *różowy* evoked associations with pigs and piglets [Stanulewicz 22, 306]. Moreover, the participants of that survey study were asked to complete the simile *różowy as ...* [as pink as ...]. The most frequent answers were *świnka* ‘piggy’, *prosiak* ‘piglet’ and *świnia* ‘pig’. In another study, 72 participants speaking different languages, living in different regions of our planet, associated pink with love, flowers and children [Stanulewicz and Berger 23, 89-90].

We asked 50 Polish native speakers (living in Poland) and 50 Russian native speakers (living in Russia, Ukraine, Belarus and Moldova, some of them – temporarily staying in Poland) to provide associations with colours. The numbers of female and male respondents were equal in the two groups. The technique we employed was that of free associations: the participants, given lists of colour terms, wrote down the associations which came to their minds. We did not set any limit on the number of associations, and, in case a colour evoked no associations, the participants were asked to leave the space blank.

The Polish speaking participants provided more associations with pink than the Russian speaking respondents: 93 and 73, respectively (see Table 2).

Table 2: Associations with pink provided by the Polish and Russian speaking respondents: Statistical data

Respondents	Total number of provided associations with pink	Number of associations with pink per 1 respondent
Polish speakers	93	1.86
Russian speakers	73	1.46

The most frequently provided associations are presented in Tables 3 and 4. Taking into consideration the results obtained in the previous studies presented above (and the origin of the words for pink), it is not surprising that the Polish and Russian speakers associated the colour pink with pink flowers. Furthermore, the speakers of both languages saw connections between this colour and clothes, as well as they gave associations with the Barbie doll. However, there are certain differences in the numbers of provided associations and their positions on the ranking lists. The Russian speaking respondents provided pink flowers most frequently, whereas in the case of the Polish speaking respondents, the most frequent associations happened to be those linked to the fixed expression *patrzeć na coś przez różowe okulary* ‘look at sth through rose-coloured spectacles’ and the optimistic connotations of the lexeme *różowy*, as well as to childhood, children, their clothes and toys. In the Polish respondents, pink also evoked associations with stupidity and infantility, which occupy the third position on the ranking list. Such associations were provided by a small number of the Russian-speaking respondents.

Table 3: Associations with pink given by the Polish speaking respondents

Rank	Associations	Number of answers	Percentage (n = 93)
1–2	glasses, happiness, joy	12	12.90
	children, childhood, children’s clothes, toys	12	12.90
3	stupidity, infantility	9	9.68
4	pink flowers, including roses	7	7.53
5–6	clothes, fashion	6	6.45
	doll, Barbie	6	6.45
Other associations		41	44.09
Total		93	100.00

Table 4: Associations with pink given by the Russian speaking respondents

Rank	Associations	Number of answers	Percentage (n = 73)
1	pink flowers, including roses	17	23.29
2–4	children, childhood, children’s clothes, toys	6	8.22
	clothes, fashion	6	8.22
	doll, Barbie	6	8.22
Other associations		38	52.05
Total		73	100.00

It is interesting to note that neither the Polish nor the Russian speaking respondents mentioned the colours whose mixture makes pink, namely red and white. This fact allows us to draw the conclusion that they do not employ red and white to conceptualize pink.

Summing up, the most frequent associations provided by the Polish speaking respondents were more abstract, based on fixed phrases and connotations of *różowy*, whereas the Russian speaking respondents preferred concrete associations, namely pink flowers.

Our survey study demonstrates that the meanings of the Polish and Russian words for pink – like other colour words – are grounded in the human experience of nature (pink flowers) and as well as in culture (clothes, the Barbie doll). Through the association with children and childhood, other connotations appear, namely infantility and stupidity.

Although some linguists are of the opinion that the words for pink (and other secondary basic colour terms) do not have a prototypical reference (e.g. Waszakowa [29, 24], we may consider pink flowers, most notably roses, a possible candidate. As the results of our study indicate, they are a stronger candidate in the case of the Russian word *rozovyy*. As we have shown, this claim is supported by other studies (e.g. Stanulewicz [22], Teodorowicz-Hellman [25]). Moreover, it is supported by corpus findings as in the texts of the National Corpus of Polish

(Narodowy Korpus Języka Polskiego), *różowy kwiat* 'pink flower' and *różowy kwiatek* 'pink flower-DIM' happen to be found among the most frequent collocations containing the adjective *różowy* and a noun naming a natural object [<https://nkjp.uni.lodz.pl/?q=yfnf2tj5>, 22.04.2021].

As regards further research, we wish to concentrate on collocations with *różowy* and *rozovyyj* in more detail, examining their occurrences in the texts of the National Corpus of Polish and the Russian National Corpus (Nacional'nyj korpus ruskogo Źyka), respectively, to check whether and how frequently these colour words are used to modify names of particular flowers. Relatively big numbers of such collocations would allow us to claim more firmly that pink flowers are prototypical references of *różowy* and *rozovyyj*.

We are grateful to our Friends and Colleagues who helped us with conducting the survey study: Professor Zoja Nowożenowa (University of Gdańsk), Ms Swietłana Burchanow (University of Gdańsk), Dr Agnieszka Szlachta (University of Szczecin), Ms Anna Ochrymowicz (formerly University of Szczecin) and Ms Magdalena Markiewicz (Naval Academy, Szczecin). We also express our warm thanks to all the Participants of our study.

Literature

1. Ampel-Rudolf, Mirosława (1994). *Kolory: Z badań leksykalnych i semantyczno-składniowych języka polskiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
2. Berlin, Brent / Kay, Paul (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press.
3. Brückner, Aleksander (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
4. Chudyk, Dorota (2013). Semantika i struktura sravnitel'nyh konstrukcij s prilagatel'nymi so značeniem rozovogo cveta. In: Czapiga, Zofia / Stasienko, Anna (eds.). *Kommunikativnye aspekty gramatiki i teksta I*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 155-166.
5. Dmitrieva, Olga (n.d.). "Color associations". Retrieved 22.04.2021, from https://www.colormatters.com/media/pdf/Color_Associations.pdf.
6. Gatkowska, Izabela (2020): "Konotacje koloru w testach swobodnych skojarzeń słownych w ciągu pięćdziesięciu lat: Studium porównawcze". *Polonica* 40, 59-71.
7. Gierczyńska-Kolas, Marta (2016). Pozytywne i negatywne asocjacje z kolorami. In: Komorowska, Ewa / Stanulewicz, Danuta (eds.). *Barwa w języku, literaturze i kulturze VII*. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski, 275-289.
8. Gonigroszek, Dorota (2013). Czern w języku japońskim i szwedzkim – analiza wyników badania ankietowego. In: Komorowska, Ewa / Stanulewicz, Danuta (eds.). *Barwa w języku, literaturze i kulturze IV*. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski, 61-67.
9. Kay, Paul / McDaniell, Chad K. (1978). The linguistic significance of the meanings of basic color terms. *Language* 54 (3), 610-646.
10. Komorowska, Ewa (2004). Barwy naszego życia, czyli język w świecie kolorów. In: Janaszek, Krystyna / Gawarkiewicz, Roman (eds.). *Glottodydaktyczne i kulturowe aspekty komunikacji językowej. Księga Jubileuszowa poświęcona 70-leciu Profesor Krystyny Iwan*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 87-95.
11. Komorowska, Ewa (2010). *Barwa w języku polskim i rosyjskim: Rozważania semantyczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
12. Komorowska, Ewa (2017). *Colour in Polish and Russian: A Semantic-cognitive Study*. Trans. Walczyński, Marcin. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski.
13. Komorowska, Ewa / Stanulewicz, Danuta (2018). *Polskie i rosyjskie słownictwo barw: Asocjacje i znaczenia*. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski.
14. Kuznecov, S. A. (ed.) (1998). *Bol'šoj tolkovyj slovar' ruskogo Źyka*. Sankt Petersburg: Norint. Retrieved 22.04.2021, from <http://gramota.ru/slovari/>.
15. Leech, Geoffrey (1974). *Semantics*. Harmondsworth: Penguin Books.
16. Morgan, Gerry / Corbett, Greville G. (1989). Russian colour term salience. *Russian Linguistics* 13, 125-141.
17. Mozolewska, Anna (2010). Colour terms and emotions in English and Polish. *Beyond Philology* 7, 77-102.
18. Paramei, Galina V. (2005). Singing the Russian blues: An argument for culturally basic color terms. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Studies* 39 (1), 10-38.
19. Pietrzyk, Izabela (2008). Konotacje nazw barw w języku Rosjan i Polaków. In: Gawarkiewicz, Roman / Pietrzyk, Izabela / Rodziewicz, Barbara. *Polski słownik asocjacyjny z suplementem*. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski, 261-277.
20. *Słownik języka polskiego PWN*. Retrieved 22.04.2021, from <https://sjp.pwn.pl/>.
21. Stanulewicz, Danuta (2008). Barwa różowa w języku polskim. In: Kozicka-Borysowska, Żaneta /

Misiukajtis, Joanna (eds.). *W kręgu słowa: Zbiór Jubileuszowy poświęcony 25-leciu pracy naukowej Profesor Ewy Komorowskiej*. Szczecin: Print Group, 226-237.

22. Stanulewicz, Danuta (2009). *Colour, Culture and Language: Blue in Polish*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

23. Stanulewicz, Danuta / Berger, Izabela (2017). *O uniwersalności skojarzeń z barwami. Asocjacje z szarością, brązem, fioletem, różem i oranżem*. In: Komorowska, Ewa / Stanulewicz, Danuta (eds.). *Barwa w języku, literaturze i kulturze VIII*. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski, 77-92.

24. Stanulewicz, Danuta / Komorowska, Ewa / Pawłowski, Adam (2014). *Axiological aspects of Polish colour vocabulary: A study of associations*. In: Anderson, Wendy / Biggam, Carole P. / Hough, Carole / Kay, Christian (eds.). *Colour Studies: A Broad Spectrum*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, 258-272.

25. Teodorowicz-Hellman, Ewa (1998). *Teoria prototypów a nazwy barw w języku polskim i szwedzkim: Obrazy konceptualne nazw barw a ich eksplikacje językowe*. *Polonica* 19, 75-91.

26. Tokarski, Ryszard (2004). *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Second Edition. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej [First Edition 1995].

27. Tokarski, Ryszard (2006). *Konotacja semantyczna – strukturalistyczna czy kognitywna?* In: Sokołowska, Olga / Stanulewicz / Danuta (eds.). *Językoznawstwo kognitywne III: Kognitywizm w świetle innych teorii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 209-226.

28. Uberman, Agnieszka (2013). *Less red reds: On idiomaticity of colour terms within the spectrum of red*. In: Cymbalista, Piotr / Duda, Bożena / Kleparski, Grzegorz A. (eds.). *Galicia Studies in Language with Historical Semantics Foregrounded*. Chełm: TAWA Publishing House, 93-108.

29. Waszakowa, Krystyna (2000). *Podstawowe nazwy barw i ich prototypowe odniesienia: Metodologia opisu porównawczego*. In: Grzegorzczak, Renata / Waszakowa, Krystyna (eds.). *Studia z semantyki porównawczej: Nazwy barw, nazwy wymiarów, predykaty mentalne I*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 17-28.

30. Wierzbicka, Anna (1996). *Semantics: Primes and Universals*. Oxford – New York: Oxford University Press.

H. Tanriverdiyeva (Baku. Azerbaijan)

COGNITIVE MODELS OF METAPHORS IN ENGLISH AND AZERBAIJANI JOURNALISTIC TEXTS

The metaphorical model is a linguistic construction and is included in the model of cognitive processes; it is of a perpetrative nature. They allow one subject to be presented in a special way with the participation of another [4]. Metaphorical models have been discussed not only in linguistics, but also in philosophy, logic and psychology. They preferred the cognitive side of the issue. We look at metaphorical models from a broader perspective to shed light on the problem linguistically. Therefore, we distinguish between structural and cognitive aspects of this problem.

There are a number of scientific research works in theoretical linguistics related to the theory of metaphorical modeling. In these works, metaphorical modeling is repeatedly referred to the classical concept of George Lakoff and Mark Johnson. According to this concept, metaphor is a cognitive operation, an important way of understanding the world [2,23]. They also point out that metaphors are not limited to words, but also to the realm of thought; human perception is metaphorical in a sense. This means that when we speak, the human cognitive system is subject to metaphorical definition; we use metaphorical units because metaphors exist in the human cognitive system. This concept has gathered many supporters not only in America but also in European linguistics.

The second most common theory of metaphors is the theory of regular ambiguity, developed by Russian linguists. This theory is based on the formation of constant ambiguity, the constant change of meaning in words. As can be seen, in Russian linguistics this issue is approached from a purely linguistic point of view, while in American linguistics it is approached from a cognitive point of view. In cognitive linguistics, the approach to metaphorical modeling has been deepened, and the principle has been put forward that metaphorical modeling must be approached from a discursive point of view, in terms of its formation and operating conditions. In this approach, he considers it important to approach metaphorical modeling from the point of view of the national language of the world. Undoubtedly, political and social issues also come to the fore at this point [5]. This theory is structurally based on the following model:

We will explain the cognitive path of metaphorical modeling in the Azerbaijani language according to the formula "A is B". We will explain this formula in the same way as in American cognitive linguistics, that is, from the point of view of source and target. The reason is that the modern cognitive theory of metaphor is based on that. Taking into account the paradigmatic features of metaphors, two models are identified; background and figure models. The background model refers to a model that is based on other implicit models. For example, the Spatial model is implicit in terms of construction; It can be followed by sports, theater, etc. Figure models do not require the existence of these connections. For example: Theater, Air, etc. Metaphorization plays an important role in the communication process based on these two models. The background model is widely used in journalistic texts. The background model is needed because the speaker sees no other way to give relevant opinions [1.52]. As for the cognitive nature of the metaphorical modeling that exists in modern English, it should be noted that, in general, the human imagination, with its infinite boundaries, is capable of creating the most complex cognitive models. These models, which are an integral part of cultural thinking, are expressed through language. On the other hand, people share the same cognitive models because they have similar life experiences [3].

According to the theory of cognitive models, it is not always possible to come across the same cognitive model in every culture, as the subsequent development and change of these models have cultural relativity. Metaphorical understanding in English operates according to the formula "X is Y" ("X" is equal to "Y"). An example of this formula is the metaphor "understanding is seeing". In fact, this metaphor does not imply the equality of sight and perception. In fact, the process of perception is modeled on the basis of visual experience. Other examples of metaphorical modeling include the popular metaphors "time is money", "rational argument is war", and "anger is heat". In this sense, metaphorical models with associative networks can also be called "cultural eureka's". They help us to understand other things because we already have them.

Literature

1. Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры. – М., 1991 .
2. Лаков Д. Джонсон М. Метафоры которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
3. Mark Johnson, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Reason and Imagination* (Chicago: University of Chicago Press, 1987.
4. www.unn.ru/page/vestniki_journals/9999-201_West_soc////39/pdf.
5. www.ahmerov.com/book_468_chapter_27_2.1.

D.Tapalov, G.Tekeeva
(Kazakhstan, Almaty)

FEATURES OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION

At present, there is a need to distinguish scientific and technical translation not only as a special type of translation activity and a special theory that studies this type of activity, but also to assign scientific and technical translation the status of an independent applied discipline. From the point of view of linguistics, the characteristic features of scientific and technical literature extend to its style, grammar and vocabulary. The main task of scientific and technical translation is to convey the information provided to the reader in an extremely clear and accurate manner. This is achieved by a logically justified presentation of factual material, without explicitly expressed emotionality. The style of scientific and technical literature can be defined as formal and logical.

Scientific and technical texts reveal a number of grammatical features. The most typical lexical feature of scientific and technical literature is the saturation of the text with terms and terminological phrases, as well as the presence of lexical constructions and abbreviations. In such literature, texts that focus not so much on native speakers of a particular language as on representatives of a certain professional group with certain extralinguistic knowledge occupy a special place [1, 416].

Before starting work, the translator must use text analysis to determine which type of text to translate. Similarly, when evaluating a translation, first of all, it is necessary to get a clear idea of what type of text the original belongs to, in order to avoid the risk of evaluating the translation by incorrect criteria. A typology of texts that meets the requirements of the translation process and applies to all types of texts encountered in practice is an indispensable prerequisite for an objective assessment of translations. There are a number of attempts to develop a typology of texts that would allow us to draw conclusions about the principles of translation or about the choice of special translation methods. This shows the understanding that the methods of translation are determined not only by the circle of readers and the special purpose of the translation.

Studies of translation problems take into account the fundamental difference between pragmatic and artistic

translation. In pragmatic texts, language is primarily a means of communication, a means of transmitting information, whereas in texts of fiction or poetry, it serves as a means of artistic embodiment, a carrier of the aesthetic significance of the work [2, 63]. Pragmatic texts have a lot in common, and it is definitely necessary to take into account whether the translation and evaluation of the translation of a product specification, a legal document, or a philosophical study is carried out.

On the other hand, in literary translation, along with general factors, there are numerous differentiating factors: the translation of a stylistically polished essay is determined by different laws than the translation of a lyric poem. When translating plays, the requirements that are generally not taken into account in other types of so-called literary translation are put forward to the fore.

There are three types of texts:

1) technical texts and texts of natural sciences, characterized by the fact that in them the knowledge of the subject is more important than the knowledge of the language, which, in turn, should primarily extend to the knowledge of special terms;

2) philosophical texts in which, in addition to knowledge of special terminology, the translator is required to be able to follow the author's train of thought;

3) literary texts in which, in addition to the content, the artistic form is also subject to identification, which must be recreated in the language of translation.

The classification is also based on differences in the nature of the translated material:

1) informational texts, documentary texts (of a commercial and business nature) and scientific texts;

2) socio-political texts (including the works of the classics of Marxism, leading articles and speeches);

3) (artistic) literary texts.

The general characteristic of the first group of texts is the presence of special terms and special phraseology. The most important requirement for the adequacy of translation is the requirement for the translator to choose the most inconspicuous syntactic constructions of written speech that do not distract from the content. When the style of the author of the statement is not essential, then only the subject of the message is taken into account, and not the way of presentation. Especially important, however, is the reference to the need to possess a differentiated special phraseology, without which any translated text should be considered of insufficient quality, since it will seem unnatural or, at least, unprofessional to the reader of the translated text.

The general characteristic of the second group of texts is the socio-political elements of scientific (the use of terminology) and artistic language (the use of rhetorical figures, metaphors, etc.). Socio-political texts should be classified either as pragmatic, in cases where the transmission of information is in the foreground, or as literary and artistic texts, when a certain aesthetic effect is achieved through the artistic means of the language, which, of course, should be preserved in translation. This group should not be considered an independent type of text, but an intermediate form, which is a consequence of the ubiquitous interweaving of various types of texts.

The third group of texts fiction is characterized, stylistically, by a variety of lexical (dialect, professional, archaic, exotic) and syntactic language means, as well as the intensive use of elements of colloquial speech. The characteristic can be extended to other types of texts, for example, to press comments that are not related to literary and artistic texts, it seems too one-sided and highlights only minor points, and the main thing is the predominance of aesthetic aspects in the language design of these texts and the need to preserve their aesthetic significance in translation is not mentioned at all. The translation method must match the text type. So that the classification of the text is carried out by assigning a specific text to a particular type to which a particular translation method is applicable. At the same time, the main goal is to preserve the most essential elements that determine the type of text when translating. Only the specific purpose that a translation should serve in a particular case, or the specific range of readers to whom it is intended, can be a justification for deviating from this requirement. But such deviations no longer concern translations of the "usual" type, but other forms of transferring the content set out in the source language into the text in the target language.

The classification of texts is generally similar to the usual basic differentiation of pragmatic (content-oriented) texts.) and artistic (form-oriented) texts. However, the distribution of texts within the classification needs to be supplemented and clarified. For example, campaign texts cannot be classified as content-based only because their translation requires the equivalence of information. Agitation and advertising are based on the function of appeal. Detective and tabloid novels by genre should be classified as "literary" texts. But it would be wrong in terms of the choice of the translation method and the criteria for its evaluation to refer them to form-oriented texts, since readers are only interested in exciting content in them, which is reflected in the number of their translations. Since the reader shows only a slight interest in the aesthetic qualities of such literature, it would be unreasonable to require the translator to increase the time it would take to account and convey the elements of the form [3, 165].

The characteristic features of the scientific and technical style are its informativeness (content), consistency (strict consistency, clear connection between the main idea and details), accuracy and objectivity, clarity and

clarity. Texts belonging to this style may have these features to a greater or lesser extent, all such texts show a predominant use of language tools that contribute to meeting the needs of this sphere of communication [4, 121]. In the field of vocabulary, this involves the use of scientific and technical terminology and special vocabulary.

The term is understood as an emotionally neutral word (phrase) that conveys the name of a precisely defined concept related to a particular field of science or technology. Terminological vocabulary makes it possible to most accurately, clearly and economically state the content of this subject and provides a correct understanding of the essence of the issue being treated. In the specialized literature, terms carry the main semantic load, taking the main place among other general literary and service words.

In terms of syntactic structure, English texts of scientific and technical content are distinguished by their constructive complexity. They are rich in participial, infinitive, and gerundial phrases, as well as some other purely bookish constructions that sometimes make it difficult to understand the text and pose additional tasks for the translator.

As a result of the research of the scientific and technical text, it can be concluded that the main stylistic feature of such a text is an accurate and clear presentation of the material in the complete absence of expressive elements that give speech emotional saturation. In the scientific literature, there are almost no metaphors, metonymic transpositions, and other stylistic figures that are widely used in works of art.

For all its stylistic remoteness from the living spoken language, the scientific and technical text includes a certain number of more or less neutral phraseological combinations of a technical nature [5, 89].

The main requirements that a scientific and technical translation must meet are:

- accuracy - all provisions interpreted in the original must be translated;
- conciseness - all the provisions of the original must be stated concisely and concisely;
- clarity - the conciseness and conciseness of the translation language should not interfere with the presentation of the vocabulary, its understanding;
- literature-the text of the translation must meet the generally accepted norms of the literary language, without using the syntactic constructions of the original language.

In the course of the study, it can also be emphasized that the characteristic features of the scientific and technical text are:

- richness of special terms and terminology combinations;
- presence of grammatical and lexical constructions;
- divergence in the use of similar stylistic features in the original and the translation;
- different frequency of use of certain parts of speech.

All terms are combined into terminological systems that express the concepts of science and technology. The difficulties encountered in translating terms are related to the shortcomings inherent in existing terminology systems.

Among the most significant are the phenomena of terminological synonymy, homonymy, and polysemy, which forces us to resort to contextual translation, which involves:

- determining the meaning of the translated term by context;
- selecting the appropriate contextually equivalent term;
- create an adequate text using the selected contextual equivalent.

The translation of a scientific and technical text must, of course, convey the meaning of the original in a form that is as close as possible to the form of the original. The translation as a whole should not be either a literal or a loose retelling of the original, although elements of both are necessarily present. It is important not to lose the essential information of the original.

References

1. Федотов А.В. Основы общей теории перевода. – М., 2002. – С.416.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода. - М.: Высшая школа. – М., 1990. – С.63.
3. Ranni D.W. The Elements of Style. (An Introduction to Literary Criticism). - London, 1951. – 165 p.
4. Латышев Л.К. Эквивалентность перевода и способы ее достижения. – М., 1986. – С.121.
5. Стрелковкий Г.М., Латышев Л.К. Научно-технический перевод. – М., 1980. – С. 89 .

О ПЕРЕВОДАХ ПОЭЗИИ А.С. ПУШКИНА

Могучая сила симпатии к миру Пушкина, чувство общечеловеческой солидарности с идеями и идеалами, выраженными пушкинской доброй лирой, заставили Абая обратиться к переводческой работе, чтобы передать на родном казахском языке мысли и чувства, рожденные поэзией Пушкина.

Именно под пером Абая, с поэтического голоса Абая начинает возникать все более увеличивающийся и набирающий силу интерес казахских читателей и слушателей к творчеству А.С. Пушкина и ко всей русской культуре.

«Значение Пушкина для Абая, – по словам известного казахского ученого-литературоведа Ш.К. Сатпаевой, – заключалось в том, что его поэзия органически питала ту почву, на которой пышно расцветал оригинальный талант казахского национального поэта; дух русской классической поэзии, пушкинской поэзии помог ему ярче и смелее проявить свой талант и создать блестящие произведения – стихи, поэмы, прозу, которые поднимали казахскую литературу на новую ступень, на новую идейно-художественную высоту» [1, 8]. Эти слова объясняют нам глубинный смысл историко-биографического фактора встречи Абая с Пушкиным, как поворотный пункт в творческом развитии самого Абая, и в дальнейшем всей казахской литературы.

Абай в 1887-1889 годах переводит отрывки из «Евгения Онегина», которые потрясли его самого и произвели огромное впечатление на казахских читателей и слушателей. Исследователи, в частности замечательный ученый-литературовед З.Ахметов, обращали внимание на эти отрывки, подробно анализировали их состав, тематику, эстетико-образный строй, говорили о резонансе, который был вызван этими переводами в казахской читающей среде. Обратимся к словам известного поэта И.Джансугурова [2, 22-32]: «В наши дни, быть может, даже трудно представить себе то огромное впечатление, которое произвело «Письмо Татьяны» в массах казахского народа. Сильное, прекрасное, чистое чувство прозвучало в словах Татьяны, и какой горячий отзвук нашло оно в сердце угнетенной женщины...» [3, 46-47]. Всю силу своего поэтического таланта вложил Абай в «Письмо», кроме того, он положил слова на прекрасную музыку, тем самым вдвойне усилив смысловое звучание этого шедевра. Песня – «Письмо Татьяны» мгновенно разнеслась по широкой казахской степи. Ее пели стар и млад, часто не зная даже имени автора. Собиратель песен А.Бимбоэс отмечал в 1926 г., что в сборнике из «25 народных киргизских песен» помещены 2 песни Абая. Это широко известные «Сегизаяк» и «Письмо Татьяны» (4).

О популярности этой песни имеется много свидетельств. Так, этнограф Д.Львович в книге «По киргизской степи» (1914 г.) рассказывает о том, как он был поражен «услышав ее из уст старого киргиза» под аккомпанемент домбры. На вопрос, кто сочинил эту песню, старый киргиз ответил, что сложил ее какой-то певец – «улянгчи». Имени Пушкина исполнитель никогда не слышал, неизвестно, звал ли он и «улянгчи» Абая». «Между тем, – отмечает Львович, – «Письмо Татьяны» пелось повсюду и приводило в восхищение слушателей, в особенности женщин» [5, 109]. Кроме «Письма Татьяны» Абай перевел еще шесть отрывков из «Евгения Онегина»: 1) «Облик Онегина» (отрывок из I главы романа, начиная со слов «Как рано мог он лицемерить»); 2) «Ответ Онегина Татьяне» («Вы мне писали»); 3) Второй вариант этого перевода; 4) Письмо Онегина Татьяне (глава 8-я романа); 5) Отчет Татьяны Онегину (та же глава), 6) Монолог Ленского. Помимо этих отрывков Абай сочинил «Предсмертные слова Онегина». Факт перевода названных отрывков М. Ауэзов отметил как сближение мотивов пушкинской и абаевской поэзии на основе общности, совпадения всечеловеческого, пангуманистического отношения к коренным проблемам бытия. Ауэзов пишет: «В зиму тысяча восемьсот восемьдесят седьмого года великий русский акын Пушкин впервые вступил в просторы казахских степей, ведя за руку свою Татьяну. Он принес в эти просторы радость своих песен, а его Татьяна пришла как близкая, как родная всем» [6, 853].

Как это верно! Действительно, Абай открыл дорогу в широкою казахскую степь милому образу Татьяны. Такому близкому и такому созвучному духовному строю простого народа. Но вместе с Татьяной в духовный мир казахского народа вступил и Онегин. Эти образы имели исключительное значение, как для самого Абая, так и для дальнейшей судьбы казахской поэзии и фольклора. До того, как в казахскую степь пришли Татьяна и Онегин, там уже издавна царили два «протообраза», очень популярных, освященных многовековой традицией классической поэзии Востока. Мы имеем в виду образы Лейлы и Меджнуна, и сам Абай находился в сладостном плену этих образов, печальных, прекрасных, мистически окрашенных в таинственные тона религиозно-суфийских догматов. Легенды о Лейле и Меджнуне, о прекрасной девушке и безумном влюбленном, которым никогда не суждено соединить свои сердца – эта легенда варьируется на разные лады в мировой поэзии. Достаточно вспомнить сюжет о Тристане и

Изольде, или вставные новеллы в «Дон-Кихоте» Сервантеса, или древнегреческий мифологический сюжет о Психее и Амуре и т.п. Воспитанный с детства на устной народной традиции, песенной поэзии и на литературных шедеврах Восточной классической литературы, Абай одновременно носил в себе и образы Меджнуна-Лейлы и образы Козы Корпеш – Баян Сулу, и эти две стихии гармонически сочетались в его душе, формировали его эстетику, его художественные и общественно-гражданские позиции. Открытие Пушкина и вообще русской классической литературы явилось для Абая переломным моментом в том смысле, что идеал личности как строителя, хозяина своей судьбы, идея недетерминированности, неопределенности земного пути отдельной личности овладевает душой великого акына, ведет в логическому выводу о том, что каждый отдельный человек, каждый народ вправе сам распоряжаться своей жизнью, своей судьбой.

«Письмо Татьяны» Абай перевел в традициях казахской просодической системы и строфики, он избрал обычный одиннадцатисложный размер. Каждую пушкинскую строфу он переводит соответственно в 14 строках, сохраняя смысловую точность, не отклоняясь от темы и духа переводимого отрывка.

Абай переводит пушкинскую строфу соответственно в 14 строках и сохраняет их смысловую точность, художественную выразительность, строй и мысли, а главное – дух переводимого текста. Приведем мнение крупнейшего специалиста – академика З.Ахметова: «Перевод «Письма Татьяны» Абаем не нарушает смысловую точности пушкинского текста. Абай с необыкновенным мастерством находит в казахском языке слова, соответствующие оригиналу. Расхождения в суждениях, оборотах двух текстов, которые особенно бросаются в глаза при сравнении пушкинского текста, объясняются различиям в строе речи в русском и казахском языках.

В целом перевод «Письма Татьяны» близок к оригиналу, довольно верно передает содержание и эмоциональную окраску пушкинского текста. С изумительной художественной силой воспроизводит перевод образ Татьяны» [5, 64-65]. Мы поддерживаем данную высокую оценку и соглашаясь с тем, что различия касаются лишь строя казахской и русской речи, хотели бы уточнить, что нужно было бы сделать акцент на том специфическом, что сопутствует каждому из названных строев речи. Мы имеем в виду национальный склад мышления, глубоко мотивированный в каждом из сопоставляемых типов: Пушкин мыслит по-русски, Абай – по-казахски. Именно склад казахского мышления, запечатленный в переводе, позволил Абаю положить этот текст на музыку, создать песню, доступную широким народным массам. Если бы Абай был буквалистом в переводческом деле, такого триумфа его перевод, возможно, и не получил бы. С другой стороны мы не можем говорить о псевдо-вольном переводе, уводящем от подлинника, изменяющем смысл и дух оригинала до неузнаваемости. Такого отношения к пушкинскому тексту у Абая мы не найдем. Но интересен следующий факт. Абай точен и бережен к пушкинскому тексту как переводчик. Но Абай – поэт, творец, не может удовлетвориться тем решением, вернее тем решением коллизии, которое имеется у Пушкина. И вот он по-своему решает сюжетную коллизию. Он пишет восьмой отрывок, сочиняет предсмертное слово Онегина. Ведь это логическое завершение современного степного романа на известную тему о Лейле и Меджнуне. Судьба Лейлы-Татьяны логически завершена, а судьба Онегина, оставленная у Пушкина оборванной на полуслове, по инициативе Абая тоже завершается в духе его эстетико-художественных принципов, согласно складу его творческого мышления. Академик З.Ахметов справедливо, но наш взгляд, отмечает, что «восемь песен Абая – это неразрывное целое, объединенное сюжетным и смысловым единством. Все, переводы, кроме портрета Онегина и монолога Ленского, даны в виде переписки Татьяны и Онегина. Абай выбрал из романа мотив любви» [5, 66]. «Неразрывности целого» способствует, как нам представляется, завершающая часть, сочиненная самим Абаем, как склад казахского национально-народного мышления, сохраненный при адекватности смысловой и сюжетно-образной структуры перевода и оригинала. Выбор Абаем для перевода указанных текстов явился не сугубо субъективным, «вкусным», индивидуально-творческим актом, а продиктован большой, исторически целесообразной необходимостью, отчетливо осознанной великим акыном. Точность выбора соответствовала требованиям времени, и это был действительно поистине гениальный выбор.

Выбор Абая не был случайным, произвольным актом. Гениальным чутьем художника Абай определил значение и громадный социально-художественный смысл «Евгения Онегина» – энциклопедии русской действительности. Абай по праву может быть назван энциклопедистом казахской действительности своего времени.

Сам Пушкин, как нам известно, называл Онегина «спутника странным», а Татьяну «верным идеалом», тем самым определив свою точную позицию к жизненным типам, уже оформившимся как представителей русского общества. Позицию Пушкина понял, полностью поддержал и разделил Абай. Но фольклорные варианты дают не только разночтения текстологического плана, они поражают нас совершенно неожиданными истолкованиями этих двух образов. Так, казахские акыны называют Онегина странствующим сері. У казахов «сері» и «сал» – понятия, относящиеся к определению лиц, наделенных

большим поэтическим талантом, высоким умом, тонким интеллектом, возвышенными и благородными чувствами. Онегин в фольклорных вариантах – это человек гордый, справедливый, независимый, с чистой и открытой душой. Это человек, которому безразлична всякая праздная, бесплодная, мишурная жизнь высшего света (общества). Такой человек часто вступает в противоборство с сильными мира, бесстрашно разоблачая и высмеивая могущественных носителей социального зла. Единственное, что вызывает сочувствие и жалость к Онегину (сері и салу), это – безответная любовь к Татыш (Татьяне). Народные варианты не могут примириться с пушкинским решением финала, они предлагают более «логичные» концовки, сохраняющие в памяти слушателя благородный, высокий образ Онегина, который все-таки добивается ответной любви Татыш, но живет под ударами слепой судьбы.

Надежду и веру в будущее благоустройство народной жизни, в очищение от скверны и язв бытия, выход на большую историческую дорогу Абай связывает с образом Татьяны. Концепция Абая остается до сих пор канонической и входит в национальную казахскую культуру как величина постоянная, – на ней воспитываются все новые и новые поколения казахского народа, усваивая «с молоком матери» абаевское видение мира.

Литература

1. Сауранбаев И.Т. К истории казахского литературного языка // Труды третьей сессии АН КазССР. 30.XI-4.XII.1949. – Алма-Ата: Изд. АН КазССР, 1949. – С.74-89.
2. Ахметов З. Абай Құнанбаев и русская литература // Вестник АН. КазССР. – Алма-Ата, 1954. – № 6. – С. 22-32.
3. Джансугуров И. Что дал перевод А.С. Пушкина казахской литературе // Литературный Казахстан, 1937. – № 2-3. – С.47-49.
4. Брегман Г. Слух обо мне пройдет по всей Руси великой // Водный транспорт, 1937. – № 5. 10 янв. – С. 2.
5. Махмутов Х.Х. Русско-казахские лингвостилистические взаимосвязи. – Алма-Ата: Наука КазССР, 1989. – С. 227-228.
6. Бархударов Л.С. Общелингвистическое значение теории перевода // Теория и критика перевода. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1962.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Ж.Т. Абдуллаева, Г.Ж. Байшукурова
(Казахстан, Алматы)

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ И ОБОБЩЕНИЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ РЕЧИ

Наиболее главное в процессе обучения русскому языку студентов национальных групп – это формирование навыков употребления усвоенного знания на практике. Для этого необходимо формировать коммуникативные умения студентов. Коммуникативные умения проявляются, прежде всего, в умении работать с текстом: определять стиль и тип речи, правильно формулировать тему и идею, различать языковые особенности текста, а как результат – создание собственных текстов определенного стиля.

Эффективному формированию коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения русскому языку содействует методика систематизации и обобщения знаний. В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «систематизация» характеризуется как мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа [1, 45].

Одним из способов осуществления системного подхода в образовании является проведение систематизации знаний обучающихся, обучение их приемам самостоятельной систематизирующей деятельности, умению ориентироваться в учебном материале, свободно оперировать усвоенной теорией и применять ее на практике. Сформированность таких качеств у обучающегося является одним из показателей готовности к учебной деятельности в условиях вуза.

Системный подход, в свою очередь, предполагает систематизацию знаний. Систематизация – приведение частей целого в какой-либо определенный порядок, в котором данные части, будучи в известных связях и отношениях друг к другу, составляют единое целое. Систематизация представляет собой один из видов учебной деятельности преподавателя и студента, который находит отражение во всех звеньях процесса обучения и направлен на овладение студентами системными знаниями высокого качества. Чем больше связей нового материала со старым, тем легче осуществляется процесс запоминания. Одновременно с восприятием информации осуществляется структурирование, как информации, так и самой памяти под влиянием воспринимаемой и уже хранящейся информации. Воспринятая информация отображается в структуре памяти.

«Анализ педагогической практики и специальные исследования утверждают, что функции обобщения и систематизации знаний не сводятся к обычному воспроизведению изученного материала, а несут в себе умение упорядочить изученный материал. Значение обобщения и систематизации знаний неизмеримо повышается при обучении в вузе» [2, 27].

«При обобщающем повторении из ранее изученного материала не только воспроизводятся наиболее существенные факты, понятия, умения, но и устанавливаются логические связи между ними. Прослеживаются их возникновение и развитие. Изученный материал при этом переосмысливается в целом, что приводит не только к упрочению усвоенного, но и к выстраиванию знаний в краткую структурную систему, тем самым повышается качество усвоения изученного материала, развивается мыслительная деятельность студентов, уменьшается их нагрузка» [3].

Студенты-первокурсники национальных групп имеют представление о речевых различиях официально-делового, разговорного, художественного, публицистического и научного стилей, которое необходимо в процессе обучения русскому языку систематизировать и углубить.

Функциональный стиль речи – это разновидность литературного языка, которая обслуживает ту или иную сферу общественной жизни и характеризуется определенным своеобразием отбора и использования языковых средств в зависимости от условий и целей общения. В русском языке выделяются следующие функциональные стили речи:

- научный,
- официально-деловой,
- публицистический,
- художественный,
- разговорный.

Стили различны по сфере употребления, цели употребления, средствам выражения и жанрам. Для общей характеристики функциональных стилей речи можно четко выстраивать знания в краткую структурную систему с помощью критериев, на основе которых выделяются стили речи.

Рассмотрим данные критерии:

Первый критерий – это сфера употребления. Стили речи охватывают все сферы жизни человека, при этом у каждого стиля – своя «специализация». Важно знать, где и когда употребляется стиль.

Второй критерий – это цель употребления. Для каждого стиля характерна своя функция. Важно знать также, зачем употребляется стиль.

Третий критерий – это используемые средства. Цель в каждом из стилей достигается при помощи своих языковых средств.

Четвертый критерий – это характерные черты. Каждый стиль характеризуется отличительными чертами и признаками.

Пятый критерий – жанры. Наконец, для каждого из стилей характерны свои жанры.



В ходе обобщения знаний студентов по функциональным стилям речи можно использовать вышеназванные критерии выделения стилей речи в качестве ориентира. При этом использование интерактивного метода обучения, в частности, технологию коллективного взаимодействия, т.е. групповую форму работы создает благоприятные условия для более эффективной организации занятия и активного включения каждого студента в учебный процесс. Например, студенты делятся на 5 микрогрупп (по числу стилей речи). В задание каждой группы входит характеристика стили речи по вышеназванным критериям. Работая в группе, студенты имеют право помогать друг другу, вести необходимые записи, консультироваться с преподавателем. В конце работы каждая группа презентует свой стиль речи, при этом преподаватель исправляет ошибки, дополняет ответы студентов. Другие группы делают записи по презентуемому стилю речи. При совместной деятельности в процессе освоения знаний о функциональных стилях речи каждый студент вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, что позволяет студентам не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умения выслушивать мнение другого, участвовать в дискуссии, выработать совместное решение.

В результате процесс запоминания протекает более качественно, что в дальнейшем при работе с текстами у студентов формируется алгоритм действий определения принадлежности текста к определенному функциональному стилю речи. Эти критерии помогут студентам не только закрепить и упрочить усвоенный материал, но и выстраивать знания по функциональным стилям речи в четкую структурную систему. Это, безусловно, способствует повышению качества усвоения изученного материала.

Таким образом, регулярное применение методики систематизации и обобщения на занятиях русского языка способствует формированию у студентов прочных и систематических знаний, что является важным условием повышения качества обучения.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
2. Титова Е. И., Буркина В. А. Преимущество методики обобщения и систематизации знаний при изучении математики в вузе // Молодой ученый. – 2015. – №12.
3. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987.
4. <http://kuroku77777.blogspot.com/>

Н.Н. Абдыгалиева (Қазақстан, Алматы)

ТІЛДІК ЖОО БОЛАШАҚ ШЕТЕЛ ТІЛІ МҰҒАЛІМІН ДАЯРЛАУДАҒЫ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ БОЛАШАҚ ШЕТЕЛ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ БІЛІМ АЛУ ӘДІСТЕМЕСІ

Жаһандану талабына сай нағыз кәсіби педагог болу үлкен, әрі жауапты іс. Бүгінде Қазақстан азаматтарының алдында мемлекеттің дамуының ұзақ мерзімге жоспарланған стратегиялық бекітілгенін нақты бағыттарды ескеретін болсақ, онда мемлекетіміздің өркендеті елдер қатарынан көрінуі мен әлемдік интеграцияға енуінің негізгі алғышарттарының бірі – біздің мемлекетіміздің білім деңгейі мен білім беру жүйесінің сапасы болматтыны сөзсіз. Бұл ретте мемлекетіміздің алдында әлемдік еңбек нарығының талаптарына сай мамандар даярлау мәселесі басты назарға алынады. Бұл мәселені оңтайлы шешу мақсатында еліміздің білім беру жүйесінің заңына сәйкес мамандарды даярлау үдерісі күрделеніп, заңнамаларға толықтырулар енгізіліп жоғары оқу орындарында (ары қарай ЖОО) оқу үдерісіне талаптар күшейтілуде. Әсіресе болашақ мамандарды кәсіби даярлау үдерісіне педагогикалық ЖОО басты көңіл бөлінуде. Дәл осы ретте болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби маман ретінде қалыптасуына қандай алғышарттар септігін тигізді деген кезекті сұрақ туындайды. Біздің ғылыми жұмысымыздың негізгі өзектілігі болашақ шетел тілі мұғалімдерін кәсіби даярлауда зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру мәселесі. Тілдік ЖОО болашақ шетел тілі мұғалімдерінің бойында зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру үдерісінің барысын біз зерттеушілік құзыреттілікке басты назар аударамыз. Зерттеушілік құзыреттіліктің негізгі көрсеткіштеріне сипаттапа жасайтын болсақ, олар: зерттелген немесе әлі де зерттелініп жатқан еңбектерді тереңірек танып білу, жаңа білімдерді нақты игеру, кәсіби қызмет барысында жетістікке жету, нақты білім беруде сабақ барысын бағалау, талдау, танымдық қабілеттіліктерді игере отырып нақты педагогикалық жағдаяттарда қолдана алу және т.б.

«Gnostic» терминінің мағынасы грек тілінен аударғанда «таным» деген мағынаны білдіреді. Таным теориясы таным мәселелері мен оның мүмкіндіктері зерттелетін білімнің нақты жағдайға қатысты дұрыстығы мен шынайылығы белгіленіп қарастырылатын философияның бір бөлігі. Таным теориясы философиялық дисциплина бола отырып, таным нәтижелерін білім негізі деп қарастыруға мүмкіндік береді [1, 56].

Зерттеушілік құзыреттілік (гр. gnostic-таным) – студенттердің шетел тілі пәніне деген қызығушылығымен, сондай-ақ олардың тілдік сөйлеу қабілеттіліктерімен анықталынып, оқытудың оңтайлы әдістемесін таңдап, оны нәтижелі жүзеге асыруға мүмкіндік береді [2, 21]. Ал құзыреттілік – бұл алынған білімдер мен іскерліктерді іс-жүзінде, күнделікті шынайы өмірде қандай да бір теориялық және практикалық мәселелерді шешу барысында игерген білімдерді қолдана алу қабілеттілігі деп түсіндіріледі. Сонымен, оқытудағы құзыреттіліктің амал білім беру нәтижесі ретінде оқыту сапасын қамтамасыз етеді, ол өз кезегінде кешенді әдіс-тәсілдерді жүзеге асыруды, оқыту сапасын бағалаудың біртұтас жүйесін құруды талап етеді [3, 19]. Зерттеушілік құзыреттілік шетел тілі мұғалімінің кәсібінде, нақты айтқанда шетел тілі сабақтарына психологиялық талдау жасауында, кәсіби біліктілікті арттырудағы педагогикалық білімінде, оқыту әдістемесін игеруінде студенттермен педагогикалық қарым-қатынасында және т.б. кәсіби

білігін шындауда, үнемі ізденіс үстіндегі маман бейнесінде көрініс табады деп анық айта аламыз. Мұғалімнің жеке тұлғалық рефлексивтілік деңгейі мен рефлексивті/өздігінен ойлау қабілеті, өзін-өзі дамытуы оның педагогикалық кәсібінде зерттеушілік құзыреттілікті жүзеге асыруға мүмкіндік береді. «Рефлексия» ұғымы С.С. Құнанбаеваның еңбегінде «білім алушының өзін-өзі басқаруы, өзіне-өзі түрткі болуы, өзін-өзі дамытуы» деп қарастырылады. «Рефлексия» ұғымының қазіргі түсіндірмесі, оны өткен жылдардағы философиялық тұрғыдан түсіндіруден өзгеше, онда рефлексия өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі бағалау құралы ретінде емес, өзін-өзі тану қабілеті не болмаса теориялық танудың негізі деп анықталады. Қазіргі теорияда «рефлексия» көпфункционалды құбылыс, оның негізін өзіне тән келесі функциялар қалайды деп көрсетіледі:

Өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі жетілдіруге, өзін-өзі ұйымдастыруға, өз санасында қалыптастырылған үлгі бойынша өзін құрастыру;

Шығармашылығы мен өзін-өзі дамытудағы рефлексивтік дамытушы әрекет ретінде қалыптасқан тұлғаның ішкі әрекеті;

Өз әрекетін, қол жеткізген жетістіктерін рефлексивтік түрде бағалай отырып талдау, өзін-өзі дамытудағы кемшіліктерін өзі түзетуі [4, 186].

Рефлексия шетелдік білім беруде маңызды мәселелерді жағдаяттар негізінде шешуді көрсете отырып, шетел тілін меңгерушінің өзін-өзі дамытуын, оның жоғарғы кәсіби мүмкіндіктерін қалыптастыруды қамтамасыз етеді [4, 245]. Демек, педагогтың өзін-өзі дамытуы мен үздіксіз білімін жетілдіруі зерттеушілік құзыреттіліктің қалыптасуына негіз болады деп айтуға болады. Зерттеушілік құзыреттілік тұлғаның өзге тұлғаларды дұрыс қабылдап түсіне алуы, оның нақты жағдайға қатысты іс-әрекетін сонымен қатар, өзінің де кәсіби іс-әрекетін нақты әрі әділ бағалай алу мүмкіндіктерінің қабілеттіліктеріне негізделеді деп есептейміз. Сол себепті де зерттеушілік құзыреттіліктің нысаны ретінде ең алдымен мұғалімнің өзі қарастырылады.

Сондай-ақ оқыту үдерісінде зерттеушілік құзыреттіліктің нысаны ретінде студентті де қарастыруға болады. Оқыту үдерісінде студенттің жеке тұлғасын зерттеу, оның өз ортасында, яғни оқу орынындағы басқа студенттер ұжымы арасындағы алатын орнын, жеке психологиялық дара ерекшеліктерін, танымдық, шығармашылық қабілеттіліктерін түрлі педагогикалық әдістер арқылы анықтау мұғалімнің педагогикалық іскерлігіндегі маңызды кәсіби көрінісі (аспектісі) болып табылады. Мұғалімнің өзін-өзі дамытуға, кәсіби білімі мен біліктілігін, педагогикалық шеберлігін арттыруға деген жеке тұлғалық қажеттілігі және белгілі бір ғылыми зерттеу жұмысын жүргізу зерттеушілік құзыреттіліктің қалыптасып жүзеге асырылуының анағұрлым нәтижелі болатындығын айқындайды [5, 113]. Жалпы айтқанда, тұлғаның барлық зерттеушілік іс-әрекеттері (перцептивті-қабылдау, мнемикалы-есте сақтау, ойлау, бағалау іс-әрекеттері) мұғалімнің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруға негіз болады. Зерттеушілік құзыреттіліктің динамикалық шарт негізіндегі шетел тілі сабағында жүзеге асырылуы оқытылу үдерісіндегі шетел тілі мұғалімінің педагогикалық-психологиялық әдістерді түсінікті, әрі нақты меңгеруін талап етеді: шетел тілі сабақтарында технологияларды, әдістерді пайдаланып оқыту үдерісі барысында жұмыс жоспарлау; үздіксіз бақылау/байқау; тәжірибелік жұмыс барысында зерттеушілік құзыреттілік деңгейін қадағалау [6, 60-6].

«Құзыреттілік және оны қалыптастыру» мәселелері психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде қарастырылып, кең көлемде талқыланатын өзекті тақырыптардың бірі, әрі бірегейі. Зерттеушілік құзыреттілік педагогикалық білімнің, іскерліктің ажырамас бөлігі. Зерттеушілік құзыреттілігі қалыптасқан мұғалім аталмыш құзыреттілік негізін педагогикалық жағдаяттарды шешу барысында тиімді қолданады [7, 46]. Осыдан келе зерттеушілік құзыреттіліктің көмегімен мұғалім өзінің педагогикалық іскерлігі барысындағы жағдаятты саралап-талдайды, жүйелейді, шешілу жолдарын педагогикалық әдістер мен технологияларға, амадарға негіздеп іздестіреді. Жоғарыда айтылғандарды ескере келе, зерттеушілік құзыреттілік педагогикалық міндеттерді шешу барысында қалыптасады деп айтуға негіз бар. Олар әдіскер-ғалымдардың педагогикалық еңбектерінде көрініс табады [8, 52].

Жоғарыда аталған педагогикалық іскерліктерінің педагогикалық жағдаятты анықтау маңыздылығын оқыту үдерісінің маңызды бір бөлігі деп қарастыруға болады. Педагогикалық іс-әрекеттердің жүзеге асырылуы мұғалімнің кәсіби қабілеттіліктеріне негізделеді және ол мұғалімнің нақты кәсіби іскерліктерде көрініс табады [9, 26]. Сондай-ақ аталып өткен педагогикалық құзыреттіліктер жүйесі әртүрлі педагогикалық міндеттер мен жағдаяттардың шешімін табуға бағытталады деп ойлаймыз. Мұғалімнің кәсіби қызметі барысында оған қойылатын талаптар қоғам сұранысы мен тапсырысына сай үнемі толықтырылып, жаңартылып отыратын үздіксіз үдеріс екендігін ескеру қажет.

Бүгінгі таңда жоғары білім берудің көп деңгейлі құрылымы, жоғары оқу орындарының халықаралық білім жүйесіне жоспарлы енуі және оларды қоғамның талаптарына сай басқару мәселелері білім беру саласына жаңа тәсілдерді енгізуді талап етуде [10, 2-б.]. Білім беру үдерісін жандандырып отырған құзыреттілік тәсіл көптеген дамыған елдердегі білім беру стандартының жалпы тұжырымына сәйкес

келеді, ол білім беру мазмұны мен оның сапасын бақылау жүйесінің компетенттік жүйесіне ауысуымен тікелей байланысты [6,87-б.]. Білім саласына ендірілетін жаңалықтың барлығы дерлік арнайы мақсаттық жоспар негізінде жүзеге асырылатындығын ескерген жөн. Еліміздегі ЖОО, әсіресе тілдік жоғары оқу орындарында шетел тілі және шеттілдік білім беру мәселесі ерекше мәнге ие. Сол себепті де тілдік ЖОО болашақ шетел тілі мұғалімдерін даярлау үдерісінің оң нәтижелілігінің қоғамға тигізер пайдасы мол деп есептейміз. Сондықтан тілдік ЖОО болашақ шетел тілі мұғалімдерінің кәсіби даярлығына, зерттеушілік қабілеттіліктерінің дамуына және олардың жаңа педагогикалық технологияларға терең түсіністікпен бейімделуіне жағдай жасау қажет [11,196-б.]. ҚР Білім туралы заңында көрсетілгендей білім беру мазмұнын жаңашаландыру, педагог мамандардың біліктілігін арттыру,әсіресе жас мамандарды даярлаудың мазмұны мен құрылымын саралап ой-елегінен өткізу оқытудың ғылымилық дәрежесін жоғарлатуды, болашақ мамандардың жан-жақты дамуына жағдай жасауды көздейді.

Болашақ мұғалімді даярлау сапасы біртұтас педагогикалық үдерістің әртүрлі жақтары, қасиеттері мен сапалары туралы теориялық білімдердің болуы кәсіби міндеттерді қолдануға даярлығынан көрініс табады. Зерттеушілік құзыреттіліктің болашақ шетел тілі мұғалімдері үшін маңыздылығы - біртұтас педагогикалық үдерісті жүйені құрылымдылық сипаттауға, нақты жағдайды ескере отырып, алда болатын іс-әрекеттің үлгісін рефлексивті деңгейде ойша құрастыруға, «мұғалім-студент» жүйесі жағдайының дамуын болжауға мүмкіндік беретіндігінде болып отыр [7,59-б.].

Болашақ шетел тілі мұғалімдерін кәсіби даярлау барысында ең алдымен жалпы педагог маман даярлау үдерісіндегі негізгі ерекшеліктерді ескеру маңызды [12,58-б.]. Педагогикалық теорияда педагогикалық мамандықтардың басқа мамандықтарға қарағанда өзгеше екендігі, яғни оларда оқитын студенттерден оқу және тәрбие қызметін атқару талап етілетіні көбінесе ескерусіз қалып жататындығы жасырын емес. Кейбір әдіскер ғалымдардың пікірлеріне сүйенетін болсақ, педагогикалық мамандықтағы студенттер үшін пәнді оқып - білу басты мақсат емес, басты мақсат- оқыту мен тәрбиелеуге деген кәсіби біліктілік амал. Ал бұл жағына келгенде, пәндік немесе теориялық білім қаншалықты терең болса да кәсіби біліктілікті қамтамасыз ете алмайды десек, екінші жағынан теориялық,пәндік білім жоқ маман өз студенттерін ештеңеге оқыта да, тәрбиелей де алмайды дегенді алға тарту қажет. Осы ретте тілдік ЖОО болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлау барысында студенттердің бойында теориялық білімнің,кәсіби нақты пәндік құзыреттіліктердің және тәрбиелік қабілеттіліктердің бірізді менгертіліп, қалыптастырылуына басты назар аударылуы керек. Болашақ маман өз бойында кәсібилік, теориялық және тәжірибелік білімдер жүйесі мен құзыреттіліктерді дамытып қалыптастыра алуы маңызды [13,110-112-б.]. Осы мәселенің төңірегінде болып жатқан құбылыстарды әдіснамалық тұрғыдан негіздеу педагогикалық ғылымның басты мақсаттарының бірі деп айтсақ болады. Сондай-ақ болашақ педагогтарды даярлау мәселесі аясында Н.В.Кузьминаның жазған еңбектеріне шолу жасай келе, әдіскердің мұғалімдерге қойылатын талаптар негізіндегі маманның игеруі тиіс негізгі бес педагогикалық іс-әрекеттер ретін кәсіби маманға қажетті ең негізгі құзыреттіліктер қатарана жатқызуга болады деп ойлаймыз. Кузьмина Н.В. болашақ мамандарды даярлау жүйесінде әдістемелер қажеттілігін және оны тәжірибеде жүзеге асыруда қалыптасатын маңызды кәсіби сапалардың даму механизмі мен ретін көрсете отырып, педагогикалық іс-әрекет құрылымының негізгі бес құрамдас бөлігін анықтады:зерттеушілік, жобалаушылық, құрылымдылық, ұйымдастырушылық, қатысымдық [14,149-б.]. Әдіскер-ғалымның жоғарыда көрсетілген педагогикалық іс-әрекетті осылайша бес типке бөліп қарастыруы жөніндегі ұсынысы сол кездегі озық жаңа көзқарас болатын.

Әдістемелік және педагогикалық зерттеулер оқыту мен тәрбиелеуге сүйене келе мұғалімнің педагогикалық құзыреттілігі көптеген зерттеушілік міндеттерді шешу жүйесінде көрініс табады деп айтуға негіз бар. Ал нақты міндеттер мен мәселелерді шешу мұғалімнің кәсіби іскерліктері мен дағдыларының қалыптасу деңгейіне тікелей тәуелді. Мұғалімнің педагогикалық іс-әрекеті, ең алдымен мұғалімнің танымдық үлгісі ретінде қарастырылады. Өз білімі мен танымдық,шығармашылық қабілеттіліктеріне сүйеніп педагогикалық, психологиялық әдебиеттерге талдау жасай келе мұғалім, әсіресе жас маман өзінің кәсіби іс-әрекетін, пәнін мақсатты түрде күтілетін нәтижені теорияға негіздейді [15]. Зерттеушілік міндеттерді шешу барысындағы мұғалімнің іс-әрекеттері оның танымдық білімін, шығармашылық қабілеттіліктерін дамытады және кәсіби біліктілігін арттырады. Осылайша мұғалімнің педагогикалық іскерлігі оның тек өзінің зерттеушілік құзыреттілігін дамытуға ғана емес, сонымен қатар өзінің студенттерінің де зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруға септігін тигізеді деп санаймыз. Студенттер үшін зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру олардың болашақ маман ретіндегі педагогикалық іскерліктерін дамытуға тәжірибелік тұрғысынан ғана негіз болып қана қоймай, сондай ақ олардың болашақ маман ретіндегі нақты пәнге қатысты теориялық білімін бекітеді деп ойлаймыз.

Зерттеулердегі ғылыми болжамдарды тексеру мен құру, педагогикалық мәселелерге сезімтал болу, алынған нәтижелерді сыни тұрғыдан бағалау жатады. Білімдер жүйесі дүниетанымдық, қоғамдық-мәдени

деңгейлер мен арнайы білімдер деңгейінен тұрады [15,16-17-б.]. Сол себепті біздің зерттеулерімізге байланысты болашақ маманның ізденіске, зерттеуге бейімді болуы маңызды. Әсіресе шетел тілін оқып білу, үлкен талап пен үздіксіз оқу мен ізденушілікті талап етеді. Осы арада мұғалімнің болашақ маман ретіндегі дайындығы үдерісіндегі зерттеушілік құзыреттіліктің маңыздылығын ескеру қажет. Себебі, зерттеушілік құзыреттілік шетел тілі мұғаліміне оның кәсіби қызмет атқару барысында шетел тілін оқытылатын пән ретіндегі оның мазмұнын аша алуына, шетел тілін оқытудың басты заңдылықтарын үйретуге және студенттердің психологиялық өзгешеліктеріне мән беруге, мұғалім ретінде өзін-өзі танып-білуінде көрініс табады.

Зерттеушілік құзыреттіліктің қалыптасуы біртіндеп кезең-кезеңмен жүріп отыратын үдеріс деп айтсақ болады. Болашақ шетел тілі мұғалімдерінің бойында зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру жолдарында ең басты назар болашақ маманның тұлғалық өсуіне, тұлғалық дамуына, сыни көзқараспен әрбір мәселелені талдай білуіне, нақты нәтижелерге жету жолдарын табуға талпынуға аударылады. Осылайша, біз зерттеушілік құзыреттілігі қалыптасқан шетел тілі мұғалімі оқыту үдерісін оңтайлы әрі нәтижелі ұйымдастырып, оқыту үдерісін нәтижелі жүргізе алатын нағыз маман деп пайымдаймыз. Болашақ маманның кәсіби іс-әрекеттерін орындауға даярлығы оның педагогикалық шеберлігінің қалыптасуымен анықталады деп санаймыз.

Әдебиеттер

1. Абдуллина О.А. Общепедagogическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для спец.вузов.,2-е издание. – Москва.: Просвещение,1990. 132-139 с.
2. Пшонковская И.А. Формирование гностических умений у студентов педагогического вуза в условиях моделирования учебного текста. Кандидатская диссертация. – Иркутск: Артус, 2006. – 38-44 с.
3. Байжуманова Н. С. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі //Білім әлемінде. - 2008. - № 5. – 33-36 б.
4. Қунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория. – Алматы,ИЦ КазУМОиМЯ имени Абылай хана, 2005. – 231- 264с.
5. Ойзерман Т.И. Практика-познание, познание – практика //Вопрос философии. – 1984. - №9. – 60-73 с.
6. Суворова С.Л. Формирование гностических умений у студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис. к.п.н. – Челябинск: 1999. – 160-162 с.
7. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего образования // Дисс.на соиск.ученой степени доктора педагогических наук. – Л.,1966. – 127-129 с.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранному языку:Теория и практика.Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 147 с.
9. Абдулина О.А. Комплексная педагогическая практика в системе профессионально-педагогической подготовки студентов / Формирование педагогической направленности студентов пед. ВУЗа. – Владимир, 1972. – 262-263 с.
10. Құдайбергенова К. «Құзырлылық – тұлға дамуының сапалық критерийі» (ғылыми-практикалық конференция материалдары). – Алматы,2008. – 25 б.
11. Khutorskoy, A. V. Key competences as a component of student-centered education paradigm. Kazan: Education 2003. – 58-64 p.
12. Саломатов К.И.Методика профессионально-направленного обучения ИЯ как педагогической специальности.Учебное пособие для студентоми преподавателей педагогических факультетов иностранных языков. – Куйбышев,1984. – 279 с.
13. Сборник Горьковского Педагогического Института иностранных языков им. Добролюбова. Требования к педагогический направленному владению иностранным языком и последовательность их реализации по годам обучения. – Горкий,1979. – 466 с.
14. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. – Л.:изд. Ленинград Унив-а,1967. – 380 б.
15. Richards J.C., Rodgers N.S. Approaches and methods in language teaching. – Cambridge: Cambridge University Press,1986. – 201 p.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Современному обществу требуются люди, умеющие быстро адаптироваться к изменениям, происходящим в постиндустриальном мире. На развитие компетентностей, способствующих реализации концепции «образование через всю жизнь», должен быть ориентирован процесс обучения в новых обстоятельствах. А предпосылкой развития компетентности является наличие определённого уровня функциональной грамотности, когда обучающиеся могут самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества. Образование при этом рассматривается как сфера деятельности, обеспечивающая определенный уровень грамотности.

Изучение русского языка и литературы в школе способствует становлению мировоззрения обучающегося, дает возможность пользоваться информацией различных сфер: социально-бытовой, социально-культурной, научно-технической, учебно-профессиональной; помогает ориентироваться в общемировом образовательном пространстве.

Изучение литературы способствует формированию духовных ценностей человека через восприятие и анализ художественных произведений, воспитанию компетентного читателя, способного на основе личностного выбора использовать знания, умения и навыки для познания мира и самого себя. Все это способствует развитию функциональной грамотности обучающихся. И эффективными приёмами, считаю, применение стратегии технологии критического мышления через чтение и письмо.

Тема формирования и развитие функциональной грамотности в современном обществе актуальна. Она начинается с поразительно простого и бесхитростного, на первый взгляд, связующей нити – с урока, который является главным звеном между учителем и учеником. А между этим звеном нет ничего праздничного, чем творческое переживание продолженного жизнью урока. Ведь урок, как и художественное произведение, – это «история человеческой души», которая «едва ли не полезнее и не любопытнее, чем история целого народа...» Постигание нравственных начал жизни, того первообраза гармонии, которым наделен человек с детства и который можно развивать с помощью искусства – задача урока литературы. Любить освещенные солнцем сосны, зеркальную гладь лесной воды, звездное небо – легко. Они сами по себе прекрасны. Любить размытые оттепелью дороги или деревенскую страду, как любили А.Пушкин, М.Лермонтов, Н.Некрасов, Л.Толстой – трудно. Но эта трудность, которая лежит в основе подлинно реалистического взгляда на мир. Слушать и говорить – значит рисовать зрительные образы, то есть увидеть то, что написано в тексте, дорисовать картину и дополнить авторский текст своим пониманием. Поэтому формируя и развивая функциональную грамотность учащихся, в постановке различных творческих заданий перед ними, стимулирую их наблюдательность, воображение, мысль. Творческие работы учащихся связываю с их наблюдениями в процессе работы над художественным текстом. Предлагаю своим ученикам «всмотреться в слово и вслушаться в него». А как это сделать? Начинается всё с открытия детали, никем прежде незамеченной, которая может перерасти в творческий диалог, даже своеобразное собеседование с писателем. Деталь – маленькая подробность, частность. А изобразительная деталь, слово образ, извлеченный из пестроты всего текста произведения – это первый шаг от «механического» прочтения к творческому. Писатель в своем произведении прибегает к различным формам передачи того, о чём хотел рассказать и поэтому можно и нужно использовать любую деталь для того, чтобы она заработала. Так при изучении повести А.Пушкина «Станционный смотритель» в 7 классе (на этапе осмысления смысла) заостряю внимание учащихся на то, как повествователь, рассматривая «опрятную обитель» станционного смотрителя, пока последний «переписывал подорожную», занялся рассмотрением картинок. Они изображали историю блудного сына.

1. История блудного сына (библейский сюжет):

- А) Старик «отпускает беспокойного юношу»;
- Б) «Развратное поведение молодого человека»;
- В) «Промотавшийся юноша стоит на коленях.

На этапе рефлексии предлагаю сравнить историю дочери С. Вырина.

2. История дочери С. Вырина (пушкинский сюжет):

- А) С. Вырин «отпускает беспокойного дочь»;
- Б) «Распутство» молодой женщины;
- В) Прекрасная барыня легла на могиле отца и лежала долго.

А затем выявить отличие того, о чём хотел рассказать А. Пушкин, опираясь на библейский сюжет. Важно, чтобы ученик сопереживал вместе с героем, при этом отстаивал свою позицию.

Таким образом, важно подчеркнуть, что А. Пушкин сумел «коснуться так много, намекнуть о столь многом, что принадлежит исключительно к миру русской природы, к миру русского общества...» (В. Белинский).

Также на этапе рефлексии использую стратегию «Дневник двойной записи». Моя ученица (Иманалиева Ж.) сделала следующую запись:

№	Как поступила Дуня?	Как бы поступила я?
1	«...во всю дорогу Дуня плакала, хотя, казалось, ехала по своей охоте»	Я считаю, что Дуня поступила правильно. Хотя, конечно, жаль отца. Если бы она там осталась, то загубила бы свою молодость.
2	«Кто там?» - спросила она, не поднимая головы. Он всё молчал. Не получая ответа, Дуня подняла голову... и с криком упала на ковёр.	Мне кажется, Дуня нарочно упала, потому что боялась вернуться на станцию. Она быстро изменилась.
3	«Сидите смиренно, а я схожу на кладбище...Она легла здесь и лежала долго».	Лучше поздно, чем никогда. Можно ли забыть своих родителей? Какими бы они не были. Я не осуждаю её поступок. Дуня всё-таки любила своего отца и не забыла его, поэтому она приехала на его могилу и долго плакала. Хорошо, что не оправдались слова отца, скорее, наоборот, дочь стала прекрасной барыней.

Развитие наблюдательности, умение видеть жизненные явления, природу в развитии, человека в отношении с другими людьми, умение размышлять над увиденным и прочитанным и передать это в живых, ясных и точных словах – это есть, на мой взгляд, развитие критического мышления и формирования функциональной грамотности, одновременно развивая навыки письма. Ведь стратегия «Дневник двойной записи» служит для связи прочитанного текста с собственным опытом и любознательностью ученика.

При изучении повести А.Пушкина «Капитанская дочка» в 8 классе на этапе рефлексии я использовала стратегию «Сетчатое обсуждение».

Да	Рассматриваемый вопрос	Нет
П.Гринёв выполнил наставление своего отца, потому что для него честь дворянина и офицера, верность долгу были прежде всего	Выполнил ли П.Гринёв наставление отца?	П. Гринёв подарил Е. Пугачёву заячий тулуп, просил помочь и отпустить Машу и сидел со своим врагом за одним столом.
Вывод: Несмотря на все испытания П. Гринёв выполнил наставление своего отца, так как он не перешёл, как Швабрин, на сторону врага. Дал понять Е. Пугачёву, что он верен своему долгу. Поэтому именно такие люди будут всегда в цене и не оставят нас в любой беде.		

Каждая пара учеников в течение 5-7 минут должна рассмотреть вопрос, который находится в центре таблицы и перечислить причины, каким образом П.Гринёв выполнил наставление отца? Затем они должны перечислить причины, почему П.Гринёв не выполнил наставление отца? После того, как пары перечислили причины и заполнили обе колонки, каждая пара должна объединиться с другой и поделиться причинами, под знаком «Да» и «Нет». Так пары, обсудив аргументы, перечисленные ими в обеих колонках, должны добавить в свои колонки причины, которые имеются у другой пары.

Вариативность постановки вопроса – важный момент как в плане формирования цели, так и в развитии критического мышления. Такая постановка вопроса ориентирует учащихся на то, что ответы могут быть вариативными, то есть его можно сформулировать разными предложениями, но смысл должен быть объективным.

При изучении темы «Золотая осень» из раздела «Природные явления» по русскому языку в 4 классе использовала стратегию «Предсказание со слов». Эта стратегия нацелена на то, чтобы подтолкнуть учащихся к предугадыванию того, что они собираются читать. Для этого отбираю из текста «Золотая осень» 4-5 слов, которых нужно будет связать (листья, солнце, полетели, золотой, листопад). Затем даю 3-4 минуты для самостоятельной работы, чтобы учащиеся смогли составить свой рассказ в парах.

Такая система творческих заданий, на мой взгляд, развивает логическое мышление учащихся, формирует критический взгляд на прочитанное произведение, развивает письменную речь, будит творческое начало. Ведь поистине замечательна изобретательность ответов учащихся. И задания такого характера могут перевернуть отношение ученика к уроку. Как только они почувствовали простор для размышления, у них появились разнообразные идеи и мнения. Ведь формирование и развитие читательской и функциональной грамотности требует вдумчивого, творческого подхода. Ученик начинает спрашивать себя: «Что я думаю об этом?» «Как бы я поступил?» «Как меняются мои представления?» И в памяти остаётся гораздо больше и лучше, чем на обычных уроках.

Для ученика – это собственное открытие, а значит, успех, повышение интеллектуальных способностей. Для учителя – это успех в труде.

На сегодняшний день я могу сказать о следующих результатах: мои ученики могут свободно высказывать свои мнения, размышляют о прочитанном, критически подходят к оценке своих рассуждений, тем самым формируют и развивают читательскую и функциональную грамотность.

Литература

1. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. – 2007. № 5. – С. 140-144
2. Гаврилюк В.В., Сорокин Г.Г., Фарахутдинов Ш.Ф. Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. – 244 с.
3. Контримович А.А., Паюнена М.В. Развитие функциональной грамотности: из опыта преподавания иностранного языка // Народное образование. Педагогика. 2013. №2. – С. 36.
4. Махотин Д.А. Технологическая грамотность обучающихся как результат общего образования // Профильная школа. 2015. Т. 3. №2. – С. 8-15.
5. Рудик Г.А., Жайтапова А.А. Функциональная грамотность по чтению: Тетрадь для самообразования и аутентичного оценивания. – М., 2014. – 60 с.
6. Чигишева О.П., Солтовец Е.М., Бондаренко А.В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5. №4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf>
7. Шалашова М.М., Шевченко Н.И., Махотин Д.А. Подготовка учителя к реализации ФГОС общего образования: новые модели повышения квалификации педагогов (обучение школьных команд). – М.: МГПУ, 2017. – 88 с.
8. Ордабаева Ж.Ж., Развитие функциональной грамотности одаренных учащихся в процессе обучения физике. Педагогические науки №4. Стратегические направления реформирования системы образования.
9. Анурова В.И. Формирование функциональной социокультурной грамотности на среднем этапе обучения в школе с углубленным изучением иностранного языка: На материале испанского языка: дисс. Канд. пед.наук / Анурова В.И. – М.:2001. – 270 с.
10. Ескалиева Г.Т. Современные подходы к развитию функциональной грамотности школьников как ключевой ориентир для повышения качества физико- математического образования // материалы научно-практической конференции «Современные подходы к развитию функциональной грамотности школьников как ключевой ориентир для повышения качества физико-математического образования», февраль 2013 г.

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ ТЕКСТА ДОШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В современном обществе проблема развития речи становится все более актуальной. Количество детей с различными нарушениями всех компонентов речи ежегодно увеличивается. По статистике, из 100 процентов детей полноценно понимают текст только третья часть. У детей возникают серьезные проблемы с пониманием текста, большую часть которых составляют дети с речевыми нарушениями. Поэтому крайне важным становится исследование процессов формирования компонентов речевой и языковой системы у детей с различным уровнем речевого развития. Настоящая статья посвящена исследованию одного из сложных аспектов речи – процесса понимания литературного текста детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Значительную долю составляет группа детей с тяжелыми нарушениями речи.

Понимание играет важную роль не только в развитии устной речи детей, но и становлении внутренней речи. Л.В. Щерба, известный лингвист, в своих работах подчеркивал, что «процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее активными и не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем «языком» [1]. Именно во внутренней речи происходит перевод языковых значений в смысловые коды мышления, благодаря которому и осуществляется понимание речи.

Проблема изучения понимания находит своё отражение в различных науках, таких как психология, логика, философия, психолингвистика и во многих других. Первые упоминания о понимании как психическом процессе появились в 50-х годах XX века. Заниматься пониманием начал А.А. Смирнов, продолжили его идеи А.Р. Лурия, Г.С. Костюк.

Известный психолингвист А.А. Залевская, отмечая наличие в отечественной и мировой литературе огромного количества публикаций по проблемам текста и его понимания, ставит своей задачей рассмотрение возможных путей разработки комплексной теории текста и его понимания, способной интегрировать результаты новейших исследований. Понимание текста рассматривается А.А. Залевской как психическая деятельность, процесс, не доступный для прямого наблюдения, реализующийся при взаимодействии осознаваемого и неосознаваемого, вербализуемого и не поддающегося вербализации [2].

Что же такое понимание текста? Понимание – это многоуровневый процесс и результат постижения сущности явления, основными характеристиками которого являются глубина, полнота, выразительность, четкость, обоснованность. Главными критериями, проявляемым понимание сообщения является объем полученной из текста информации и переработка текстового материала с обобщением его основного содержания, его осмысление [2; 3; 4].

Чтение различных художественных произведений в жизни ребенка является основой формирования у него правильной речи. Речь обогащается, развивается воображение, формируется правильное представление об окружающем мире, развивается логическое мышление, увеличивается словарный запас. На этой основе ребенок учится анализировать поступки людей и события, учится делать выводы.

Но у большинства детей дошкольного возраста еще отсутствует навык чтения, поэтому ребенок, еще не умеющий читать, – это, прежде всего, слушатель. И важно обращать внимание на сформированность у ребенка смыслового восприятия. При восприятии художественного произведения на слух задействованы все познавательные процессы: мышление, воображение, фантазия, память, внимание. Посредством единой работы указанных процессов ребенок может представить описываемые в тексте события. Существует прямая зависимость между мыслительными процессами и восприятием текста: чем выше уровень образности, тем лучше понимание. Особенно важно отметить, что ребенок с речевыми нарушениями испытывает трудности в восприятии текста, нахождения смысла текста, что создает дополнительные трудности в овладении связной речью и пересказом.

Перед родителями ребенка, педагогами ДОО стоит важная и сложная задача: четко передать характер произведения, донести его до ребенка в полном объеме. В связи с этим чтение педагога (воспитателя, логопеда) должно быть ярким, выразительным, эмоциональным. Только после яркой и выразительной подачи литературного произведения можно говорить о его эффективном восприятии ребенком.

Отмечается большое разнообразие средств, с помощью которых возможна работа с текстом. В первую очередь, используется чтение с просмотром и обсуждением иллюстраций, рисунков, сюжетных картинок,

детских книг и журналов, связанных с текстом. Такая работа развивает потенциальные возможности для понимания смысла произведения.

На разных этапах дошкольного возраста дети знакомятся с разными видами текста: небольшими рассказами, сказками, баснями, перевертышами, небылицами. Одни являются поучительными, другие развлекательными.

Представляя наше авторское исследование, подчеркнем, что нами была поставлена задача выявить у дошкольников с речевыми нарушениями проблемы в процессе прослушивания и просмотра небольших текстов, определить особенности их восприятия. В эксперименте участвовала группа детей старшего дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями в количестве 15 человек. Было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого детям предлагалось несколько небольших текстов («Клоун», «Лиса и куры», «Облачко»). Экспериментатор приглашал ребенка послушать сказку, после прослушивания организовывалась беседа, в ходе которой ребенку задавались вопросы о содержании текста. В заключении экспериментатор просил ребенка рассказать историю самостоятельно. Аналогичным образом предлагалось работать с визуальными текстами – проанализировать историю, опираясь на серию сюжетных картинок («Про девочку Машу и куклу Наташу»), ответить на вопросы по сюжету, озаглавить рассказ и, наконец, рассказать сказку самостоятельно. Индивидуальные результаты ответов вносились в таблицу и оценивались в процентах (высший балл – 100%). По сумме процентов каждого из критериев (понимание текста, понимание скрытого смысла текста, самостоятельное моделирование рассказа, эффективность вербальных опор) определялся уровень успешности смыслового восприятия текста каждого ребенка. Количественная оценка результатов исследования проводилась по методике Ю.А. Шулекиной [4], адаптированной к возможностям детей дошкольного возраста, учитывались базовые диагностические принципы. В выбранной нами методике исследовался уровень понимания небольших текстов детьми, особое внимание уделялось смысловому восприятию. Информативными оказались следующие диагностические вопросы: выделил ли ребенок главную мысль произведения; если да, то насколько четко и близко к услышанному; описал ли главные детали и события истории; использовал ли ребенок наводящие вопросы или справился самостоятельно.

В результате проведенного исследования у дошкольников с речевыми нарушениями были выявлены следующие ошибки:

- ошибки лексико-грамматического плана (правильность построения конструкции ответа в соответствии с грамматическими нормами русского языка) – 35%.

- ошибки семантического плана (при правильном построении речевых конструкций у детей наблюдались трудности понимания текста, недопонимание или полное непонимание скрытого смысла, пропуск значимых деталей, несвязность объектов сказки между собой) – 55%.

- ошибки, не адекватные задаче смыслового анализа (молчание вместо ответа, ответы типа «не знаю», «не помню», «не понял») – 15%.

Для формирования процессов понимания текстов у детей используются различные общедидактические и специальные методы. Необходимо, во-первых, научить ребенка рассказывать, то есть развивать у него умения связной речи, и во-вторых, вызывать отклик на произведение (сочувствие, радость, разочарование). Педагогу необходимо передавать свое отношение к сюжету и героям произведений. При обучении ребенка рассказыванию, необходимо научить его подбирать правильные слова, словосочетания, формулировать предложения и связывать их между собой. Уже на этапе дошкольного детства важно учить ребенка различать разные жанры произведений (сказка, басня, рассказ и т.д.). Данные задачи могут быть решены в условиях применения целого комплекса методов и приемов.

К сожалению, у большинства детей с речевыми нарушениями правильное восприятие литературного произведения затруднено, а иногда вообще не развито. Поэтому логопедическая работа над пониманием литературных текстов неразрывно связана как минимум с тремя направлениями в коррекционно-развивающем процессе: развитием устной речи, обучением родному языку и развитием высших психических функций, которые необходимо тренировать с самого раннего возраста.

Литература

1. Щерба Л.В. О творящем аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 24-39
2. Залевская А.А. Текст и его понимание. – Тверь, 2001. 177 с.
3. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. – С.23-25
4. Шулекина Ю.А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи. Дисс. ... канд. пед. наук. / Ю.А. Шулекина. М.: МГПУ, 2008.

АРТ-ПЕДАГОГИКА ӘДІСТЕРІН ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП САБАҚ БЕРУ ТИІМДІЛІГІ

Қоғамда болып жатқан саяси-әлеуметтік, идеологиялық өзгерістер адам психологиясына әсер етіп, оның тұлғалық ерекшеліктері мен көзқарастарының өзгеруіне алып келді. Олар әсіресе бала тұлғасының қалыптасу ерекшеліктері мен эмоциялық жағдайына ықпал етеді, өйткені бала психикасы өмір жағдайларына өте икемді болып келетіні жаңалық емес.

Қазіргі уақытта білім беру жүйесінде оқушылардың оқудағы қиындықтары санының күрт өсу мәселесі пайда болды. Әртүрлі зерттеулердің нәтижесіне сүйенетін болсақ, жалпы білім беретін мектептердегі 15%-дан 40%-ға дейінгі бастауыш сынып оқушыларының эмоциялық мінез-құлық аумағындағы мәселелерге байланысты қиындықтары бар.

Психологтардың бағалауы бойынша бірінші сыныптың өзіне балалардың 20%-ы әртүрлі психикалық бұзылыстармен келеді. Оларға – эмоциялық тұрғыдан мазасыз, қозу деңгейі жоғары, гиппербелсенді, әртүрлі жағдаяттарға адекватты жауап бере алмайтын балаларды жатқызамыз. Алғашқы оқу жылының соңына қарай олардың саны екі есе артады. Оның себептері түрліше, мәселен – мектепте, қосымша оқу орындарында, отбасындағы әрқилы ахуалдар, қысым, педагогтар мен ата-ананың жоғары талаптары. Көп жағдайда кіші мектеп жасындағы балалар аталған мәселелермен өз бетінше күресуге қауқарсыз. Сол себепті оқу-тәрбие үдерісіне балалардың эмоциялық күйзелістерін басатын ең қарапайым тәсілдерді игеруге септігін тиізетін әдістерді енгізу қажеттігі туындап отыр [1].

Осы мәселені саралағанда - тура педагогикалық әдістер көп жағдайда деструктивті мінез-құлықты түзете ала ма, әлде бұл жерде жанама түрде әсер ететін бейнелеу, метафоралар, аппликация, қолөнер, құм терапиясы секілді қосымша психологиялық әсер ету әдістері қажет пе? - деген сұрақ туындайды. Біздің ойымызша осындай жұмсақ та тиімді психокоррекцияның құралы арт-терапия болып табылады.

Г.Мюнстерберг, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготскийдің психологиялық-педагогикалық зерттеулерінде мектеп жасындағы балалардың эмоциялық мінез-құлық аумағын ғылыми зерттеу мәселелері қарастырылған. Мектеп жасындағы балалардың эмоциялық мінез-құлық ерекшеліктерін зерттеумен К.Бюлер, Ф.Гудинаф, А.М. Прихожан, А.В. Запорожец сияқты ғалымдар айналысқан, ал эмоционалдық бұзылыс мәселелері Л.И. Божович, В.В. Лебединский, Ю.М. Миланич, В.С. Мухина, О.С. Никольская, В.А. Прокофьевалардың еңбектерінде жете зерттелді.

Т.Г. Казаков [2], К.Д. Ушинский [3], Я.А. Коменский [4] өз еңбектерінде баланың ішкі «Менінің» жағдайы оның шығармашылығы өнімдерінде қобалжудан, ішкі конфликтілерден арыла отырып көрініс табатынын жазған еді. Сурет салу, жабыстыру, мүсіндеу, билеу арқылы балалар тек үрей, қобалжу, агрессия мен қоршаған ортаға сенімсіздігін басып қана қоймайды, сонымен қатар олардың өзіне және өзінің жетістіктеріне деген сенімділігі артады және солармен байланысты жағымды эмоциялар мен мінез-құлық үлгілерін игереді.

Арт-терапияны М.Наумбург, Э.Краммер, Л.Гантт, Б.Болл, ресейлік ғалымдар А.И. Копытин, Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, И.В. Сусина, Д.М. Лебедева, О.И. Качурина қарастырса, отандық ғалымдардан З. Байсакова, С.А. Алиева, А.Б. Мукашева, Г.А. Қасен, А.Б. Айтбаева, З.Б. Мадалиева, Л.К. Көмекбаева, З.М. Садвакасова және т.б. қарастырған.

Кіші мектеп жасындағы балалардың эмоциялық мінез-құлқындағы бұзылыстарды түзету үшін эмоциялар мен сезімдерді көрсетуге арналған вербалды емес экспрессия әдісі ретінде арт-терапия қолданылады. Педагогтар мен психологтардың ауқымды зерттеулеріне жүгінсек, бала суреттері олардың сөйлеуінің бір нұсқасы десе де болады. Мысалы, Выготский баланың сурет салуын графикалық сөйлеу деп атаған. Мамандар адамның бейімделу қабілетін арттыруда арт-терапевтік үдерістің рөлін ерекше атайды. Бүгінгі күні ғалымдар арт-терапияның эмоциялық-сезімдік аумағында бұзылыстары бар балаларға қатысты түзетушілік мүмкіндіктерінің әлеуеті өте жоғары екенін дәлелдеп те, мойындап та отыр.

Оқушыларға арт-педагогикалық әдістерді қолдана отырып сабақ беруде сурет салудың келесідей түрлерін қолдануға болады:

Еркін сурет салу (әркім не қаласа соны салады). Сурет жеке орындалады, ал топта талқылау жүреді. Сурет туралы ең алдымен топ мүшелері, содан кейін автордың өзі баяндайды.

Коммуникативтік сурет салу. Топ жұптарға бөлініп, әр жұп өз қағаздарына бірлесіп белгілі бір тақырыпта сурет салады, ереже бойынша, вербалды байланыс рұқсат етілмейді, олар бейне, сызықтар, бояулар арқылы қатынаста болады. Сурет салып болғаннан кейін талқылау жүреді. Шыққан шығарманың көркемдік жетістігі талқыланбай, сурет салу кезеңінде пайда болған диалог мүшелерінің сезімдері мен ойлары, сурет барысындағы бір-біріне қатынасы талқыланады.

Бірлескен сурет салу. Бірнеше адам (не топтың барлық мүшелері) бір параққа үнсіз сурет салады, соңында топтың әр мүшесінің қатысуы, оның қосқан үлесінің сипаты, сурет салу барысында басқа мүшелерімен өзара әрекетінің ерекшеліктері талқыланады [5, 72 б.].

Сонымен қатар, арт-терапияның әдісі «түстік шешім» бойынша жүргізілетін техника туралы айтып өтсек. Оқушылар ақ парақтың фонын қоңыр, көк, жасыл, сары, ақ түстермен бояйды немесе дайын түрлі-түсті қағаздарды қолданады.

Техниканы жүргізу: Ақ параққа оқушылар стресстік жағдаятты бейнелейді.

Қоңыр параққа оқушылар осында бұрында бейнелеген негтивті эмоциялардың барлығын көрсетеді. Бұл жерде оқушылар пессимист (негативизм) және еш нәрсеге көңілі толмайтын адамның бейнесін көрсетеді.

Сары парақта оқушылар өзін оптимист, эйфория жағдайында көрсетеді, позитивті эмоцияларды шығарады.

Жасыл парақ. Бұл жерде баланың рөлі суретші немесе жазушы болатын шығармашылық аймағы. Бұл параққа өлең немесе қысқа әңгіме шығаруға болады. Бір сөзбен айтқанда, өз проблемасын шығармашылық тұрғыда ойланады.

Көк параққа данышпанның рөлін ойнайды. Дәл және нақты қорытындылар жасап, өз-өзіне кеңес береді. Осы көк парақ өз мәселелерінің шешімі болып табылады.

Барлық басқа түсті парақтар мәселеге әр-түрлі көзқараспен қарауға көмектеседі. Енді оқушылар дұрыс шешім қабылдай алады. Тапсырмаларды шын жүреппен орындау керек, болмаса терапевттік әсері болмай қалатыны ескеріледі.

Сурет салу – балаға өзін-өзі сезіну мен түсінуге, өз ойлары мен сезімдерін еркін айтуға, мазасыздық пен күшті қобалжулардан босауға, эмпатияны дамытуға, өзімен өзі болып, арманы мен сенімін еркін білдіруге мүмкіндік беретін шығармашылық әктісі. Бұл тек балалар санасындағы қоршаған және әлеуметтік шынайылықты бейнелеу ғана емес, сондай-ақ оны модельдеу, оған қатынасты анықтау. Кейбір ғалымдар сурет салуды ағзаны жетілдіру бағдарламасын орындау жолдарының бірі ретінде қарастырады [5, 69-70 б.].

Арт-терапия – бұл өнер арқылы емдеу не болмаса шығармашылық арқылы өзін көрсете отырып емдеу бағыттарының бірі. Арт-терапия – түрлі психикалық, физиологиялық ауытқушылықтары бар адамдарға, тәуекел топтағы балаларға, сонымен бірге сау адамдардың өзіне олардың жеке тұлғалық өсуін арттыру мақсатында түрлі өнер түрлерін қолданады [6]. Біз арт-терапияның бейнелеу әдісіне тоқталып отырмыз. Арт-терапия әдістері мазасыздық, агрессивтілік, қорқыныш секілді көптеген жағымсыз күйлермен күресуге көмектеседі [6].

Арт-терапия – өзара қарым-қатынасқа түсу мен шығармашылықтың біріккен емдік әсерінен тұрады. Өнер терапиясы психотерапияның жаңа әдісі болып табылады. Оның бастауы ХХ ғасырдың 30-жылдарынан басталады. Ең алғаш арт-терапиялық әдістер неміс лагерлерінде үлкен психологиялық стресс алып, кейін АҚШ-қа көшірілген балалармен жұмыс жасауда пайдаланылған [7].

Өнердің көптеген түрлерін жанды емдеу мақсатында пайдалану көне замандарда пайдаланылған. Көне Грецияда, бейнелеу өнер адамға әсер етудің нәтижелі құралы ретінде қарастырып, мұражайларда құнды адами қасиеттерге еліктіретін мүсіндер қойған [8, 8 б.].

Арт-терапияның қызметтерін көрсетуде Н.Сакович, Е.Медведева, И.Левченко, Л. Комиссарова, Т.Добровольская секілді ғалымдардың көзқарастарына сүйенеміз. Олар келесі бастапқы қызметтерді көрсетеді:

1. катарсистік: тазалаушы, негтивті жағдайлардан босатушы;
2. реттеуші: жүйке-психикалық қысымды түсіру, психосоматикалық үдерістерді реттеу, жағымды психоэмоционалдық жағдайды модельдеу;
3. коммуникативтік-рефлексивті: қарым-қатынастың бұзылуын түзетуді қамтамасыз етуші, дұрыс тұлғааралық жүріс-тұрысты, өзін-өзі бағалауды қалыптастыру.

Арт-терапияның келесі қызметтерін Т.Колошина көрсетеді:

1. диагностикалық: сурет – өз авторы жайлы көптеген ақпараттар беретін ерекше құжат (сурет әрдайым бейнелі түрде болады, автор жасырғысы келсе де, әрдайым өз авторының жеке жағдайын көрсете алады);

2. терапевттік: тұлғаның өнер арқылы өзін-өзі емдеуі және оның психологиялық тұтастыққа келуі;

3. гуманистік: полярлықтар арасындағы (мысалы, махаббат-жек көру, әлсіздік-күштілік, жалғыздық-жақындық, тәуелділік-тәуелсіздік, басқару-бағыну, үміттену-үмітін үзу, т.б.) тепе-теңдікті ұстап тұра алатын балансталған тұлғаны дамыту [8, 10-11 б.].

Арт-терапиядағы қолданбалы – бейнелеу әдістері баланың шығармашылық дамуы мәселелерін шешуге, оқу, ойлау үрдісін жеңілдетуге бағытталады. Бұл әдіс, әлемді интеллектуалды және шығармашылық тұрғыда қабылдауды біріктіруі; оқушыларды өнердің тұтас аймағы арқылы рухани құндылық-

тарға жетелеуі; педагогқа оқушының білімдер жүйесіне қуанып кіруінде әдістер жүйесімен қаруландыруы; сезімдер, жады, назар, түйсіктің барлық органдарының дамуына ықпал етуі; қазіргі заманғы әлемде тұлғаның бейімделуіне көмектесуі себепті тұлғаның біртұтастығын сақтауға көмектеседі. Олар көркемдік-бейнелеу және сәндік-қолданбалы әдістерден тұрады. Біріншісі бояу, т.б. байланысса, екіншісі қағаз, табиғи, оның ішінде құм, балшық, т.б. материалдармен қолданбалы тәжірибелік іс-әрекеттен тұрады [8, 47 б.].

Көркемдік-бейнелік әдістердің құралдары болып суреттің барлық түрі (суреттің өзі, кескіндеме, графика, монотипия, т.б.) табылады, осы жерге гриммен жұмыс істеуді («бетке» кескіндеудің түрі ретінде), орнатуларды, коллаж, көркем суретке түсіруді жатқызуға болады.

Бейнелеу әрекетінің үлкен биологиялық мәні бар – сурет салу ағзаның, оның психикасының жүзеге асуын жүргізетін бағдарламаның механизмдерінің бірі рөлін атқарады. Баланың алғашқы өмірі кезеңдерінде ол сенсомоторлы үйлестіруді дамытып, көру бейнелерін қалыптастырып, формаларды қабылдауға көмектессе, кейінірек, ол жартышараралық өзара қатынастың дамуына септігін тигізеді, себебі, сурет салу үрдісінде, мидың оң жақ жарты шарының жұмысымен байланысты нақты-бейнелік ойлау және сол жақ жарты шар жауапты абстрактілі-логикалық ойлау үйлестіріледі. Әсіресе сурет салудың ойлау және сөйлеумен байланысы маңызды. Бала суретінде пәндік және әлеуметтік өмір туралы өз білгенін көрсетеді. Сондықтан балалық шақтағы сурет салуды *графикалық сөйлеу* деп атайды. Сурет салу балаға қабылданып жатқан білімдерді реттеуге, қоршаған орта туралы қиындатылған ойларды бейнелеп, бекітуге көмектеседі.

Сурет салу әрекетінің жеке ерекшеліктері баланың жеке-психологиялық қасиеттерінің, оның өмірді қабылдауының, мінезінің, өзін-өзі бағалауының, т.б. тұлғалық қасиеттерінің бейнесі деген пікірлер бар. Сурет салу кезінде бала өзінің жеке әлемінің ерекшеліктеріне сәйкес келетін нұсқаны бейсаналы түрде көрсетеді [8, 48 б.].

Әдебиеттер

1. «О проблемах психологической готовности к школе»//URL: <http://cdik.edusite.ru/p190aa1.html>
2. Казакова Т.Ф. Развитие у дошкольников творчества: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1995. – 324 с.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений, Том 10, «Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / К.Д. Ушинский.// Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, Москва — Ленинград, 1950. – С.49.
4. Коменский Я.А. Собрание дидактических трудов / Я.А. Коменский. – М., 1959. – 255
5. Мадалиева З.Б., Көмекбаева Л.К., Сүлеймен М.М.: Жалпыға арналған арт-терапия: оқу-әдістемелік құрал. – Алматы, 2016. – 160 б.
6. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М., 2001.
7. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2004. – 144
8. Айтбаева А.Б., Қасен Г.А. Арт-методы в образовании: учеб пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 204 с.

**Л.С. Амренова (Қазақстан, Ақсу)
А.М. Маулен (Қазақстан, Алматы)**

БИБЛЕЙСКИЕ ЗНАКИ И СИМВОЛЫ В ПОЭМЕ АННЫ АХМАТОВОЙ «РЕКВИЕМ»

При обращении к первой части учебника «Русский язык и литература» для одиннадцатого класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения», авторами которого являются У.А. Жанпейс, Н.А. Озекпаева, А.Т. Есегова, Г.А. Атембаева [1], в третьем разделе, под названием «Человек и история», мы находим уроки, посвященные творчеству Анны Андреевны Ахматовой. Следует отметить, что 23-24 уроки обозначены темой «Я – голос ваш...», где указано литературное произведение «Реквием». За исключением всего одной темы (А.С. Пушкин «Евгений Онегин»), материалы, собранные к урокам по произведению А.А. Ахматовой «Реквием», занимают самое большое количество страниц, 21 страница, что, несомненно, указывает на значимость и важность данного материала в обучении одиннадцати классников русской литературе. Этим объясняется выбор данного произведения.

Как обозначено в Типовой учебной программе по учебному предмету «Русский язык и литература» для 10-11 классов уровня общего среднего образования (с нерусским языком обучения) (в рамках

обновления содержания среднего образования): «Программа по предмету «Русский язык и литература» способствует становлению мировоззрения обучающегося, дает возможность пользоваться информацией различных сфер: социально-культурной, социально-экономической, социально-юридической, научно-технической, учебно-профессиональной; помогает ориентироваться в общемировом образовательном пространстве» [2].

В семантическом пространстве поэмы А.Ахматовой «Реквием» можно проследить неповторимый вариант преломления библейских мотивов в семантическом пространстве культурных традиций. Экспликация культурной памяти в поэме «Реквием» (1935-1940) занимает важное место. И здесь идет обозначение понятия «культурная память», которое можно отнести и к пространственным знакам, и к культурным, так как поэма отличается удивительной емкостью.

Прибегая к дешифровке поэтического текста, можно расслышать, не исказив, звучащие в произведении голоса, воссоздать диалоги автора с плеядой классиков русской литературы, в числе которых - Пушкин, Некрасов, Мандельштам, Блок, Гумилев и другие. Используемые автором «вечные образы», запечатленные в культуре и искусстве, реконструируются в поэме, символизируя собой апокалипсис, раскрывающий пространство смерти. Именно в раскрытии художественного значения смерти, усиливающей высокий трагический смысл именно через библейские образы, автор видит возможность показать вселенские масштабы отраженных в поэме исторических событий. Вместе с автором (или вслед за ним) мы постигаем идею смерти.

Большинство образов поэмы отмечены «знаком» времени вечного: это и «звезда полярная», и «ночи белые», и «следы куда-то в никуда», и «горячая слеза». Это, естественно, и все библейские образы поэмы: «великой реки», «креста высокого», смерти [3].

Десятая глава поэмы так и называется «Распятие». Предваряют главу слова: «Не рыдай Мене, Мати, во гробе зрящи», где сразу обрисован знак-символ скорбящей Матери.

Как мы знаем, реквием означает заупокойное богослужение в католической церкви (вспомним, в начале поэмы автор пишет: «За тобой, как на выносе, шла», что сближает ситуацию прощания «на время» с прощанием «навсегда»), а также траурное музыкальное произведение для хора и оркестра на текст молитвы «Requiem aeternam dona eis» («Покой вечный дай им»), а общий, широкий смысл – поминальная молитва, поминовение умерших.

В пятой главе Ахматовой обрисована прощальная процессия «в никуда», которую она словно предвидит:

И только пышные цветы,
И звон кадильный, и следы
Куда-то в никуда [4].

Отметим, что канонический текст мессы, обращенной к образу скорбящей Матери, однозначно повлиял на Анну Ахматову, доказательством чего служит тот факт, что Ахматова в своих записях поэму писала на латинском языке – Requiem. Не случайно, данная тема вызывала интерес не только у писателей и поэтов, она вызывала живой интерес и отклик на нее других видов искусства, в частности, - музыки (Моцарт, Берлиоз, Верди).

Первая часть десятой главы максимально приближена к заупокойному богослужению:

Хор ангелов великий час восславил,
И небеса расплавились в огне.
Отцу сказал: «Почто Меня оставил!»
А Матери: «О, не рыдай Мене...» [4].

А вторая часть главы обнажает трагичность данного символа-знака скорбящей Матери, в сторону которой никто не осмеливался даже посмотреть:

Магдалина билась и рыдала,
Ученик любимый каменел,
А туда, где молча Мать стояла,
Так никто взглянуть и не посмел [4].

Библейские образы и ассоциации, связанные с сюжетами из Евангелия, наполняют поэму глубоким смыслом, в основе которого – страшная утрата - смерть сына. Лирическая героиня вырастает до исполинских размеров евангельских образов, несущих непреходящий вечный смысл. Из образа матери, потерявшей сына, она превращается в вечный образ, известный каждому, в знак-символ, и трагедия одной матери, и одного семейства разрастается в небывалую по масштабам – общечеловеческую, вселенскую.

Данный прием, использованный автором, - обрисовать библейские образы и мотивы - дал возможность максимально расширить пространственные и временные рамки произведения, что позволило раскрыть масштабность сил зла, которые взяли верх в стране, и показать, насколько общественная трагедия была крупной и масштабной. И образ сына вырастает в символический, знаковый:

О твоём кресте высоком

И о смерти говорят [4].

Библейский масштаб заставляет мерить события самой крупной мерой. Ведь речь шла об исковерканной судьбе народа, о геноциде, направленном против нации и наций, о миллионах безвинных жертв, об отступничестве от основных общечеловеческих моральных норм. «Реквием» состоит из десяти стихотворений, прозаического Предисловия, Посвящения, Вступления и двухчастного Эпилога. Включенное в «Реквием» «Распятие» (так же как и стихотворение того времени «И упало каменное слово...»), создавалось как самостоятельное произведение.

Одной из первых в русской литературе Ахматова осознала и с величайшей художественной силой выразила исторический масштаб и значение происходивших событий. В скорбном «Реквиеме» она даже отметила тот момент, когда в молчаливый тюремной очереди пришло к ней это осознание и возникло острое желание его выразить: «... стоящая за мной женщина с голубыми губами, которая, конечно, никогда не слыхала моего имени, очнулась от свойственного всем нам оцепенения и спросила меня на ухо (там все говорили шепотом): – А это вы можете описать? И я сказала: – Могу. Тогда что-то вроде улыбки скользнуло по тому, что некогда было ее лицом...» [4]. Эта улыбка «невольной подруги» окончательно скрепила договор между поэтом и народом: не написать «Реквием» Ахматова уже не могла.

Почти все, писавшие о «Реквиеме», обращали внимание на то, что современность передается в поэме с помощью библейских аналогий, что образы и мотивы Священного писания становятся для Ахматовой средством художественного осмысления действительности, а картины Апокалипсиса – символом сталинской эпохи. Уже название поэмы, предлагая определенный жанровый ключ к произведению, задает одновременно специфическую систему координат.

Изучаемый художественный текст – это своеобразное поле видения изображённого мира. То, как герой воспринимает мир (что попадает в его зрительный кругозор), всегда выражает собой авторскую оценку изображенного субъекта и является одной из форм косвенной (эстетической) оценки. Благодаря семиотическому анализу художественного произведения на уроках литературы в 11 классе мы вышли к означиванию авторским сознанием пространственных, временных параметров, перцептивных образов и символов создаваемой поэтом картины мира, что позволило полно передать его рефлексии, чувства, переживания и по-новому осмыслить поэму «Реквием» А.А. Ахматовой.

Семиотический анализ позволяет выяснить, как организовано сообщение, что оно выражает и с помощью каких элементов, помогает понять идеи автора и глубинные смыслы текста.

Литература

1 Русский язык и литература: Учебник для 11 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2-х ч. / Часть первая. У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева, А.Т. Есетова, Г.А. Атембаева. – Алматы: «Атамұра», 2020. – 208 с.

2 Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 10-11 классов уровня общего среднего образования (с нерусским языком обучения) (в рамках обновления содержания среднего образования). – Министерство образования и науки Республики Казахстан, 2017 г.

3 Бурдина С.В. Парадоксы хронотопа в «Реквиеме» А.Ахматовой. – Вестник Пермского университета: Российская и зарубежная филология, 2009 г. – С.60-65.

4 Ахматова А.А. Реквием. <https://www.culture.ru/poems/10174/Rekviem>

ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Образование в наше время становится непрерывным процессом продвижения обучающегося к вершинам профессионального мастерства на протяжении всей жизни. Для достижения этой цели выпускник любого образовательного учреждения должен владеть не только профессиональными компетенциями, но и коммуникативной, основы которой формируются в школе, а затем развиваются в вузе в условиях преемственности образования и с соблюдением профессиональной направленности студента. Овладение выпускником вуза коммуникативной компетенцией «влияет на его конкурентоспособность на рынке труда, успешную социализацию в будущем» [1, 3].

Русский язык рассматривается на современном этапе развития высшего профессионального образования как обязательный компонент профессиональной подготовки выпускника. Обладая большим образовательным потенциалом, «Русский язык» как учебная дисциплина в высшем учебном заведении, помимо решения задач развития личности, является ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, формирования и развития коммуникативных умений и навыков, а также явной предпосылкой успешной деятельности специалиста в будущем.

Это подтверждается нормативно-правовыми и программными документами, государственными образовательными стандартами, определяющими требования к содержанию и уровню подготовки выпускников профессиональных учреждений различного уровня.

Курс обучения русскому языку в музыкальном вузе предусматривает закрепление и дальнейшее совершенствование базового общеобразовательного уровня владения языком в сочетании с углубленной профильной языковой подготовкой, ориентированной на использование полученных знаний в сфере будущей профессиональной деятельности, т.е. носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. У будущих музыкантов необходимо формировать коммуникативные и познавательные способности, потребности в партнерском сотрудничестве, стремление к установлению и поддержанию продуктивных и эффективных–взаимоотношений. Необходимо формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, которая рассматривается как определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной и учебно-познавательной компетенции, позволяющей обучаемому варьировать речевое поведение и соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения.

Новые условия развития общества на современном этапе ставят перед системой высшего образования новые задачи формирования качественно нового уровня подготовки квалифицированных специалистов, для их развития и становления как творческой личности, обладающей собственным стилем мышления, способной самостоятельно и творчески решать стоящие перед ними задачи. Целенаправленное развитие и системное реформирование высшего образования требует особой роли языкового образования, развития коммуникативной компетенции личности, способной использовать русский язык как инструмент общения.

Одним из важных и необходимых базовых международных требований, выдвинутых Советом Европы, является обязательное владение несколькими языками. Через язык можно приобщить личность к универсальным глобальным ценностям, формировать умение общаться и взаимодействовать с представителями других культур в мировом пространстве.

Решение этой задачи становится актуальной в нашей многонациональной стране. Это обусловлено ориентацией современной методики преподавания русского языка на практическое овладение русским языком, предусматривающее переход от сознательного усвоения обучающимися единиц языка к употреблению их в речевых ситуациях, приближающихся к ситуациям естественного речевого общения в обществе. Под практическим владением языком понимается владение личностью всеми видами речевой деятельности: слушанием, говорением, чтением, письмом – в наиболее важных сферах общения. Другими словами, коммуникативная методика характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации.

Цели обучения, его содержание, уровни знаний, умений и навыков определяются через разного рода компетенции. Под компетенцией понимается совокупность тех знаний и умений, которые формируются в процессе обучения языку и способствуют овладению им.

Рассмотрим те виды компетенции, которые имеют непосредственное отношение к изучению русского языка.

Языковая компетенция представляет собой практическое овладение материалом языковой системы.

Лингвистическая компетенция включает в себя знание основ науки о русском языке, усвоение понятийной базы учебного курса и формирование учебно-языковых умений работы с языковым материалом.

Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи, умения и навыки анализа текста и собственно коммуникативные – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля речи.

Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций являются одинаково важными задачами преподавания русского языка. При возрастающих требованиях к качеству подготовки специалистов, данные компетенции становятся существенными квалификационными характеристиками.

Ведущей в данном списке компетенций является коммуникативная, поскольку она представляет собой, прежде всего и компетенцию ключевую, определяющую уровень владения языком.

Коммуникативная компетенция – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. Основными компонентами коммуникативной компетенции являются лингвистический (знание грамматики и лексики), дискурсивный (коммуникативное употребление языка), прагматический (достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление коммуникативных неудач) и социокультурный (владение нормами поведения).

Кратко охарактеризуем содержание различных видов компетенции, формируемых у студентов на занятиях по русскому языку.

речевая компетенция – совершенствование коммуникативных умений в 4-х основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме); умений планировать своё речевое и неречевое поведение;

языковая (лингвистическая) компетенция – овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения: увеличение объёма используемых лексических единиц; развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях;

социокультурная компетенция – увеличение объёма знаний о социокультурной специфике стран изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение, адекватное этой специфике, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны изучаемого языка;

компенсаторная (стратегическая) компетенция – дальнейшее развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации, что позволяет студентам догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова, догадаться о значении незнакомого слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.), упростить фразу, структуру её построения, внести в свою речь поправки;

учебно-познавательная компетенция развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению русским языком, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания;

коммуникативно-профессиональная компетенция – владение навыками делового общения, профессиональной лексикой; способность активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими людьми.

Профессиональное развитие основывается на способности обучаемого использовать коммуникативную компетенцию в решении профессиональных задач. Профессиональное развитие должно быть опережающим, его задача состоит в том, чтобы прогнозы разрабатывались на ближайшую, среднесрочную и отдаленную перспективу, что способствует формированию будущего специалиста нового типа, в результате чего создаются концептуальные основы многоуровневого профессионального развития, конкретизируются принципы преемственности, непрерывности, многоуровневости, многопрофильности, взаимосвязи начального, среднего, высшего и дополнительного образования.

Таким образом, русский язык в студенческой национальной аудитории выполняет следующие функции:

Получение доступных современных знаний;

Функция межнационального общения в любых сферах: учебно- профессиональной, общественно-политической, социально-культурной, официально-деловой, обиходно-бытовой;

Функция использования Интернета;

Функция всякого рода современной информации;

Воспитательная функция, связанная с формированием мировоззрения студентов, культуры, эстетического вкуса, духовного и нравственного развития.

Современное функционирование русского языка как языка межнационального общения в тесном единстве с мировой культурой и цивилизацией. Важно организовать учебный процесс таким образом, чтобы посредством русского языка студенты могли приобщиться к мировой культуре. На занятиях важно создать модель культуры, которая будет способствовать духовному совершенствованию обучаемых на базе диалога родной культуры и мировой. Составляющими такой модели могут быть: реальная действительность, представленная предметно (фотоснимками, иллюстрациями, рисунками); предметно-вербально (телепередачи, спектакли, концерты); художественной литературой; учебно-популярной-текстами, имеющее воспитательное содержание, а также фразеологизмами, пословицами, высказываниями известных людей. Приобщение человека к культуре происходит не только при изучении языка, но и под влиянием того, что мы читаем, слышим, видим, под влиянием той речевой среды, в которую погружены обучаемые.

Одним из средств, создающей развивающую речевую среду является текст. Функция текста – коммуникативная, смыслообразующая и творческая. Тексты должны содержать материал для работы по грамматике, эстетическую ценность и воспитательную направленность. Система заданий на занятиях русского языка предполагает создание готового образовательного продукта: написание аргументированного эссе, творческой работы, ориентированной на цели и задачи коммуникации. В качестве подготовительного этапа учащиеся занимаются комплексным анализом текста, лингвистическим анализом, сопоставительным анализом. Определение темы, идеи, стиля, типа речи становится не целью, а лишь средством достижения той или иной цели.

Повышение речевой культуры студентов также невозможно без формирования определенных умений и навыков, обеспечивающих порождения высказывания:

умение осмысливать и хорошо представлять себе речевую ситуацию

цель общения, тему и основную мысль высказывания, адресата речи, место общения, объем высказывания, сформировать замысел будущего речевого произведения;

умение в соответствии с замыслом собирать материал, пользуясь разными источниками, систематизировать его, составлять план будущего высказывания с ориентацией на замысел;

умение в соответствии с замыслом пользоваться разными стилями и типами речи, разнообразными языковыми средствами, выбирать их с учетом всех компонентов речевой ситуации;

умение видеть реакцию слушателя во время устной речи, соотносить произносимое с замыслом и корректировать свою речь.

Конечная роль обучения языку обусловлена той ролью, которую он играет в жизни каждого человека и всего общества, являясь важнейшим средством общения и познания окружающего мира. Студенты нуждаются в русском языке и как в средстве получения знаний, современной информации, и как в средстве повышения своего профессионального общения с музыкантами и со специалистами при осуществлении совместной научной деятельности. Русский язык в казахской аудитории играет большую роль не только в подготовке квалифицированных специалистов, но и в воспитании их духовного и нравственного развития. Обучение русскому языку активизирует формирование коммуникативной компетенции, воспитывает языковую личность, способную к профессионально-деловой межкультурной коммуникации, стремящуюся к саморазвитию и самообразованию, умеющую творчески мыслить.

Литература

1. Стурикова М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза на занятиях по языковым дисциплинам. Автореф. диссерт. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Екатеринбург. 2014. – 22 с.

2. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании русского языка. Русский язык и литература – 2000. №1 С.21-22

3. Павленко В.К. Коммуникативная компетентность как основной результат обучения. // Русский язык и литература в казахской школе. – 2007 г.

4. Мурина Л.А. Проблема формирования коммуникативной компетенции. Русский язык и литература. – 2001. №1 С.10-14.

5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – С.223.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Приоритетами образовательного процесса в Казахстане является создание всех условий для формирования человека новой формации с развитым критическим мышлением. Образование в вузах страны направлено на развитие навыков, способствующих подготовке специалиста, умеющего самостоятельно принимать решение в проблемных ситуациях. Студент, владеющий навыками критического мышления, будет подготовленным к практической деятельности по своей специальности, сумеет адаптироваться к изменениям в обществе. Также критическое мышление способствует развитию деловых способностей. Согласно мнению казахстанских ученых, процесс обучения в вузе представляет собой «информационную систему», главной функцией которой является передача новых знаний [1,24]. В процессе передачи новых знаний выделяются три критерия информации (знаний): во-первых, учитывается новизна информации (знаний), при объяснении нового материала важно выделить из информационного потока необходимую информацию для формирования навыков и умений студента. Во-вторых, учитывается динамичность подачи материала, в соответствии с требованиями новой парадигмы знаний необходимо улучшить качество усвоения материала, применяя активные методы обучения. В-третьих, применение разнообразных активных методов обучения является велением времени, без которого трудно представить себе современный образовательный процесс в высших учебных заведениях Казахстана. Для усвоения новых знаний в стремительно меняющемся информационном потоке необходимо использовать новые стратегии и приемы, способствующие формированию критического мышления.

Материал ряда исследований ученых, изучающих языковое сознание путем применения ассоциативного эксперимента, доказывает, что словарное значение слов и словосочетаний может менять свое значение, расширяя при этом объем значений. Мы решили рассмотреть значение словосочетания «критическое мышление» в языковом сознании современных студентов.

Был проведен направленный ассоциативный эксперимент при помощи анкетирования с одним вопросом: «Напишите 3 ассоциации, возникающих при понятии *«критическое мышление»*». В анкетировании принимали участие студенты КазНУ имени аль-Фараби, всего участвовали 60 студентов, от них получено 169 реакций. Данные анкетирования по частотности реакций были распределены на ядерную и периферийные зоны. Сегодня наиболее оптимальным способом исследования языкового сознания человека является психолингвистический эксперимент. Исследование ответов-реакций, возникающих у опрашиваемых на заданный стимул свидетельствует о том, что они указывают на «глубинные модели вербального поведения носителя языка» т.е., формы существования и функционирования языкового сознания [2,70].

Психолингвистический эксперимент способствует получению достоверных сведений через вербальные ассоциации, то есть через речевые высказывания. Согласно современным исследованиям, модель сознания человека – это образ окружающего мира, запечатленные у человека в форме определенной структуры. По утверждению Е.Ф.Тарасова: «Неосознаваемые знания, входящие в образ сознания могут быть овнешнены в речевом поведении испытуемых в так называемом ассоциативном эксперименте» [2,72]. Ассоциативный эксперимент имеет активное применение также в исследованиях казахстанских ученых. Так, Н.В. Дмитрюк считает, что ассоциативные поля обладают огромными возможностями в изучении сознания: «Целесообразность исследования вербальных ассоциаций как наиболее явно выраженных овнешнений образов сознания личности: ассоциативные поля в качестве овнешнений неосознаваемых слоев сознания обладают большими эвристическими возможностями» [3,14]. Как видим, использование ассоциативного эксперимента для выявления достоверной информации базируется на прочной теоретической основе.

Критическое мышление в современной педагогике понимается в качестве *дисциплинарного подхода* к сбору и обработке поступающей извне информации. Согласно исследованиям ученых, процесс исследования критического мышления предполагает несколько этапов. Первый этап означает сбор необходимой для анализа информации или наличие ситуации, требующей решения. Во втором этапе необходимо дать собственную оценку полученной информации, на данном этапе важно оценить информацию и выявить степень ее необходимости для дальнейшего анализа. На третьем этапе надо сделать нужные выводы, обосновать свой выбор в данной создавшейся ситуации. На последнем, четвертом этапе важно организовать поиск необходимого решения из предложенных мнений и идей, собранных в ходе сбора информации [4,160]. Далее, критическое мышление рассматривается в качестве умственного и интеллектуального *процесса деятельности* человека. В ходе исследования понятия

«критическое мышление» для выявления содержания понятия учеными разрабатывались программы по отработке навыков критического мышления. Составлялись тестовые задания на проверку умений, необходимых при формировании критического мышления, это тесты, рассчитанные на определение умений строить суждения, делать выводы, оценивание обоснования аргументации. Тесты были рассчитаны на формирование критического мышления (Э.Глассер). Следующий взгляд изучения данного понятия рассматривает критическое мышление как *двусторонний процесс обучения*, одна из сторон которой проявляется в оценивании как собственного, так и чужого мнения. Вторая сторона критического мышления действует в процессе получения знания, в которой студент дает оценку собранной информации, выявляя его достоверность. Критическое мышление понимается как навык, формирующий умение принять самостоятельное решение, обоснование своей позиции, также поиска нового решения в ходе появления новых идей (Д.Дьюи).

Характеристика студента со сформированным критическим мышлением должна соответствовать следующим критериям: 1) самостоятельность мышления; 2) формулирование проблемы; 3) принятие обоснованных решений; 4) высказывание своей точки зрения (Плотникова).

Мы считаем следующее определение критического мышления наиболее подходящим в качестве рабочего определения: «Критическое мышление является таким мышлением, которое развивается на основе тщательной оценки фактов и приводит к наиболее объективным выводам путем анализа всех факторов и использованием обоснованных логических процессов» [5]. Это определение как нельзя лучше соответствует данным ассоциативного эксперимента. Данные проведенного анкетирования распределены по частотности на ядерную и периферийные зоны.

Таблица 1. Ядро и периферийные зоны, полученные на стимул «критическое мышление»

<i>Зоны</i>	<i>Реакции на данный стимул</i>	<i>Количество</i>
<i>Ядро</i>	<i>анализ/ анализировать/ анализируя 29, оценка/ оценивание/ оценивать 25, рассуждение/рассуждать 16.</i>	<i>Всего 70</i>
<i>Ближняя периферия</i>	<i>вывод 12, доказательство/аргументы 10, сомнение 10, своя позиция 10, решение 10, размышление 9</i>	<i>Всего 61</i>
<i>Дальняя периферия</i>	<i>мыслить неординарно 8, выбор 8, сравнение/сопоставление 7, критика 4, вопросы 3, поиск истины 2, мнение 2, навык 2, учеба 2</i>	<i>Всего 38</i> <i>Итого 169</i>

В ядерную зону вошли следующие реакции: *анализ 13, анализировать 15, анализируя 1, всего 29; оценка 8, оценивание 3, оценивать 5, всего 15; рассуждение/рассуждать 16*. Всего в ядерной зоне 70 реакций. Самой частотной оказалась реакция *анализ 29*, что свидетельствует о понимании необходимости критического мышления при анализе информации, которой надо дать адекватную *оценку 25*, при этом важно уметь логично *рассуждать 16*. Формирование критического мышления является для студентов одним из востребованных навыков при анализе собранной информации, а также при оценивании информации. В Большом толковом словаре русского языка указываются два значения слова *анализ*: 1) метод научного исследования, состоящий в расчленении целого на составные элементы; 2) определение состава и свойства какого-либо вещества, исследование [6,40]. В анкетировании студенты применяют второе значение слова *анализ*: определение нужных свойств и качеств исследуемого понятия. При анализе собранной информации студент выделяет главную информацию и отделяет второстепенную, таким образом оставляет самую необходимую информацию. После выделения главной информации студенту необходимо дать оценку, тем самым выявляя положительные и негативные стороны изучаемой проблемы для решения проблемы. Слово *оценка* в Словаре имеет следующие значения: 1) действие по значению глагола *оценивать*; 2) мнение, суждение о качестве, о значении [6,1298]. *Оценивание* понимается как процесс суждения о значении, т.е.,

умение составлять свое мнение, чтобы озвучить нужное суждение, надо дать оценку собранной информации. Оценивание идет через выстраивание суждения о решении проблемы.

В ближнюю периферию вошли следующие реакции: вывод 12, доказательства/аргументы 10, сомнение 10, своя позиция 10, решение 10, размышление 9. Всего в ближней периферии 61 реакция. Критическое мышление понимается студентами в качестве продуманного и взвешенного подхода к любой создавшейся проблемной ситуации, когда возникает необходимость аргументирования и обоснования своей собственной позиции для решения проблемы. Особого внимания заслуживает выработка навыка формирования своего собственного мнения, умения аргументирования своей позиции. Умение аргументировать необходимо формировать на занятиях русского языка, потому что это умение является одним из приоритетных в обосновании своей позиции. С помощью аргумента студент может обосновать свою точку зрения, убеждает этим своего оппонента. Но иногда одного аргумента недостаточно, поэтому важно научить студента аргументировать, т.е., уметь приводить целую цепочку доказательств, тем самым склонить к принятию именно своего решения [7,102]. Умение рассматривать в качестве варианта другое/чужое мнение и сопоставляя со своим собственным мнением, принимать нужное решение является показателем развитого критического мышления. Как видим, умение выстраивания своего суждения, используя элементы аргументирования, поможет студенту обоснованно выдвигать свое самостоятельное суждение.

В дальнюю периферию были объединены такие реакции: мыслить неординарно 8, выбор 8, сравнение/сопоставление 7, критика 4, вопросы 3, поиск истины 2, мнение 2, навык 2, учеба 2. Всего в данной зоне 38 реакций. Реакции *выбор, сравнение, критика* является важным показателем развитого критического мышления. Сформированный навык выбора из предложенных идей можно представить так: отработка идет через обоснование своей позиции, проведенным через сито анализа и оценки, при этом включается сравнение одного предложения с другим. Сравнивая и сопоставляя предложенные варианты, студенту необходимо уметь выделять положительные и негативные стороны исследуемого понятия. *Критика* понимается как анализ ситуации, умение рассмотреть ситуацию в целом, выделяя при этом изъяны и недостатки исследуемого объекта. Таким образом, обозначенные респондентами реакции в дальней периферии свидетельствуют о необходимости формирования умения выбирать из предложенных идей самую оптимальную.

Формирование критического мышления в вузе идет через различные активные методы обучения. На занятиях русского языка применение таких стратегий и приемов, как формула ПОПС, кластер, ментальная карта, диаграмма Венна, фишбоун способствует усвоению программного материала по дисциплине. Формула ПОПС способствует развитию навыка аргументирования своей выбранной позиции и используется при отработке устного и письменного навыка обоснования своей точки зрения, также при написании эссе-рассуждений. ПОПС применяется в качестве инструмента, обучающего структуре аргументирования. Студент через формулу учится составлять тезис – утверждение, которое необходимо обосновать. Обоснование можно осуществить через подбор аргументов по заданной теме, нужно доказать истинность выбранного тезиса. Далее идет формирование навыка делать вывод, этап принятия решения. Мы считаем, что применение данного приема на каждом занятии в качестве рабочего инструмента способствует развитию критического мышления. Стратегия кластера и ментальной карты, развивающей умение структурировать информацию, выделять главную и дополнительную информацию, как нельзя лучше подходит при изучении видов плана и конспектирования. Кластер и ментальная карта развивают творческие возможности будущего специалиста, так как умение красочно оформлять и графически отображать информацию является очень востребованным навыком.

Ментальная карта используется также при написании курсовых и дипломных работ, когда студенту необходимо видеть картину исследования в целом. Картирование помогает визуально структурировать информацию, представлять информацию графически, что улучшает восприятие большого объема материала. Умея выделить главную информацию, отмечая при этом дополнительную, студент учится структурировать поток информации. Ментальная карта позволяет наглядно видеть всю картину исследования в целом, также способствует развитию перспективы. Такой вид активного метода обучения, как диаграмма Венна способствует развитию навыка сопоставления и сравнения общее и различное в тексте, что непосредственно способствует развитию критического мышления. Также применение приема фишбоун является ценным методом при выявлении причинно-следственных отношений в процессе изучения специальных текстов по русскому языку.

Первая ассоциация, приходящая на ум при слове «критический» - это значит «критиковать, искать недостатки». В рамках современного образовательного процесса данное слово приобрело новые значения, расширив тем самым свое лексическое значение. В Большом толковом словаре русского языка слову «критический» дается следующее толкование: 1. рассмотрение и оценка с целью выявления и устранения

недостатков; 2. оценивание позитивного и негативного; требовательный [6,784]. В толковании словарной статьи более актуализировано значение «оценивание», то есть оценить, дать свою оценку. По результатам направленного ассоциативного эксперимента видно, что значение словосочетания «критическое мышление» актуально для студентов в качестве необходимого навыка, которое нужно сформировать. Словарное значение слова «критический» означало скорее *анализировать*, в ходе анкетирования мы увидели, что это определение обогатилось новыми оттенками: «Критическое мышление означает не негативность суждений или критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения. «Критическое», в этом контексте, означает «аналитическое»» [7,120]. Студенты понимают словосочетание «критическое мышление» как необходимый и жизненно важный навык, который помогает грамотно рассуждать, анализировать и отстаивать свою точку зрения.

Согласно исследованию, ядро опроса по критическому мышлению составляют такие реакции, как *анализ, оценка*, что показывает понимание студентами этого определения в качестве инструмента для анализа и оценивания любой создавшейся ситуации, для выбора своего решения. В ближнюю периферию вошли такие реакции, как *своя позиция, вывод*, что свидетельствует о необходимости развития на занятиях русского языка навыка аргументации своей позиции, умения делать самостоятельно выводы, более того, умения выбирать из предложенных идей самую верную. Дальняя периферия представлена реакциями *мыслить неординарно, выбор*, эти реакции говорят о том, что для того, чтобы критически рассуждать, необходимо мыслить творчески креативно и развивать умение выбирать самое правильное решение, выбирая из множества предложенных вариантов. По результатам направленного ассоциативного эксперимента видно, что значение словосочетания «критическое мышление» актуально для студентов в качестве необходимого навыка, которое нужно сформировать на занятиях русского языка.

Литература

1. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 122 с.
2. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Справочное издание. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
3. Тарасов Е.Ф. Образ России: методология исследования// Теоретические и методологические проблемы психолингвистики. Вопросы психолингвистики. - 2006. - №4. – С.69-73.
4. Дмитриук Н.В. Формы существования и функционирования языкового сознания в негомогенной лингвокультурной среде. – Дис. докт. фил. наук. – М., 2000. - 445 с.Руководство для учителя / Раздаточные материалы, первая неделя: Astana: Center of Excellence АЕО «Nazarbayev Intellectual Schools», 2016. – 202 с.
5. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. - К.: Вид-во “Плеяди”, 2006, - 220 с.
6. Основы критического мышления. Учебник для учащегося 10 (11) классов. – Киев, 2009 г. – 150 с.

В.К. Базарбаева (Казахстан, Уральск)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В 2020 году весь мир столкнулся с пандемией, которая внесла изменения во все сферы жизни: экономика, политика, культура, образование. В новых меняющихся условиях учителя средних школ, преподаватели колледжей и вузов должны были искать новые пути и способы обучения. Впервые мы столкнулись с таким масштабным дистанционным обучением. Нужно учитывать тот факт, что переход на него был стремительным. Никто не был готов к нему: ни обучающиеся, ни обучающие. Но несмотря на это за короткое время были подготовлены и видеуроки, и презентации, и маршрутные листы. В условиях дистанционного обучения возникла еще большая потребность в оказании поддержки обучающимся. Если в классе учителя могли направить и помочь ученикам, то теперь они были предоставлены сами себе. В данных условиях дифференцированный подход к обучению стал наиболее актуальным, так как нужно было учитывать особенности восприятия каждого ребенка при подготовке к уроку и выборе заданий.

Учет индивидуальных особенностей учеников характерен и для дифференциации, и для индивидуализации. Специфика дифференцированного подхода в обучении – учет индивидуальных особенностей, присущих группам учеников, и организация вариативного учебного процесса в этих группах.

Индивидуализация – это предельный вариант дифференциации, когда учебный процесс строится с учетом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого ученика. Для определения данной формы обучения в последнее время в педагогической литературе часто используется термин личностно-ориентированное обучение. Такое обучение предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом субъектного опыта индивида, его предпочтений и ценностей, актуализацию личностных функций учащегося в процессе обучения.

Индивидуальная работа на уроке, выполнение разноуровневых заданий, решение задач в индивидуальном темпе – примеры дифференцированного или личностно-ориентированного подхода в обучении.

Во время обучения школьники могут выбрать и выполнить задания трех различных уровней сложности:

1. На уровне повторения задания состоят из обязательного образовательного уровня. Ученикам даются готовые алгоритмы решения задач, они постепенно выполняют задания, опираясь на алгоритм.

2. На среднем (производительном) уровне, задания требуют обобщения нового материала, побуждают к формулированию выводов, умению использовать свои знания в новой сложившейся ситуации. Здесь ученикам предлагается выполнить задание, на основе готовой информации, предоставленной учителем или общего решения проблемы. Учитель может показать один вариант решения задания, а ученики, подумав, должны осуществить свои пути решения.

3. Высший (творческий) уровень состоит из выполнения заданий, составленных из творческих элементов. При решении их, требуются сравнения, анализ, выводы, а также творческого мышления, необходимо найти уникальное решение вопроса. Здесь ученикам дается лишь описание проблемы, а способ решения они находят сами [1, 7].

В этом учебном году занятия для учащихся проходили в дистанционном формате, поэтому были разработаны презентации и сняты видеуроки.

Так, например, при подготовке заданий по разделу «Семья и подросток» для 8 класса по предмету «Русский язык и литература» при реализации целей: 8.3.3.1 формулировать проблемные вопросы по тексту, позволяющие выдвигать интерпретации, предположения, и отвечать на разные типы вопросов; 8.2.1.1 владеть словарным запасом, достаточным для замены слов общезыковыми эквивалентами или описательными оборотами (перифразами) учащимся были предоставлены справочные материалы о том, что такое перифраза, проблемные вопросы и определение термина «притча», так как на данном уроке они изучали притчу «Волшебная копейка». После того, как они изучили, как составляются проблемные вопросы, получили шаблоны этих вопросов, им было предложено составить проблемные вопросы по притче самостоятельно. Для более подготовленных учеников было предложено ответить на эти вопросы и использовать в ответах перифразы.

Эти же цели обучения были использованы на уроке по теме: «Назидания на века». При изучении «Четырнадцатого слова» Абая было дано задание: составить оценочный и творческий вопрос, используя таблицу «Ромашка Блума». Для учеников, затрудняющихся при составлении этих видов вопросов, был дан образец на примере ранее изученного произведения Б. Канапьянова «Родной очаг». «Ромашка Блума» является одним из эффективных приемов, которые можно использовать на разных стадиях урока. Она помогает научить детей задавать вопросы к тексту самостоятельно, анализировать прочитанное, выделять главную и второстепенную информацию.

На урок по теме: «Климат в семье» были взяты цели: 8.3.2.1 определять стилистические особенности текстов публицистического стиля (статья, интервью, очерк, послание), официально-делового стиля (характеристика, автобиография, резюме); определять принадлежность текстов к смешанному типу на основе характерных признаков; 8.2.1.1 владеть словарным запасом, достаточным для замены слов общезыковыми эквивалентами или описательными оборотами (перифразами); 8.4.1.1 создавать тексты публицистического стиля (статья, интервью, очерк, послание) и официально-делового стиля (характеристика, автобиография, резюме). Мы остановились на изучении публицистического стиля и готовились к написанию статьи. Учащимися были изучены все стили речи русского языка, в частности более подробно рассматривались особенности и жанры публицистического стиля. В соответствии с темой урока было дано задание: написать статью на тему: «Что, по вашему мнению, объединяет людей, живущих в одной семье?» Объем статьи должен составлять 80-100 слов. Для оказания поддержки была разработана и предоставлена инструкция по написанию публицистической статьи:

- 1) Составьте простой план статьи.
- 2) Во вступлении укажите, о чем ваша статья и кому она адресована.
- 3) В основной части выскажите свою точку зрения по теме, приведите примеры.
- 4) В заключении подведите итоги, сформулируйте выводы по теме.
- 5) Старайтесь разнообразить вашу речь, используйте в статье синонимы, перифразы.

Учащимся были даны критерии оценивания: пишет публицистическую статью, используя синонимы, перифразы. И дескрипторы, по которым они будут оцениваться:

- соблюдает объем и структуру статьи;
- раскрывает тему статьи;
- использует синонимы и перифразы;
- пишет грамотно, не допускает ошибок.

Для реализации цели обучения: 8.3.1.1 понимать главную, второстепенную и детальную информацию сплошных и несплошных текстов по теме: «Судьба сироты» было разработано следующее задание: по стратегии «Персонаж на стене» необходимо было выделить две главные черты характера, описать внешность и внутреннее состояние главного героя рассказа М. Ауезова «Сирота». Обучающимся были предоставлены критерий и дескрипторы к заданию. Данное задание было направлено на развитие навыка выделения учащимися главной и детальной информации.

Таким образом, во время дистанционного обучения были использованы различные способы дифференциации. Во-первых, задания различного уровня сложности, что позволяло учащимся разного уровня подготовки выполнить посильные им задания. Во-вторых, каждый ученик выполнял задания в своем темпе, что, несомненно, является преимуществом дистанционного обучения. Даже слабые ученики подтянулись и стали более активно участвовать в выполнении заданий, так как работали без временного ограничения, как это происходило при традиционной форме обучения. В-третьих, даже если учащимся было дано одно и тоже задание, то результат у всех был разный. В-четвертых, для учащихся, которым была необходима поддержка учителя, были даны образцы выполнения задания. Все эти способы были направлены на оказание поддержки обучающимся, позволили адаптироваться к условиям дистанционного обучения, развивали в учащихся стремление к самообразованию и дисциплинированности, повышали интерес к учебе.

Литература

1. Осмоловская И.М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики. – Вестник ТГПУ. 1999. Выпуск 5 (14) Серия: Педагогика. – С. 6-12.
2. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию.
3. Долгосрочный план по реализации Типовой учебной программы по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию.

А.М. Байгушикова, К.С. Кунапияева
(Казахстан, Алматы)

КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Современные студенты, которые изучают русский язык, обучаются языку специальности, используя значительный лексический и грамматический материал, отражающий довольно широкий профиль дисциплин. Отличительной особенностью является то, что на основе изучения учебно-научных текстов студенты знакомятся с большим спектром сведений по специальности и в результате приобретают определенный запас терминов и синтаксических структур, характерных для языка данной специальности. Но в то же время, другой особенностью является то, что этот запас остается более или менее пассивным, так как в учебных пособиях при такой системе подготовки не учитываются те конкретные ситуации, с которыми будущие специалисты встретятся в своей практической профессиональной деятельности. Все это говорит о том, что большее внимание надо уделять коммуникативно-функциональному аспекту. А он, как мы знаем, может быть реализован при обучении языку специальности.

Таким образом, основной задачей курсов «Профессионально-ориентированный русский язык» и «Русский язык для профессиональных целей» является не только расширение и увеличение запаса необходимой терминологической лексики, которой должны владеть молодые и будущие специалисты, а еще и тот факт, что надо сформировать у студентов умение решать, формировать и использовать ситуации общения, возникающие в ежедневной практической профессиональной работе и общении.

Поэтому представляется важным, что в теоретическом плане для решения данной задачи нужно провести анализ тем и ситуаций, видов речевой деятельности, которые на этих этапах проявляются с помощью необходимых языковых средств на пути реализации. Таким образом, мы можем сказать, как

важно рассмотреть виды (формы) научно-технического сотрудничества. В то же время, можно получить сведения о научно-техническом сотрудничестве, которые позволяют выделить некоторые общие тенденции речи в требуемых коммуникативных ситуациях.

Коммуникативные ситуации встречаются на самых разных ступенях научно-технического сотрудничества, а соответствующие им коммуникативные способы и виды речевой деятельности преобладают в тех или иных ситуациях. При этом коммуникативные способы (доклад, дискуссия) и виды речевой деятельности (говорение, слушание) находятся в тесной зависимости друг от друга.

Научно-техническое сотрудничество, можно представить как комплексы коммуникативных ситуаций и разделить на определенные ступени. Одной из форм научно-технического сотрудничества можно назвать «научным туризмом». При этом тексты при научном туризме в большинстве случаев выступают как диалоги устной научной речи. Коммуникативные ситуации, как беседы, обмен информацией научно-исследовательского или производственного характера, выступления в виде монологов в порядке дискуссии или участия в рабочем совещании представляют собой как всегда наиболее большую часть. Если рассмотрим устную научную речь, то увидим, что для нее характерны такие коммуникативные способы, как вопрос, ответ, выражение желания, просьба, рекомендация, отклонение предложения, согласие, возражение и другие. А из видов речевой деятельности преобладающую роль занимают говорение и слушание, тогда как чтение и письмо на русском языке имеют меньшую роль. Так, например, письмо, может выступать в виде составления и обсуждения простых заявлений и протоколов, формулирования намерений, проектов рабочих программ, планов [1, 42].

Таким образом, как мы видим, вторичные тексты, во многом сходны с текстами, которые создаются на ступени научного туризма или работы с научной литературой. Вместе с тем, мы можем увидеть существенные различия между ними как по внешней форме, так и по содержанию. Если посмотреть, то можно увидеть, что в устных и письменных видах речи неопределенность заменяется определенностью, обоснованностью и обязательностью. А в то же время непринужденность бесед может сохраняться лишь при встречах между знакомыми на приемах и т.п. В этом случае устная научная и обиходно-разговорная речь тесно взаимосвязаны с друг с другом, что представляет некоторую трудность для молодых специалистов. Особое внимание рекомендуется обратить на «терминологичность» текстов, так как кроме точных терминов специалист должен также знать «конкретизирующие» средства выражения, уметь их уместно употреблять и вместе с тем подбирать нужные формулировки. Если же рассмотрим следующие ступени научно-технического сотрудничества, то увидим, как происходит разветвление комплексов коммуникативных ситуаций. Специалисты науки и техники, а также культуры и искусства обращают особое внимание на повышение квалификации в магистратуре и докторантуре и на их стажировку, тогда как специалисты промышленного сектора обращают, в первую очередь, внимание на рабочую командировку с целью расширения и углубления научно-технического сотрудничества [2, 36].

В случае же рассмотрения ступеней магистратуры, докторантуры и прохождения стажировки, то мы увидим, что здесь выдвигается одна цель – пополнение и расширение приобретенных ранее знаний. Естественно, здесь первоочередной задачей становятся коммуникативные ситуации, которые тесно связаны с работой на выпускающих и обслуживающих кафедрах, или в лабораториях вузов и научно-исследовательских институтах, где в основном занимаются поиском необходимой литературы, сотрудничеством с научными и техническими учреждениями, предприятиями. Коммуникативные способы должны соответствовать этим ситуациям, чтобы быть, представленными на нижестоящих ступенях научно-технического сотрудничества. Тем не менее, мы должны помнить, что ступени докторантуры и стажировки всегда преобладают и требуют от специалиста большей самостоятельности в их реализации. Для решения ситуации огромную роль играет имеющийся опыт специалистов. Ведь специалисты, освоившие нижние ступени научно-технического сотрудничества, испытывают некоторые трудности чем специалисты, которые имеют больший опыт работы. Они уже в достаточной мере владеют речью и могут использовать нужные языковые средства в необходимых ситуациях. Очень важно, чтобы участники конгрессов и рабочих командировок показывали свои знания и умения успешнее, чем докторанты и стажеры. Думается, что это связано с психическим и интеллектуальным напряжением, которое мобилизует волю и силы, необходимые для иноязычной речевой среды. Тогда как докторанты думают, что их знания и умения достаточно приемлемы.

Поэтому когда, на ступени рабочих командировок научно-технического сотрудничества специалисты встречаются с совершенно новыми коммуникативными ситуациями, то им приходится в полной мере напрягать свои психические и интеллектуальные силы. Такими ситуациями являются, например, переговоры, предполагающие большую самостоятельность при выдвижении предложений и принятии решений, обсуждение и согласование документов, посещение не только научно-исследовательских учреждений, но и промышленных предприятий, при которых происходит создание текстов, которые

лишены необходимой юридической или дипломатической протокольности. Необходимо помнить, что обязательства, вытекающие из такого рода документов, еще не доходят до уровня соглашений или договоров. При этом, главное, чтобы составители таких документов имели общие представления о их форме, а формулировки составлялись лаконично и точно. Особое внимание надо уделить беседам со студентами, которые должны отличаться степенью непринужденности, неопределенности и необязательности, что дает возможность для вольного использования языковых средств научной и профессиональной речи. Таким образом, можно сказать, что туризм имеет вид научно-технического сотрудничества, подразумевающий «работу с литературой по специальности» [3, 27].

Как мы видим, можно определить пассивную и активную работу с научной литературой и текстами. На основе первичных текстов на русском языке составляются вторичные тексты на казахском языке (переводы, рефераты, резюме, аннотации планы). При этом используются нужные языковые средства, определяемые теорией и практикой перевода.

В данное время научно-техническое сотрудничество между странами становится более объёмным и при этом важна активная работа с научной литературой, которая имеет все большее распространение среди специалистов. Особое внимание надо уделить активной форме работы с необходимой научной и профессиональной литературой для создания первичных текстов на русском языке: статей, докладов, авторефератов или резюме к собственным публикациям, отчетов, предложений, каталогов, а также подготовки монографий, учебных пособий, аннотаций и т.д. При этом самыми важными коммуникативными способами являются различные виды описания, определения, утверждения, доказательства, опровержения и т.д.

При составлении вторичных текстов основной речевой деятельностью является чтение, а при создании первичных текстов - письмо. При этом очень важно обратить внимание на устные виды речевой деятельности, которые можно применить для уточнения содержания перерабатываемых первичных текстов при пассивной работе. Активная же работа с научной и профессиональной литературой в свою очередь нацелена на более частые беседы для обсуждения и редактирования первичных текстов, а также на работу при согласовании планов и сроков их сдачи, обсуждение результатов, на окончательное редактирование и другие различные виды работ.

Также очень важной ступенью научно-технического сотрудничества, является ступень встреч, проходящих в рамках запланированной организации, по строгому определенному протоколу, чем на уровне научного туризма и, которая, естественно, предполагает более высокий уровень требований. К этим встречам можно отнести конгрессы, симпозиумы, коллоквиумы, совещания и т.п. В этих встречах наглядно показаны важные речевые ситуации первой ступени научно-технического сотрудничества. Все те, кто участвует в этой форме научно-технического сотрудничества, должны уметь использовать их более активно и целенаправленно в нужных направлениях. Это прежде всего быть готовыми к восприятию содержания более длинных отрезков устной монологической речи (слушание), к знакомству с материалами, связанными с данной встречей (чтение), а также к целенаправленному сбору и компетентной передаче сведений по специальности (говорение) в самых различных коммуникативных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью [4, 84].

Таким образом, можно увидеть, что в данных ситуациях коммуникативные способы реализуются речевыми средствами, которые обеспечивают более высшую степень четкости, конкретности и аргументированности формулировок, носящих протокольный характер. Поэтому устно сформулированные в ходе обсуждений резюме, заключения, решения, зачастую совпадают с формулировками письменной речи, что свидетельствует о том огромном значении того, что на рассматриваемой ступени научно-технического сотрудничества надо приобретать нужные и необходимые навыки и умения в области письменной речи.

Так мы видим, что на верхних ступенях научно-технического сотрудничества естественно большую часть работы составляет подготовка документов от разработки предварительных проектов до окончательного редактирования согласованных и одобренных постановлений. И для этих ступеней отличительными коммуникативными ситуациями являются переговоры. Они могут первоначально носить характер консультаций, которые в дальнейшем в ходе работы над документами приобретают все большую конкретность, свойственную обсуждению и согласованию. При этом коммуникативные способы на данном этапе научно-технического сотрудничества обнаруживают такие же особенности научно-технического общения как необязательность консультативных бесед, характерную для научного туризма. В то же время надо соблюдать формулировки, клише, типичные для переговоров на уровне рабочих командировок.

Поэтому, для достаточного овладения коммуникативными ситуациями на данных ступенях научно-технического сотрудничества необходимо уделить внимание прочному владению устными и письменными « протокольными » оборотами в широком диапазоне. К тому же надо хорошо и глубоко

знать соответствующую научную терминологию. Тем самым языковая подготовка кадров должна быть вначале сосредоточена на развитии навыков и умений, которые необходимы для осуществления научно-технического сотрудничества на нижних ступенях, и она должно постоянно развиваться до степени рабочих командировок при выполнении профессиональных обязанностей в различных сферах.

Таким образом, мы видим, что языковое обеспечение научно-технического сотрудничества это очень сложная, кропотливая и перспективная проблема. Данная проблема требует обучения языковых средств на стыке научного и официально- делового стилей. Поэтому элективные курсы русского языка в национальной и иностранной аудиториях «Профессионально-ориентированный русский язык» и «Русский язык для профессиональных целей» должны предполагать изучение языковых средств научно-технического сотрудничества на старших курсах вузов. К тому же эти курсы каждый год должны обновляться и совершенствоваться в соответствии с современными запросами.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 2001. – 246 с.
2. Глиэр Э. Проблемы учета языка специальности. – М., 1999.
3. Львов М.Р. Формирование коммуникативных умений студентов. – СПб., 2004. – 198 с.
4. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. – М., 2001. – 326 с.

Р.Борап (Қазақстан, Алматы)

ДРАМАЛЫҚ ШЫҒАРМАЛАРДЫ СЫНЫПТАН ТЫС ОҚЫТУ

Драманың өзіндік ерекшелігі – оның сахнаға арналып жазылатындығы. Драмалық шығармадағы мазмұнның өзегі өмірлік конфликт пен соны шешу жолындағы неше түрлі тартыстардан тұратыны белгілі. Драмадағы конфликт дегеніміз - драма мазмұнының айналасына үйіріп тұратын шығарманың діңі. Осыны оқушыға тек сабақ барысында ғана емес, сабақтан тыс уақытта да ұйымдастыратын арнайы жұмыстар арқылы меңгерту керек.

Әдіскер-ғалым Қ.Бітібаева сыныптан тыс жұмыстардың тиімділігі жөнінде: «Оқушыларды сөз өнеріне тарту, көркем шығармаларға деген қызығушылығын арттыру, эстетикалық талғамын, сезімін дамыту сияқты білім мен тәрбие берудің басты-басты мәселелері сыныптан тыс жұмыстарды тиімді ұйымдастыру арқылы жүргізіледі» [1, 252] деп ой түйеді.

Әдебиет сабағында оқушылармен сыныптан тыс жүргізілетін жұмыстардың ғылыми-әдістемелік негіздерін докторлық диссертация деңгейінде зерттеген профессор Т.Жұмажанованың осы саланы негіздеп, дамытуға қосқан үлесі зор. Ғалымнан басқа сыныптан тыс жұмыстардың жекелеген кырлары мен ерекшеліктері Р.Құтқожинаның, Қ.Бітібаеваның, Қ.Жаманбаеваның, А.Тамаевтың, Г.Құрманбаеваның, Б.Әшімованың т.б. ғалымдардың зерттеулерінде, ізденімпаз-мұғалімдер арасынан Қ.Айтқалиевтің, Қ.Тасболатовтың, Ә.Қасымбековтың, К.Хамзинаның, М.Қожықовтың, Н.Сәдуақасовтың, Г.Әзімжанованың, К.Әнепияұлының мақалаларында, Орыс әдіскерлерінің ішінде атап айтсақ, С.А. Гурьевич, Н.А. Бодрова, Т.Г. Браже, С.Ф. Кулешова, Л.Т. Пантелова, Н.К. Силкин, т.б. әдіскерлердің еңбектерінде қарастырылған.

Сыныптан тыс жұмыстардың түрі көп. Соның бірі – оқушылардың оқырмандық қызығушылығын арттыру. Ең бірінші оқушылардың драмалық шығармаларды қызыға оқитынын не оқымайтынын анықтау үшін оқушыларға сұрақтар беріліп, олардың жауаптары талдану керек. Соның негізінде, оқушылардың драмалық шығармаларды қалай оқитынын анықталады. Драмалық шығармаларды оқуға қызығушылығын арттыру жұмысының тиісті дәрежеде мақсаттылықпен жүргізілуінен оқушылардың драманы оқу тәжірибелері қалыптаспайды.

Оқырмандық қызығушылықты арттырудың негізгі жолы – оқушының драмалық шығарманы түсіне, талдай білу білік-дағдыларының қалыптастырылуынан болмақ. Өйткені, драмалық шығармада прозадағыдай кейіпкердің жан-дүниесінде болып жататын сан-алуан психикалық құбылыстар кең түрде суреттелмейді, оның барлығын оқушы кейіпкердің сөзі арқылы ғана ұғынуы керек. Ал егер арнайы түрде сөздік қорын дамыту, сөз мағынасын түсіну, тіл дамыту жұмыстары жүргізілмеген болса, оқушыға сөздің мағынасын түсіну қиынға соғады, сөйтіп, ол барлық күй, жағдай, құбылыс жиынтықталып, синтезделіп берілген драмалық шығармадан гөрі, кең сипатталған прозалық шығарманы оқуға, талдауға бейім болады.

Драмалық шығарманың оқушы тәрбиесіндегі орны жайында ақдемик Б.Сманов: «Сабақта драмалық шығармаларды меңгерту білім, тәрбие берумен қатар эстетикалық талғамы қалыптасқан көрермен

тәрбиелеуге, тарихи құндылықтарды, рухани мұраларды зерделеуге жол ашары сөзсіз» [2, 123] деп тұжырымдайды.

Оқушылардың драмалық шығармаларды оқуға қызығушылығын арттыру үшін мынадай жұмыстар жүргізілуі керек:

- оқушыларға сауалнама жүргізіп, олардың драмалық шығармаларды оқу деңгейін анықтау керек;
- қандай тақырыпта жазылған драмалық шығармаларды сүйіп оқитындарын анықтау керек;
- драмалық шығарманы оқудағы оқушылардың мотивін танып - білу керек.

Бұл жұмыстар арқылы оқушылардың әдебиет пәнін, оның ішкі салаларын саналы түрде меңгеру ерекшеліктері анықталады. Сыныптан тыс оқушылардың оқырмандық қызығушылығын арттыру жұмыстары арқылы драмалық шығармалардың терең мазмұнына бойлау мүмкіндіктері танылады.

Оқырмандық қызығушылықты дамыту арнайы тапсырмалар орындату арқылы жүргізіледі. Атап айтар болсақ:

- сыныптан тыс оқу міндетті деп саналатын драмалық туындылардың тізімін ұсыну;
- әр шығарманың теориялық талдау үлгісін беріп, арнайы теориялық талдау дәптерлерін жүргізу;
- сыныптан тыс оқылатын драмалық шығарма бойынша проблемалық сұрақтар тізімін беріп,

жазбаша жауап алу;

- сыныптан тыс оқылуы міндетті деп саналатын драмалық шығармалар бойынша оқушылардан сынақ есебінде пікірталастар ұйымдастыру.

Көрсетілген жұмыс түрлерін жүргізу арқылы оқушылардың драматургия саласынан терең мәлімет ала білуі, драматургияны тек театрдағы спектакль көрумен аяқтамай, ондай шығарманы оқи білу арқылы да жан- дүниесін байыту міндетін мұғалім осылай шеше алады. Негізінде оқушылардың драмалық шығармаларды өз бетімен сыныптан тыс оқуы үшін мұғалімнің басшылығы ғана емес, оқушының өзінің де танымдық белсенділігі болуы міндетті. Ал танымдық белсенділік пәнге байланысты, пәнді оқытушы мұғалімге байланысты. Бірақ, оқушылардың драмалық шығармаларды сүйіп оқуында ата-ананың да, достарының да, мектеп және қоғамдық орындардың да жетекшілік орны зор деуге болады. Сондықтан, драмалық шығарманы оқыту барысында драмалық шығармалардың тізімі мен оны оқу міндеттері арнайы түрде шешілуі тиіс. Сыныптан тыс әдеби кітап оқу үрдісін мұғалім басқарып отыруы керек дегеніміз дұрыс, бірақ оның бәрін мұғалімнің үлгеруі мүмкін де емес. Сондықтан, оқушыларға драмалық шығармалардың ерекше құрылымын, ондағы тіл бірліктерінің прозадағыдай емес, синтездеуші ерекше күшін, кейіпкерлер арасындағы тартысты, оның даму және шешілу сәтін танытуда драматург қолданған тілдік тәсілдердің мүмкіншіліктерін аса ұқыптылықпен, арнайы сабақтарда талдау арқылы ғана оқушыны өз бетімен әрі қарай сыныптан тыс оқу қызығушылығын дамытуға болады.

Сыныптан тыс жұмыс жүргізудің мақсаттарын ғалым Т.Жұмажанова былай тұжырымдайды: «Әдебиеттің оқу пәні ретіндегі негізгі мақсаттарының бірі – оқушыларды халқымыздың ғасырлар бойы жасаған рухани мәдениетімен, көркем әдебиетінің жекелеген озық үлгілерімен таныстырып, олардың адамгершілік-эстетикалық мұраттарын, көркемдік талғамын, өзіндік дүниетанымын қалыптастыруға қызмет ету. Бұған қажет материалдар ұшан-теңіз. Оның барлығын әдебиеттік оқу сабақтарында түгел қамту мүмкін емес. Демек, әдебиеттен білім беру, оны терең меңгерту бағдарламалық материал негізінде сыныптан тыс жүргізілетін әртүрлі жұмыстар арқылы толық іске асырылады» [3,168].

Осы айтылған пікірді негізге ала отырып, драмалық шығармаларды оқыту барысында сыныптан тыс жұмыстар ұйымдастыруда оқушының дүниетанымын қалыптастыруға, адамгершілік-эстетикалық мұраттарын дамытуға бағдар алған жұмыс жоспарын жасау қажеттігі туындайды.

Сыныптан тыс жұмыстарды бағдарламаға сәйкес ұйымдастыруда ұсталынатын мақсаттар пен міндеттер:

- оқушылардың көркемдік талғамын, танымдық белсенділігін, шығармашылық ойлау мәдениетін, әдебиет сабағына деген ықыласын арттыру;
- оқушылардың эстетикалық қабылдау мүмкіншілігін өсіріп, шығармашылық қабілетін дамыту;
- оқушылардың оқырмандық тәжірибесі мен білім сапасын күшейтуде әдеби-теориялық ұғымдарды қалыптастыру.

Драмалық шығармаларды оқытуда ұйымдастырылатын сыныптан тыс жұмыстың қайсысы болса да, бағдарламамен тікелей ұштастырып жүргізіледі. Драмалық шығарманы оқушы білім мазмұны, тәрбиелік құрал және дамытушы күш ретінде оқып-білуі, меңгеруі үшін мектепте сыныптан тыс жүргізілетін жұмыстың үлкен ықпалы бар бір түрі – үйірме жұмысы. Бұл ойды басқа зерттеуші ғалымдар да атап көрсетеді.

«Особое значение в системе внеклассных занятий может иметь в этом плане театроведческий кружок, основное назначение которого-привитие интереса и любви к театру, расширение эстетических представлений учащихся, формирование начальных навыков исследовательской работы, углубление знания по литературе» [4, 167-170] дейді орыс әдебиетінің әдіскерлері. Драмалық туындылардың поэзиялық, прозалық шығармалардан ерекше тұстары мол және сахналық өнер міндеттері басымырақ келеді.

Сондықтан, драмалық үйірме құрылып, оның негізгі мақсаты – оқушылардың өмірлік тәжірибесін кеңейту; оларды драмалық шығармалардың мазмұны, ондағы өмірлік заңдылықтардың түрлі тартыстар тұрғысынан танылуы мен түрліше шешілу сәттері арқылы шығармашылық таным ортасына қарай тарту, бейімдеу; оқушылардың жалпы шығармашылық ойлауын дамыту; әдеби-шығармашылық қабілеттерін шыңдау. Драмалық үйірмеге барлық оқушыны мүше етіп қабылдауға болады. Дегенмен де, олардың ішінен сахналық өнерге бейімі бар оқушыларды көбірек тарту керек. Өйткені, олардың даму ерекшеліктерінде драмалық шығармадағы кейіпкердің бейнесіне ене алу қабілеттері ерекше байқалып тұрады. Драмалық үйірменің міндеті – сахна өнерпазын тәрбиелеу, қалыптастыру емес, алайда, басқа оқушыларға қатарластарының драмалық қойылымдары мен оқылатын драмалық туындыдағы кейіпкер сөзін өз қатарластарының бейнесі арқылы қабылдауы әсер қалдыратыны сөзсіз.

Оқушылардың драмалық үйірмесіне жетекшілік ететін мұғалімнің әдебиетші болуы немесе ерекше шығармашылық-сахналық қабілеттері дамыған басқа пән мұғалімі болуы мүмкін, бірақ қалай десек те, әдебиет пәні мұғалімінің бұл жұмысты басқарып отыруы орынды. Өйткені, драмалық үйірме жұмысы арқылы да оқушыларды әдебиет пәнін сүйеге тәрбиелейтінімізді ұмытпауымыз керек.

Драмалық үйірме – тәрбие орны. Себебі, драмалық үйірме ерекше қарым-қатынас орны, онда оқушылардың бір-бірінің жан-дүниесіне үңіле алатын сәттері, бір-бірін тани алатын, соның нәтижесінде адамгершілік тұрғыдан бағалай алатын қасиеттері қалыптасады, жетіледі.

Драмалық үйірмелер оқушының жеке тұлғасы қалыптасуында да үлкен орын алады. Оқушы өзінің бойындағы әлі де байқала қоймаған кейбір ұнамды қасиеттерді мұғалімнің басшылығымен драмалық үйірмеге қатысуы арқылы аша алса, дамытса, оның дүниені шығармашылық тұрғыдан тану көзқарасы қалыптасып, ойлау дәрежесі өседі, ана тілінің мол қазынасы арқылы тіл байлығы дамиды.

Негізінде, сыныптан тыс жұмыстың бұл түрін, поэзиялық, прозалық шығармаларды оқыту барысында да тиімді қолдануға болады. Сыныптан тыс жүргізілетін драмалық үйірмеге қатысушы оқушылармен тек сахналық қойылымдар ғана жүргізумен шектелуге болмайды. Драма үйірмесіне қатысушы оқушылардың драмалық туындыларды тани, теориялық талдай білу білік-дағдыларын дамыту бағытында әртүрлі тапсырмалар мен жаттығулар орындатуға болады. Ол тапсырмалар мен жаттығулардың түрлері мен мақсат-міндеттері драматургия саласына, белгілі бір драмалық шығармаға байланысты анықталып беріледі.

Тапсырмалардың негізгі мазмұндық және мақсаттық ерекшеліктері әр сыныптағы оқушылардың жас ерекшеліктеріне сай жіктелінеді.

1. Драмалық шығарманы оқытуда оқушылардың көркем оқу дағдыларын дамыту бағытындағы тапсырмалар:

1.1 *бір драмалық шығарманың прозалық немесе поэзиялық, ауыз әдебиетіндегі немесе аударма тұннұсқасы варианты болса, сонымен салыстырулар жасау.*

Мұндай тапсырманы орындау арқылы оқушыға төмендегідей сұрақтарға ауызша жауап беру тапсырылады:

- Қай үлгіде тақырып мазмұны қалай берілген?
- Қарастырылып отырған драмалық шығармадағы мазмұнның ерекшелігі басқалардан қандай?
- Кейіпкердің жан-дүниесіндегі берілген толғаныстар қай шығарма үлгісінде сенімдірек көрсетілген?

1.2 *Оқушыларға мынадай сұрақтар беріліп, пікірлер жазу тапсырылады:*

- Қай автордың туындысында оқиға мазмұнының терең даму жолы айқынырақ көрсетілген?
- Драмалық шығарманың қандай осал тұсы байқалады?

Тілдік өрнектерді қолдануында драмалық шығарма қай туындымен «таласа алады»?

- Қарастырылып отырған драмалық шығарма туралы қандай сыншылардың пікірін білесіңдер?
- Ол сыншылардың әрқайсысының өзіндік көзқарастары мен пікірлері сенің ойыңша драмалық шығарманың табиғатын дәл анықтаған ба?

- Қай сыншының пікірі сеніңше драмалық шығарманың шынайы мазмұнын анық, жете талдаған және неліктен солай деп ойлайсың?

1.3 *Драмалық туынды мен сурет өнері туындысын салыстыра отырып, өзінің пікірін айту тапсырмасы:*

Ғ.Мүсіреповтің «Қыз Жібек» драмалық шығармасындағы Қыз Жібектің бейнесіне қазақтың қандай атақты суретшілері салған Қыз Жібектің портреті ұқсас келетін сияқты?

М.Әуезовтың «Еңлік-Кебек» драмалық шығармасы мен қазақ суретшілері салған қандай сурет туындысы соған сәйкес келеді?

Ғ.Мүсіреповтың «Аманкелді» пьесасы мен Аманкелдінің қай суретші салған портреті сәйкес деп санайсың және неліктен?

1.4 *Драмалық шығарма тақырыбы мен музыка өнерін салыстыру тапсырмасы:*

Қарастырылып отырған драмалық шығарма мен осы тақырыпқа жазылған музыка туындысының қайсысында тақырып кең ашылған деп ойлайсыз?

Бір тақырыпқа жазылған музыкалық және драмалық шығарманың қайсысы саған көп әсер етеді?

1.5 Бір тақырыпқа жазылған поэзиялық, прозалық, драмалық шығармаларды салыстыру тапсырмасы:

Қазақ драматургтерінің ауыз әдебиеті туындыларындағы тақырыптарды таңдау себебін түсіндіріңдер?

Ауыз әдебиетіндегі туынды мен драмалық шығарманың қайсысында тілдік өрнектер түрленіп, әсерлі беріледі?

1.6 Бір тақырыптағы кино мен драмалық шығарманы салыстыру тапсырмалары:

Ғ.Мүсіреповтің «Қыз Жібек» пьесасы мен «Қыз Жібек» киносындағы кейіпкерлердің әсерлі, сенімділігін, мазмұн шындығын, ерекшеліктерін өзара салыстырыңдар.

1.7 Оқушылардың тілдік қолданыстарын дамыту тапсырмалары:

А) Ғ.Мүсіреповтің «Қозы көрпеш Баян сұлу» трагедиясындағы Қозы мен Баян сөздеріндегі тілдік қолданыстар мен Абайдың «Жігіт пен қыз сөзі», М.Жұмабаевтың, М.Мақатаевтың, Т.Айбергеновтың т.б. ақындардың махаббат тақырыбындағы қыз, жігіт сезімдерін суреттеген өлеңдерін салыстырыңдар, қандай тілдік қолданыс ерекшеліктерін байқағандарыңды толық сипаттаңдар.

Ә) Пьесадағы табиғат мезгілін қалай тануға болады? Абайдың «Қыс» өлеңі мен пьесадағы қыс мезгіліне сурет салу оңай ма?

1.8 Оқушыларды көркем бейнелердің тілімен сөйлету арқылы шығармашылық ойлауын дамыту тапсырмалары:

Өзінді пьесадағы Абай бейнесіне енгізіп, сөзін айтып көр, оның орнында болсаң тағы да қандай сөздер қолдануға болады деп ойлайсың?

Аманкелдінің сөздерін тағы бір терең толғана отырып оқып шық, қазіргі кездегі жастарға оның сөздерінің маңызын қалай етіп берер едің?

1.9 Әдебиет теориясын терең талдау арқылы шығармашылық қабілетін дамыту тапсырмалары:

Пьесаның осы бөліміндегі оқиғаның дамуы мен шешімін табуын егер әрі қарай дамыту керек болса, қандай тақырыпшалар қосуға болар еді?

Пьесаның алғашқы және соңғы бөлімдерінің байланысын ұстап тұрған негізгі идеяны анықта.

1.10 Сипаттау, бақылау. Мінездеме беру:

М.Әуезовтың, Ғ.Мүсіреповтың, Қ.Мұхамеджановтың, Ш.Құсайыновтың адам портретін танытудағы драматургтік шеберліктерін салыстыра отырып қандай тілдік қолданыстар арқылы ерекшеленетініне бақылау жасаңдар, олардың туындыларынан бір-бір кейіпкерлер алып, сипаттаңдар.

1.11 драмалық қысқа туындылар жазуды тапсыру:

«Нарық заманы және қазақи ойлау», «Жастықтың мәңгілік және өзгермелі заңдылықтары», «Тәрбие бастауы», «Махаббат өлшемі», «Қарыз бен парыз», «Ар мен ақша» тақырыптарының біріне кем дегенде үш-төрт кейіпкері бар шағын пьеса жазуды тапсыру.

1.12 Драмалық шығарманың композициясын өзгерту арқылы өзіндік шешімдер қабылдау дағдыларын қалыптастыру:

Бұл тапсырманы орындату бағдарламаға сәйкес әр сыныпта өтілетін драмалық шығармаларды өткен соң үйірме мүшелеріне орындатылады.

Драмалық шығармадағы мазмұнды прозалық немесе өлең жолымен беру жолын үйрету:

Бұл тапсырма сабақ барысында бағдарламаға сай өтілетін тақырыппен байланыстырылып, үйірме мүшелеріне кеңейтіліп тапсырылады.

1.12 Қабырға газетін шығару:

«Драматург», «Мектеп сахнасының саңлақтары», «Алтын сахна», «Жас сыншы мінбері» т.б. тақырыпта драмалық үйірменің қабырға газетін шығаруды ұйымдастыру. Бұл жұмыс мынадай міндеттерді шешуге көмектеседі: біріншіден, оқушылар үйірме жұмысының жоспарға сай орындалуын қадағалап отырады, екіншіден, әрбір атқарылған жұмыс-үйірменің есебі сынды болған соң, олар өз газетінде белгілі бір дәрежеде есеп берген сияқты жауапкершілікті қалыптастырады.

Қазақ әдебиетін оқыту саласында әлі де болса, ғылыми тұрғыдан зерттеліп, оқыту әдістері бір арнаға тоғыстырылмай жатқан, шашыраңқы түрде қарастырылып, соның нәтижесінде мектеп әдістемесінде өзінің белгілі бір орнын ала алмай, әдебиеттік оқу бағдарламаларына енгізілу дәрежесі жетімсіз, теориялық ұғымдар жүйесі өте мардымсыз болып отырған сала – драматургияны оқыту саласы.

Қазақ әдебиетінде драмалық шығармаларды оқытуға аз назар бөліну себебін оқу бағдарламасында мұндай туындылардың тым аз берілуінен деп санаймыз. Бағдарламада міндеттелмеген соң, мұғалімдер драмалық шығармаларды оқытуды шектеп қояды. Қазіргі уақытта драмалық шығармаларды оқуға үйрету жолы тек әдебиет үйірмесіне жүктеліп отыр. Сөйтіп, драмалық шығарманың мазмұнын түсіндіру, кейіпкерлер әлемін талдау, әдеби-теориялық талдау жасау жеткіліксіз қалып жатады.

Әдебиетгер

1 Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: "Рауан" , 1997 – 288 бет. 2 Сманов Б. Көркем шығарманы талдау әдістемесі: Монография. – Алматы: Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы, 2011. – 344 бет.

3 Жұмажанова Т. Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі мектеп ұстаздары мен болашақ әдебиетші студенттерге арналған – Алматы : Білім, 2009. – 288 бет.

4 Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр. – Москва: Просвещение, 1982. – С.185.

И.И. Вакулик (Украина, Киев)

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛАТИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Уже никого не удивишь фразой, что научная деятельность имеет интернациональный характер, из-за чего тот или иной язык при определенных исторических обстоятельствах выполняет роль «языка науки». В частности, на территории Европы в таком качестве в разное время использовали латынь, французский, английский. Последний, начиная примерно с первой половины прошлого века, становится языком мирового научного сообщества. В то же время национальная научная терминология – неперенный атрибут развитой страны, без него невозможен образовательный процесс, развитие научных исследований. Рекомендованные для учебного процесса учебники и пособия по латинскому языку, выходящие с грифом Министерства Украины, находятся в русле объективного процесса интеграции науки, усиления гуманизации и гуманитаризации высшего образования. Их появление обусловлено необходимостью усовершенствования профессионально ориентированной базы данных латиноязычной терминологии. Наша работа будет посвящена рассмотрению учебной литературы по латинскому языку, основанной на анализе новейших научно-методических разработок для неспециальных факультетов, предоставленных преподавателями-латинистами Национального университета биоресурсов и природопользования Украины.

«Элементарный курс латинского языка и основы ветеринарно-медицинской терминологии» – это нормативное пособие по латинскому языку, для которого характерна системность отбора и представления латинских терминов. Учебное издание имеет четкую структуру изложения грамматического и лексического материала в сочетании с терминообразованием. Позитивным является то, что каждая тема заканчивается блоком вопросов для самоконтроля, упражнениями, которые дают возможность овладеть современной медицинской терминологией и номенклатурой. Предлагаемые к каждой теме задания направлены на выявление теоретических и практических знаний по латинскому языку. Упражнения тщательно подобраны к каждому отдельному пункту, ориентированы на закрепление учебного материала, на «отработку» отдельных навыков, доведенных до автоматизма [4]. Например:

I. Определите структуру анатомических терминов по следующим схемам:

а) Ядро + Согласованное определение; б) Ядро + Несогласованное определение; в) Ядро + Согласованное определение + Согласованное определение; г) Ядро + Согласованное определение + Несогласованное определение; д) Ядро + Несогласованное определение + Несогласованное определение; е) Ядро + приложение; ж) Ядро + Несогласованное определение + Согласованное определение; з) Ядро + Несогласованное определение + Согласованное определение.

Вариант 1. 1) ventriculus sinister 2) manubrium sterni 3) musculus flexor 4) ligamentum tuberculi costae 5) tunica mucosa nasi 6) fossa cranii media 7) stratum nervi optici 8) musculus latissimus dorsi 9) arteria coronaria dextra 10) tuber spinae scapulae.

Вариант 2. 1) dorsum nasi 2) tuberculum caroticum 3) musculus extensor 4) spina scapulae dextrae 5) organa oculi accessoria 6) crista colli costae 7) sinus venarum cavarum 8) vena profunda linguae 9) lamina propria mucosa musculus longus colli .

II. Переведите на латинский язык:

Вариант 1. 1) левый глаз 2) полость черепа 3) вырезка нижней челюсти 4) желудочные железы 5) слепая кишка 6) связи бугорка ребра 7) срединный небный шов 8) правая венечная артерия 9) поперечная мышца шеи 10) слизистая оболочка языка.

Вариант 2. 1) угол грудины 2) правая лопатка 3) копчиковые позвонки 4) двенадцатиперстная кишка 5) настоящие ребра 6) гребень шейки ребра 7) глубокая поперечная связка 8) средняя ямка черепа 9) разрыв перегородки носа 10) перелом большой голени

III. Выделите суффиксы в терминах и определите с их помощью характер заболевания: а) заболевания воспалительного характера; б) заболевания невоспалительного характера; в) опухоли.

Вариант 1. 1) *neurosis* 2) *bronchitis* 3) *adenoma* 4) *pleuritis* 5) *haematoma* 6) *sclerosis*.

Вариант 2. 1) *laryngitis* 2) *sarcoma* 3) *dermatosis* 4) *fibroma* 5) *tracheitis* 6) *stomatomycosis*.

Такого типа упражнения и задания могут использоваться как для индивидуальной самостоятельной работы, так и в работе под руководством преподавателя. Пособие содержит также экскурс в развитие медицины и ветеринарной практики античной эпохи; а предложения поданы с соответствующим комментарием. Также добавлен курс латинского языка в схемах и таблицах, имеется латинско-украинский и украинско-латинский словари.

Поскольку важным моментом в процессе обучения терминологической латыни есть система контроля уровня знаний студентов, в рассматриваемом издании представлены также варианты тестовых работ, выполнение которых основывается на выборе правильного детерминированного ответа из серии предложенных. Такие задания направлены на формирование у студентов системы алгоритмических решений, закрепление рецептивных умений и навыков, необходимых для овладения чтением, написанием и конструированием терминов.

Другое учебное издание «Латинский язык и основы биологической систематики» также обусловлено необходимостью усовершенствования профессионально ориентированной базы данных латиноязычной терминологии. Авторы пособия придерживались четкой терминологической концепции: теоретические положения по орфоэпии, морфологии, словообразованию латинского языка необходимо изучать в тесной взаимосвязи с лексическим материалом и его терминологическими функциями. Поэтому содержание и структурирование учебного материала подчинены ведущей цели пособия – ознакомить студентов с основами латинского языка, помочь приобрести практические умения и навыки использования профессиональной терминологии в учебной, научной и производственной деятельности. Подаем примеры упражнений для формирования латиноязычной компетенции студентов [1]:

I. Переведите на украинский язык, определите, какую информацию о виде содержит то или иное название:

Вариант 1. *Lupinus albus*, *Plantago maior*, *Hordeum murinum*, *Cirsium arvense*, *Equisetum hiemale*, *Petroselinum crispum*, *Vitis vinifera*, *Oryza sativa*, *Asparagus brachyphyllus*.

Вариант 2. *Trifolium pratense*, *Chelidonium maius*, *Medicago minima*, *Setaria viridis*, *Allium microbulbum*, *Triticum compactum*, *Solanum tuberosum*, *Chamomilla suaveolens*, *Vicia angustifolia*.

II. Переведите на латинский язык, определите, какую информацию о виде содержит то или иное название:

Вариант 1. Эспарцет скальный, Сельдерей пахучий, Тысячелистник мелкоцветный, Одуванчик лекарственный, Перец однолетний, Горох высокий, Осот огородный, Кукуруза сахарная, Мак снотворный.

Вариант 2. Лен желтый, Полевица тонкая, Молочай степной, Яблоня карликовая, Виноград лесной, Мята перечная, Кострица красная, Укроп пахучий, Лобода свекольная.

III. Переведите предложения на украинский язык:

1) *Secale, triticum, hordeum, panicum, avena et oryza plantae gramineae sunt.* 2) *Leptinotarsa decemlineata infestum est.* 3) *Studiosi cursus primi facultatis protectionis plantarum sumus.* 4) *Lingua Latina in biologia necessaria est.* 5) *Boletus, suillus, agaricus, russula et morchella fungi cibarii sunt, amanita fungus venenatus est.* 6) *Umbella, racemus, calathidium, panicula, spica et cincinnus inflorescentiae sunt.* 7) *Ucrainici sumus.* 8) *Pulsatilla latifolia est planta silvatica, Trifolium repens est planta pratensis.* 9) *Pinus et abies arbores coniferae sunt, acer arbor frondosa est.*

IV. Выделите у существительных суффиксы и определите их значение, переведите на украинский язык:

Вариант 1. *Herbula*, *agronomia*, *herbarium*, *arbuscula*, *salicetum*, *nomenclatura*, *flosculus*, *agricultura*, *seminarium*, *foliolum*, *quercetum*, *vegetatio*.

Вариант 2. *Divisio*, *bestiola*, *pinetum*, *fruticulus*, *ramulus*, *inflorescentia*, *lenticella*, *rudimentum*, *spicula*, *granulum*, *fruticetum*, *cucumerarium*.

V. От поданных основ создайте прилагательные, допишите пропущенные суффиксы:

Вариант 1. *Vulg ...* – обычный, *tuber ...* – клубневый, *occident ...* – западный, *sat ...* – посевной, *odor ...* – душистый, *prat ...* – луговой, *gramin ...* – злаковый, *arv ...* – полевой.

Вариант 2. *Spin ...* – колючий, *macul ...* – пятнистый, *argent ...* – серебристый, *oler ...* – огородный, *spic ...* – колосистый, *domest ...* – домашний.

VI. Переведите латинские названия:

Festucetum (valesiaca) *medicagosum (falcata)* *Festucetum (valesiaca)* *bromopsidosum (inermis)* *Agrostidetum (tenuis)* *equisetosum (arvense)* *Agrostidetum (tenuis)* *thymosum (serpilli)* *Qerceto (pubescentis)* - *Pineta (pallasiana)*

VII. Замените украинские термины латинскими, создайте сложные термины и объясните их значение:

Вариант 1. Много / одно / бело / коротко- – *florus*, a, um;

мелко – *anthus*, a, um / *carpus*, a, um / *phyllus*, a, um / *spermus*, a, um / *granulatus*, a, um.

Вариант 2. Узко / мелко / мало / широко / длинно- – *folius*, a, um;

много – *phyllus*, a, um / *cladus*, a, um / *anthus*, a, um / *gynus*, a, um / *spicatus*, a, um.

VIII. От поданных основ создайте названия указанных таксонов, допишите пропущенные конечные элементы:

Pino ... (*Gymno* ...) – отдел Голосеменные, *Magnoli* ... (*Dicotyle* ...) – класс Двудольные, *Phyco* ... – класс Фикомицеты, *Cucurbit* ... – порядок тыквоцветные, *Peronospor* ... – порядок пероноспоры, *Umbelli* ... – Зонтичные.

IX. Найдите в этимологическом справочнике, размещенном в конце пособия, слова, образованные с помощью терминов, и объясните их происхождение.

X. Переведите на латинский язык, выделите словообразовательные элементы:

Вариант 1. Лен тонколистный, Облепиха крушиновидная, Чина круглолистная, Мак белоцветковый, Бадан толстолистный, Гладиолус крупноцветковый, Пырей ковилолистный.

Вариант 2. Вишня красноплодная, Люпин узколистный, Тысячелистник мелкоцветный, Рябина черноплодная, Астрагал сладколистный, Купина крупноцветковая, Рапс масличный, Яблоня ранняя, Пчела медоносная.

Овладение основами латинского языка дает студентам возможность правильно читать, писать и переводить латинские термины по ботанике, фитопатологии и зоологии, помогает сознательно воспринимать и осваивать биологическую номенклатуру. Обучение терминологической латыни означает также создание предпосылок для осознанного усвоения терминов греко-латинского происхождения, вошедших в соответствующий субязык биологии. В разделе «Морфология» изложены грамматический материал, необходимый для овладения конструированием, анализом и формообразования биологических терминов. Поскольку базис биологической терминологии и номенклатуры составляют существительные и прилагательные, наибольшее внимание уделено изучению именно этих частей речи. Ядро лексики, отобранной для усвоения, составляют ботанические термины. Преподаватель может комбинировать, дополнять и расширять лексические минимумы в соответствии со спецификой терминосистем изучаемых на разных факультетах.

Пособие имеет четкую терминологическую направленность. Преподавание элементов латинской грамматики и словообразования последовательно ориентированы на изучение студентами основ биологической номенклатуры и систематики. Обращено внимание на структуру биномиальных, униномиальных, тринимиальных и составных названий растений и животных, правила обозначения названий гибридов и культурных растений, информативное содержание латинских биологических номенклатурных наименований.

Основной курс «Латинский язык: Справочник для студентов специальности «Водные биоресурсы и аквакультура» состоит из 15 занятий, каждое из которых содержит теоретическую часть – грамматические и терминологические темы, вопросы для самопроверки и комплекс упражнений на закрепление и систематизацию изученного материала. Начиная с третьего занятия, теоретическая часть сопровождается лексическим минимумом. Ядро лексики, отобранной для усвоения, составляют термины аквакультуры. Преподаватели могут комбинировать, дополнять и расширять лексические минимумы в соответствии со спецификой терминосистем, изучаемой на разных факультетах. Пособие предназначено для студентов факультетов, где изучаются аквакультура Украины и мира. Также учебное издание будет полезно и для лиц, стремящихся изучать терминологическую латынь самостоятельно, для всех заинтересованных специалистов-ихтиологов, зоологов, аквариумистов, физиологов рыб, специалистов в области охраны животных и водных ресурсов. Его основной курс, в котором использовано современную систематическую концепцию групп рыб, латинско-украинский и украинско-латинский словари не ограничивают возможности преподавателя регулировать объем материала основного курса в соответствии с учебным планом [2].

Приведем некоторые примеры заданий из учебного пособия:

I. «Расшифруйте» информативные названия водных растений по характеру признаков, которые они отражают: *Vasora australis*, *Aponogeton madagascariensis*, *Cryptocoryne cordata*, *Echinodorus parviflorus*, *Nygrophila difformis*, *Rivulus xiphidius*.

II. Определите способы выражения индифферентных видовых эпитетов: *Bolbitis heudelotii*, *Anomalochromis thomasi*, *Pseudotropheus lombardoi*, *Apistogramma borellii*, *Crenicichla regan*, *Julidochromis regan*, *Tropheus moorii*.

III. Сделайте грамматический анализ терминов, укажите способ выражения видового и внутривидового эпитетов: *Carassius carassius*, *Cyprinus carpio carpio*, *Leuciscus cephalus*, *Perca flavescens*, *Perca fluviatilis*, *Acipenser stellatus*, *Blicca bioerca*.

IV. Укажите, с помощью каких унифицированных конечных элементов образуются латинские названия представленных таксонов:

1) названия отделов растений названия подотделов растений названия отделов грибов названия подотделов грибов: а) -phyta, -spermae б) -mycotina в) -phytina д) -mycota;

2) названия классов растений названия подклассов растений названия классов грибов названия подклассов грибов: а) -idae б) -mycetidae в) -opsida, -dones д) -mycetes.

V. Поработайте со словарем. Найдите примеры терминов, в которых на грани префикса и корня произошла ассимиляция.

Реальным воплощением современных информационных технологий в учебном процессе является система развивающих средств обучения, построенная на базе электронных учебных пособий. В Национальном университете биоресурсов и природопользования Украины создан электронный латинско-украинский словарь ветеринарномедицинских терминов (среда разработки: MS Visual C ++ 6.0 на основе технологии MFC; средство взаимосвязей с базами данных Access с помощью технологии ODBS). Данный словарь является одним из первых в Украине электронных изданий, предназначенных для перевода ветеринарно-медицинских терминов, терминологических элементов, специальных медицинских выражений, афоризмов и пословиц с латинского языка на украинский и наоборот. Электронный словарь позволяет быстро найти латинский или украинский термин (терминологический элемент, медицинскую фразу, крылатое выражение) и получить доступ к каждому из разделов словаря, что обеспечивается интерфейсом программы (Язык интерфейса – украинский) [3]. Объем словаря – более 3000 тыс. лексических, словообразовательных и фразеологических единиц. Словарь имеет три раздела: собственно «Словарь», «Терминологический элемент» и «Выражения».

Таким образом, мы проанализировали учебные пособия, которые могут быть использованы будущими специалистами в различных отраслях народного хозяйства, в терминологическом аппарате которых повседневно встречается латынь. Нарботанный материал свидетельствует о важности проведения научно-методической работы в динамике, а иллюстративный материал сочетается с теоретической интерпретацией многочисленных языковых фактов.

Литература

1. Балалаева О.Ю. Латинська мова та основи біологічної систематики. – К.: ВПЦ «НУБіП», 2012. – 324 с.
2. Балалаева О.Ю. Латинська мова: довідник для студентів спеціальності «Водні біоресурси та аквакультура». – К.: Фітосоціоцентр, 2012. 226 с.
3. Балалаева О. Ю. Из досвіду розробки електронного латинсько-українського словника ветеринарномедицинських термінів // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми науки – 2011» (27.06.11 – 05.07.2011, м. Прага). Т. 13. – С. 32–35.
4. Вакулик І. І. Елементарний курс латинської мови та основи ветеринарномедицинської термінології. – К.: ВПЦ «НУБіП», 2012. – 724 с.

С. І. Есимбек (Казахстан, Алматы)

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА

Стремительное развитие науки и техники, широкое внедрение компьютерных технологий обусловило необходимость модернизации учебного процесса. Приоритетными задачами современного образования стали формирования личности, способной творчески мыслить, самостоятельно принимать решения, свободно ориентироваться в мире быстро меняющейся информации; воспитание моральных, духовных, профессиональных качеств, которые позволят человеку жить в новых условиях открытого общества. Отсюда интерес исследователей к инновационным технологиям обучения и преподавания научных дисциплин.

Так, в последнее время в филологии наблюдается широкое применение интерактивных методов обучения, информационных и игровых технологий. Это позволяет существенно раздвинуть горизонты

изучения материала на занятиях по практическому курсу русского языка, углубить представления студентов о рассматриваемой дисциплине. Пример тому – проблемно-ориентированный подход.

В отличие от традиционных методов обучения, он опирается прежде всего на интересы студента. Его реализация ведет к изменению позиции преподавателя. «Из носителя готовой информации он превращается в организатора исследовательской, познавательной деятельности» своих студентов [1].

Цель проблемно-ориентированного подхода состоит в обеспечении глубокого и всестороннего понимания учебного материала, развития аналитического, креативного мышления. Он является средством создания мотивации, стимулирования познавательной деятельности студентов. Проблемно-ориентированный подход способствует интегрированию учебного процесса с наукой, с проблемами реальной действительности и с жизненным опытом обучающихся. Его применение помогает выявить уровень знаний и способности студентов, лучше понять их психологию. В его рамках обучающимся предоставляется возможность самореализации.

Данный подход развивает навыки коллективной работы, повышает результативность учебного процесса за счет его концентрации вокруг деятельности студента.

Основными характеристиками проблемно-ориентированного обучения выступают [2, 7-8]:

1) актуальность, обусловленная необходимостью активного участия в комплексных проектах, обеспечивающих развитие способностей, творческого мышления и самостоятельности студентов, применение приобретенных ими теоретических знаний и практических навыков, умений;

2) междисциплинарный характер обучения, связанный с постоянной потребностью использования обучающимися знаний, полученных в процессе изучения различных дисциплин с целью выполнения заданий и эффективного решения поставленных задач;

3) комплексное решение задач, предполагающее постановку и совместное исследование сложных проблем, анализ и обобщение изученного и собранного самостоятельно материала с целью нахождения оптимального пути и выявления возможных вариантов решения задачи;

4) мотивирующий характер обучения, направленный на развитие интереса студентов к учебному процессу, их потребности в постоянном самосовершенствовании, самообразовании путем предоставления им права выбора, возможности самим контролировать процесс и сотрудничать с сокурсниками;

5) достоверность и реалистичность обучения, проявляющиеся в реализации таких проектов, которые представляют интерес для современного общества, науки, образования;

6) настрой на сотрудничество, обусловленный необходимостью совместного выполнения заданий, решения сложных задач, установлением партнерских отношений с преподавателем;

7) позитивный настрой, возникающий вследствие стимулирования познавательной деятельности студентов, предоставления им выбора и самостоятельности.

Проблемно-ориентированный подход, как отмечают исследователи, включает в себя два блока: информационный и контекстный. Первый направлен на развитие аналитического и логического мышления студентов, их умения видеть суть рассматриваемой проблемы. Информационный блок традиционно представляется моделью «Элемент – Имена признаков – Значения признаков» или «Противоречия – Идеальный конечный результат – Ресурсы». Соответственно он включает три уровня – эмпирическое, системное, проблемное описание – обеспечивающие работу с определенным типом, классом проблем и выявление основы для последующего их решения. Второй блок предполагает применение моделей информационного блока в различных контекстах. Он ориентирован на психологические качества и особенности личности. Контекстный блок реализуется посредством моделей «Точка зрения», «Реальный мир» [3, 11].

Основными процедурами проблемно-ориентированного подхода являются диагностичность, требующая четкой постановки и формулирования цели выполнения задания; операциональность, предполагающая наличие определенного алгоритма решения выдвинутых проблем; конкретность условий и ресурсов реализации проектов. Ибо обучение на его основе представляет собой процесс приобретения студентами знаний и умений с помощью «широкой исследовательской деятельности, базирующейся на комплексных, реальных вопросах и тщательно проработанных заданиях» [3, 23].

В рамках проблемно-ориентированного подхода могут реализовываться различные типы проектов. Это обуславливается целевой установкой, особенностями изучаемой дисциплины, уровнем подготовки аудитории. На сегодняшний момент в системе образования высшей школы наиболее оптимальными считаются четыре типа проектов.

Во-первых, исследовательские. Они предполагают деятельность студентов, направленную на постижение и осмысление наиболее значимой, актуальной проблемы изучаемой области знаний. Исследовательские проекты требуют соблюдения всех основных этапов научного процесса в решении поставленных задач. В ходе их выполнения студент должен уметь: 1) четко сформулировать выдвинутую

для изучения и анализа проблему; 2) выдвигать гипотезы; 3) составлять план работы и необходимых процедур; 4) собирать, обобщать и систематизировать фактический материал с учетом собственного опыта, наблюдений, выводов, умозаключений, уровня теоретических и практических знаний; 5) сопоставлять полученные данные с целью проверки их достоверности, обоснованности и логичности; 6) оформлять в устном и письменном виде результаты исследований; 7) отвечать на поставленные вопросы; 8) критически переосмыслить полученные выводы и заключения в ходе обсуждения в аудитории.

Во-вторых, творческие проекты. Их основу составляют четкое описание конечного результата и формы его представления. Творческие проекты дают возможность студентам проявить самостоятельность в достижении поставленной цели. Они развивают креативное мышление личности, пробуждают в нем желание искать нестандартные, интересные пути решения задач.

В третьих, информационные (ознакомительно-ориентировочные) проекты. Они направлены прежде всего на предоставление определенной информации аудитории. Такие проекты могут быть использованы на вводных занятиях с целью ознакомления студентов с предлагаемым для изучения курсом или темой. Они включают в себя несколько этапов: 1) четкое формулирование задачи, требующей решения; 2) обоснование актуальности выдвинутой проблемы; 3) составление списка источников, библиографии по рассматриваемому вопросу; 4) определение методов и способов обработки полученной информации; 5) изложение основных результатов изучения проблемы; 6) презентация.

В четвертых, прикладные проекты. Они направлены на развитие практических навыков и умений студентов. Их реализация требует четкого обозначения будущего результата познавательной и исследовательской деятельности обучающихся. Прикладные проекты имеют конкретную структуру. Они предполагают: 1) определение роли каждого участника; 2) изложение результатов в соответствующей форме и их презентацию аудитории; 3) демонстрацию способов и путей внедрения приобретенных знаний и умений в практику; 4) рецензирование и оценку с целью внесения коррективов и уточнений.

Проблемно-ориентировочный подход предполагает широкое использование в процессе обучения информационных и коммуникативных технологий. Их внедрение позволяет существенно повысить эффективность объяснения материала, качество образования, расширить диапазон поисков при выполнении проектных заданий, обеспечить визуальное сопровождение представляемым фактам и результатам исследовательской деятельности.

Применение информационных и коммуникативных технологий способствует развитию у студентов дополнительных навыков и умений. Среди них прежде всего следует отметить такие, как работа с использованием различных компьютерных программ (графических, текстовых, табличных, вычислительных и т.д.); поиск информации в Интернете; электронная обработка данных и использование электронной почты для обмена результатами исследования; участие в видеоконференциях и дистанционное общение.

Внедрение информационных и коммуникативных технологий помогает экономить время, обеспечивая быстрый анализ результатов обучения, гибкую систему обратной связи. Они способствуют распространению данных, полученных в ходе исследования. Информационные и коммуникативные технологии позволяют определить наиболее эффективную форму хранения результатов выполненного проекта, их централизованный сбор и управление с целью подготовки прогнозов.

Применение проблемно-ориентированного подхода в обучении, по словам исследователей, сопровождается целым рядом трудностей [4]. Во-первых, такой вид организации учебного процесса, требует больше времени на подготовку, по сравнению с традиционным практическим занятием. Перед преподавателем встает задача разработки тем проектов, их структуры и формы реализации, составления списков источников информации, вплоть до создания собственного блога с целью корректирования деятельности обучающихся, проведение консультаций. Во-вторых, данный подход является новым для самих студентов. Вследствие чего они могут испытывать трудности перехода от традиционной системы обучения к проблемно-ориентированной. В-третьих, внедрение данного подхода предполагает изменение критериев оценки знаний студентов. Происходит смещение акцента с результата на процесс.

Использование проблемно-ориентированного подхода на практических занятиях будет способствовать более эффективному усвоению изучаемого материала.

Для развития аналитических способностей, практических навыков обучающихся широко применяется метод **case-study**. Впервые он был использован в начале XX века в Гарвардском университете при изучении экономических дисциплин. Впоследствии метод case-study получил распространение в медицинских вузах, на юридическом, математическом, физическом факультетах.

Данный метод может быть использован на занятиях по филологическим дисциплинам. Разработка и применение кейсов позволит развить коммуникативные способности, творческое мышление студентов.

Метод case-study способствует:

- 1) приобретению новых знаний и развитию общих представлений о предмете обсуждения;

- 2) развитию у обучающихся творческого мышления, умение четко формулировать высказывания, аргументировать собственную точку зрения;
- 3) приобретению навыков разработки стратегии поведения, плана действий и их осуществления для решения поставленной проблемы;
- 4) формированию и развитию умения анализа сложных и неструктурированных проблем;
- 5) нахождению наиболее рационального решения изучаемой проблемы;
- 6) развитию умения работать в команде [5].

Его отличительной особенностью является создание проблемной ситуации, основанной на фактах из реальной действительности. Кейс представляет собой «единый информационный комплекс», позволяющий понять суть вопроса. Как отмечают исследователи, он должен отвечать следующим требованиям:

- соответствовать цели его создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать различные аспекты выдвинутой ситуации;
- быть актуальным по содержанию;
- развивать аналитическое мышление обучающихся;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений [6].

Выделяют несколько этапов создания кейсов:

- 1) определение и четкое формулирование цели разработки и формирования кейсов;
- 2) идентификация соответствующей цели конкретной реальной ситуации;
- 3) подбор и поиск источников информации для кейса (Интернет, справочники, словари и т.п.);
- 4) систематизация информации и материала для кейса;
- 5) предварительное обсуждение кейса с коллегами;
- 6) подготовка методических рекомендаций по использованию и презентации кейса, разработка задания для студентов, вопросов для ведения возможной дискуссии.

Например, на практических занятиях по русскому языку можно применять следующий case:

Тема: Рассуждение как тип монолога. Виды рассуждения.

Предпосылки: отсутствие единого мнения среди ученых.

Ситуация: В современной науке даются разные определения понятия «способность»:

- 1) *Под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;*
- 2) *Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности.*

Цель: развивать аналитическое мышление обучающихся

Задание: Выскажите свою точку зрения по двум текстам.

К.Гельвеций: *«Все люди с обыкновенной нормальной организацией обладают одинаковыми умственными способностями».*

Д.Дидро: *«Господин Гельвеций, ответьте на маленький вопрос. Вот пятьсот только что родившихся детей, их готовы отдать вам на воспитание по вашей системе; скажите мне, сколько из них вы сделаете гениальными людьми? Почему не пятьсот?»*

Задание для анализа: Соотнесите предлагаемый микротекст с содержанием основного текста. Скажите, какова роль школы и учителя в развитии способностей учащихся.

В наших воспитанниках дремлют задатки талантливых математиков и физиков, филологов и историков, биологов и инженеров, мастеров творческого труда в поле и у станков. Эти таланты раскроются только тогда, когда каждый подросток встретит в воспитателе ту «живую воду», без которой задатки засыхают. Ум воспитывается умом, совесть – совестью, преданность Родине – действенным служением Родине. (В.А. Сухомлинский)

Таким образом, применение инновационных технологий и методов в учебном процессе способствует повышению качества и эффективности обучения, воспитанию и формированию гармоничной личности, способной творчески мыслить, самостоятельно принимать решения, адаптироваться к изменениям, происходящим в современном обществе, открытой к коммуникативному диалогу и сотрудничеству.

Литература

1. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Росс.пед.агентство, 1996. – 602 с.
2. Смирнов С.А. – Педагогика (педагогические теории, системы, технологии). – М.: Академия, 2010.
3. Подласый И.П., Подласый П.И. Педагогика. – М.: Просвещение – ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

5. Назарбаев Н.А. Казахстан – 2030. Процветание, безопасность и улучшение благосостояние всех казахстанцев. Послание Президента РК народу Казахстана. Октябрь 1997 г.

6. Назарбаев Н.А. Построим будущее вместе! Послание Президента РК народу Казахстана. 28 января 2011 г.

Ә.Қ. Жаирбаева (Қазақстан, Павлодар)

ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ ПӘНІН ОҚЫТУДА БЕЛСЕНДІ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРДІ ТИІМДІ ҚОЛДАНУ

Бүгінгі ғылым мен техниканың қарыштап даму заманында мектепте дәстүрлі оқыту оқушылардың ғылым негіздерін мемлекеттік стандарт деңгейінде толық меңгеруіне кепілдік бермей отыр. Бұл оқушылардың білім жетістіктерінің нәтижелерінен көрінуде. Сондықтан оқу-тәрбие үрдісін жандандырудың қазіргі педтехнологияларын жетілдіріп, оны күнделікті сабақтарда тиімді қолдану арқылы білім сапасын жоғарлатуға болады.

Қазақстан күн сайын қарқынды дамып келеді және ұлттың зияткерлік әлеуетін қалыптастыруға батыл қадам жасап отыр. Елдің білім беру жүйесі терең де сатылы стратегиялық жаңғырту кезеңін бастан өткеруде.

Заманауи тәсілдің ең негізгі ерекшелігі - оқушылардың алған білімдерін жай ғана иеленіп қоймай, оларды орынды жерде қолдана білуіне басты назар аудару болып табылады, ал ХХІ ғасырда талап етілетін дағдылардың мәні осында. Сондықтан да қазір жаңа технологияларды меңгеру үшін ең басты қажетті құрал – білім.

Жаһандану заманында жас ұрпаққа білім беру - жаңа ізденіс, тың жаңалықтар мен мезгіл сұранысына сай көзқарас арқылы жүзеге асыруды талап етіп отыр. Ақпарат алмасу, интеллектуалды өнімдер мен идеялар күн санап белсенді түрде үдей түскен шақта жас ұрпаққа білім беру жауапкершілігі арта түсуде. Облыс көлемінде ұстаздардың ізденіспен жұмыс істеп, шығармашылығын шыңдауға, инновациялық жобаларды жүзеге асыру үшін барлық жағдай жасалуда.

Бұл жобаның тиімді әдіс-тәсілдерін қолдану арқылы оқушы өз ойын еркін жеткізуге, пәнге деген қызығушылығы артып, талдау жұмыстарын жүргізе білуге үйренеді. Оқушылардың сабаққа қызығушылығын оятқан әдістер арқылы өз ойларын топта, ұжымда талдай біледі. Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше сауатты, жан-жақты маман болу мүмкін емес. Еліміздің барлық оқу мекемелерінде білімнің жаңа жүйесі енгізіліп жатыр. Мұндағы негізгі мақсат – жаһандану заманында білімнің бүкіләлемдік кеңістігіне ену. Жаңартылған білім беру бағдарламасын тек мектептерде ғана іске асырмай, алдағы уақытта колледждерде оқыту қарастырылған.

Сабақ барысында өзара бірлесіп оқу маңызды рөл атқарады. Тақырыпты мұғалім меңгертіп түсіндіргеннен гөрі, бірігіп топпен оқу тиімді. Дәстүрлі сабақта оқушылар тыныш отырып, сабақ тыңдап, мұғалімнің түсіндірмесімен қабылдап, әр қатар бойынша жұмыс жасалып келді. Ал қазіргі таңда осы жаңартылған білім беру үдерісі көптеген тиімді әдіс-тәсілдерге толы. Осы тиімді оқытудың 8 әдіс-тәсіліне тоқталсам:

Тиімді оқытудың 8 әдіс-тәсілі:

1. Бірлескен оқу
2. Белсенділік
3. Саралау
4. Пәнаралық байланыс
5. Оқушының қажеттіліктерін қанағаттандыру
6. Оқу әңгімелері
7. Электронды оқу және жаңа технологияларды пайдалану
8. Модельдеу

1. Бірлескен оқу- топтық жұмыстар арқылы жүзеге асады. Топта жұмыс істеу арқылы оқушы өз ойын еркін айтуға, пікір алмастыруға, жанындағылардан білімін толықтыруға үйренедізгелерді оқыта отырып, өзінің де білімі толығына түседі.

2. Белсенділік әдісі - жаңа білімді бұрынғы біліммен байланыстырады. Оқушылардың жүргізген тәжірибелері, эксперименттері, ғылыми жобалары белсенділік әдісіне жатады.

3. Саралау әдісі - бір тапсырма арқылы әртүрлі деңгейдегі оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру. Мысалы:

А-оқушы 2+1=3

В-оқушы 20-17=3

4. Пәнаралық байланыс. Кейбір пәндерде ортақ тақырыптар қарастырылған. Мысалы: Қазақ тілі мен әдебиеті пәні мен орыс тілі мен әдебиеті, қазақ әдебиеті мен қазақстан тарихы. Пәнаралық байланысты сақтау арқылы оқушы тереңірек білім алады.

5. Оқушының қажеттілігін қанағаттандыру-оқушы жұмысының дұрыс немесе қате екенін анықтау, үнемі кері байланыс жасап отыру.

6. Оқу әңгімелері - қазақ тілі әдебиет сабақтарында қолданылады. Топта әңгімелерді талқылайды, пікір таластырады.

7. Электронды оқу және жаңа технологияларды пайдалану-сыныптан тыс өз бетімен ізденуге, білім алуға көмектеседі.

8. Модельдеу-сабақтарды сызбамен түсіндіру.

Сөйлемдерді сызбамен түсіндіреді

Мұғалім тілдік пәндер бойынша сөйлеу әрекетінің 4 түрін бағалауы тиіс.

Тыңдалым

Оқу бағдарламасы аясындағы түрлі тақырыптарға қатысты айтылған ауызша пікірлердің негізгі мазмұнын түсіну және олардан негізгі ақпаратты бөліп алу; сөйлеушінің пікірін түсіну, тыңдалған мәтіннің негізгі мазмұнын түсіну.

Жазылым

Оқу бағдарламасы аясындағы түрлі тақырыптарға байланысты жазбаша жұмыстарды жоспарлау, жазу, нақты және ойдан шығарылған оқиғалар туралы жаза білу, орфографиялық және грамматикалық қателер жібермей барынша сауатты жазу;.

Оқылым

Оқу бағдарламасы аясындағы түрлі тақырыптардағы әдеби және ғылыми мәтіндердің негізгі мазмұнын түсіну және олардан негізгі ақпаратты белгілеу, ақпаратты іздеудің түрлі стратегияларын қолдану; мәнмәтін бойынша сөздердің мағынасын анықтау; автордың қарым-қатынасын және пікірін түсіну

Айтылым

Оқу бағдарламасы аясындағы түрлі тақырыптардағы сұхбаттасу барысында ресми және ауызша сөйлесу стильдерін қолдану; қажетті ақпаратты алу үшін неғұрлым күрделі сұрақтар қоя білу білігі; өз пікірін айту; күтпеген түсінікке жауап беру; тапсырманы орындау барысында құрдастарымен қарым-қатынас жасау; арнайы лексиканы сауатты пайдалану; хикаялар мен оқиғаларды мазмұндау.

Ашық және жабық сұрақтар

Ашық сұрақтар

• Сіздің ойыңызша, Антон қандай адам?

• Деген сұрақты қойсақ оқушының кеңірек ойлануына мүмкіндік береміз. Сондықтан көбірек ашық сұрақтарды пайдалануға тиістіміз

• Жабық сұрақтар

• -иә

• -жоқ деп қана жауап беріледі.

• «Дүние қалай етсең табылады?» әңгімесі төл туынды ма, әлде аударма ма? Иә.

Оқушыға ойлануға мүмкіндік берілмеді

Жаңаша білім беру жүйесіндегі сабақтың кезеңдеріне тоқталсам

Сабақтың кезеңдері:

1. Оқу мақсатын айту.

2. Ретке келтіру кезеңі - тақырып туралы не білетіндерін сұрау. Мысалы: А.Құнанбайұлы туралы не білеміз?

3. Зерттеу кезеңі. Шығармашылығы туралы не айтамыз?

4. Сұрыптау кезеңі-дұрыс, қате жауаптарды анықтау, тағы қосатындары бар ма?

5. Алға ілгерілеу-мұғалімнің тақырыпты толықтыруы

6. Байланыс орнату-бүгін не өткендері туралы қайталау.

7. Кері байланыс.

Жалпы мен сабағымды жоспарлағанда, оқушылардың сабаққа деген қызығушылықтарын ояту үшін «Ой қозғау», «Миға шабуыл», «Құпия зат», «Ашық және жабық сұрақтар», «Мозайка», т.б. әдістерін қолдана отырып, сабақтың тақырыбына шығамын. Сондай-ақ, оқушыларды топқа бөлу кезінде геометриялық фигуралар арқылы (тілектер жазылған), сандар арқылы, суреттер арқылы, түстер арқылы, т.б. топқа бөлемін.

Бала мектепте үйренгенін түйіндеп, көкейіне түюі үшін үйде өздігімен орындайтын тапсырманың мәні зор. Ал үйде қалай жаттығуы берілген тапсырма мен оның қалай тексерілуіне байланысты. Үй тапсырмасын сұраған кезде, уақытты үнемдеу үшін «Қар кесегі», «Ыстық орындық», «Тосын сұрақ», «Пікірталас», «Өзара тексеріс», т.б. әдіс-тәсілдерді қолданамын.

Сабағымдағы мағынаны тану сатысында «СТО» стратегиясын қолдану арқылы мысалға толығымен талдау жұмыстары жүргізіледі. Бұл стратегияның да оқушылардың сабақты қорыту барысында сын тұрғысынан ойлауын дамытады, сөз қорын молайтып, дұрыс сөз саптауына тигізер әсері мол. Қойылған сұрақтарға ойланып жауап беруіне де пайдасын берді.

Сын тұрғысынан ойлану оқушыларды өз даму деңгейіне байланысты ойы шындалып, кез келген мәселеге сын көзбен қарай алатынына көзім жетті. Сын тұрғысынан ойлау бағдарламасының стратегияларын «Топтастыру», «Рөлге ену», «Ыстық орындық», «Сен маған, мен саған», «Қабырғадағы рөл», «Сия ысыраптау», «Хикая картасы», «Өз миыңды суретте», «Пікірлер сызығы», «Сана саяжолы», «9 ромб», «5 кадам», «Драма әдісі», «Әдебиеттік үйірме», графикалық организерлер – «Дара диаграмма», «Қос диаграмма», «Оқиға тауы», «Эмоция кестесі», т.б.» арқылы берілген мәтіннің идеясын ашып, әр оқушы өз пікірін білдіріп және өзінің ойын еркін жеткізуге қалыптасып қалды.

«Ойлан. Жұптас. Бөліс» әдісі арқылы ойларын жинақтап, кері байланыс жасауға, олардың сын тұрғысынан ойлауға жетелеуде қарсы пікір айта білуге үйретті. Ойлан, жұптас, бөліс – оқушыларға қандай да болмасын сұрақ, тапсырма берілгеннен кейін оларды тыңғылықты орындауға бағытталған тәсіл. Тақтада сұрақ, тапсырма жазылғаннан кейін әрбір оқушы жекеше өз ойларын мен пікірін берілген уақыт ішінде (2-3 минут) қағазға түсіреді. Содан кейін оқушы жұбымен жазғанын 3-4 минут талқылайды, пікірлеседі.

Оқушыларға қазақ тілі, орыс тілі, ағылшын тілінде өз ойларын үш тілде жеткізе білу, сауатты жазып, оқу дағдыларын қалыптастыру «Полиглот», «Үш тілде атаңыз», т.б. тапсырмалар беремін.

Соңғы қорытынды бөлімде «Ой толғаныс» арқылы оқушыларға бағанадан бері «Не тыңдадық?», «Қандай жұмыстар жүргіздік?», «Не білдік, не үйрендік?» деген сұрақтар қою арқылы оқушылар сабақты қорытындылайды.

Оқушыларды бағалаған кезде, өзін-өзі бағалау, топтық бағалауды негізге ала отырып, бағалаймын. Келер сабақтарда балаларға өз тараптарынан кез келген сабақтың мақсатын ашуға толыққанды ізденуіне ықпал егерім сөзсіз.

Сабақ барысында бұрын соңды қолданбаған стратегиялар қолданғаным оқушыларды одан әрі қызықтыра түсті. Күнде маған келіп: «бүгін қандай стратегия қолданамыз, қандай әрекет жасаймыз, топқа бөлінеміз бе?» - деген сұрақтар оқушылардың өзгеріске түскенін байқатты. Бұл да менің өзгергенім әрі оларды да өзгерткенім деп ойлаймын.

Оқушының өзіндік пікірі, ішкі уәжі, қателескен кезде қорықпауы, яғни «Оқушы үні» де ескерілді. Тізбектелген сабақтар топтамасында модульдерді ашуда стратегияларды тиімді таңдай алдым.

Әрбір оқушыға үміт артып, олардың білімдік жетістіктеріне жағымды үлес қосуды, оқушылармен тиімді түрде ауызша және жазбаша өзара іс-қимылды қамтамасыз етемін. Сыныптағы барлық оқушылардың оқу үдерісін бақылай алуды, барлық оқушылар оқуда табысты болуына қол жеткізу үшін сабақтарды дұрыс жоспарлау мен бағалауды, оқушылардың дамуына ықпал ететін әлеуметтік, эмоциялық, танымдық факторларды дамытуды көздеп отырмын. Осы курс аяғында мен жаңа форматтағы мұғалім болып өзгеруге қадам бастым деп ойлаймын. Бұл мені әлі де алға жетелейді. Заман ағымына қарай өзгеріп, көштен қалмау-менің негізгі ұстанымым.

Ахмет Байтұрсынов айтқандай, қазіргі заман талабына сай білім беру мәселесі сол қоғам мүддесіне сай болуы керек. Өз ісінің шебері ғана жоғары жетістіктерге жетеді. Қазіргі таңда пәнді жақсы, терең білетін, күнделікті сабақтағы тақырыпты толық қамтитын, оны оқушыға жеткізе алатын, әр түрлі деңгейдегі тапсырмаларды білу іскерлігі, оқытудың дәстүрлі және ғылыми жетілдірілген әдіс-амалдарын, құралдарын еркін меңгеретін, оқушылардың пәнге қызығушылығын арттыра отырып дарындылығын дамытудағы іздену-зерттеу бағытындағы тапсырмалар жүйесін ұсыну өмір талабы. Оқушыларды болашаққа жетелеп, бойындағы қабілетті жетілдіріп, жақсы нәтиже көрсету-біздің міндетіміз.

Әдебиеттер

1. Оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту жөніндегі 2012-2016 гг. Жылдарға арналған ұлттық іс-қимыл жоспарын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 25 маусымдағы № 832 Қаулысы.

2. Мұқанов М. Жас және педагогикалық психология. – Алматы: Атамұра, 1982. – 204 б.

3. Құрман Н., Есенова Г. Қазақ тілінен коммуникативтік жаттығуларды қолдану әдістемесінің ғылыми-әдістемелік негіздері. – Ақтөбе, 2010. – 144 б.

4. Құрман Н. Қазақ тілін оқытудың әдіснамалық негіздері. – Астана: Таным, 2008. – 162 б.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Изучение филологических дисциплин в военном вузе играет важную роль при формировании коммуникативной компетенции будущих офицеров. Одна из проблем современной армии состоит именно в недостатке гуманитарного образования у офицеров. Военнослужащие должны вести переговоры с вышестоящим командованием и мирными жителями, составлять служебно-деловые бумаги, проводить воспитательную работу с личным составом и т.д., в данных ситуациях знания основ риторики, грамматики, делопроизводства крайне необходимы.

Речь военно-профессиональной среды с одной стороны наполнена общеупотребительной лексикой, а с другой – имеет специфический, только этой среде присущий лексикон. «Язык приказов, уставов, инструкций и наставлений отличается однозначностью трактовок, ясностью в понимании и высокой степенью побудительности. Причем общеупотребительные слова в военной среде приобретают специфически особенное значение. Например, слово «огонь» - в общеупотребительном смысле понимается как «пламя свечи или зажигалки», «пылающий костер», свет от осветительных приборов, в военной среде – это «ружейная или артиллерийская стрельба» или «команда на открытие стрельбы». Особенное понимание и толкования получают и другие ключевые слова (наряд, развод и т.д.)» [1, 25].

Речевая культура военнослужащих имеет свои особенности. Получателем информации является подчиненный, солдат. Эмоционально-образная выразительность речи офицера достигается лаконичностью фраз и энергичным слогом. Подчиненные ценят в командире умение выразить непреклонную решимость в наиболее повелительной речевой форме. Расплывчатость, описательность, многословие, полисемия, синонимия из уст офицера не вызывают побуждения к действию, так как придают выражению характер неопределенности.

Речевые формы общения военнослужащих предусматривают строгую субординацию и регламентацию речевого поведения. Отличительная особенность речи командира состоит в его особом статусе – единоначалии. Какой бы не была речь военного руководителя – никто не вправе сделать ему замечание, указать на недостатки речи, не опасаясь санкций.

Еще одна особенность военно-профессиональной речи – её монологичность. Диалог и спор зачастую не допускаются, поэтому в военных речах ощущается слабая аргументированность тезиса, высказывание содержит в себе модальное утверждение, не терпящее возражений.

Основная цель курса русского языка в военном вузе – научить курсантов эффективному общению в разных сферах жизнедеятельности.

Расскажем о некоторых методах и приемах, используемых на занятиях по русскому языку с курсантами.

Одна из форм работы на занятиях по русскому языку – орфоэпическая разминка. Курсантам предлагаются карточки со словами (в основном это военные термины), которые часто произносят с ошибочным ударением. У каждого слова есть свои координаты (А-2, Б-4 и т.д., как в игре «Морской бой»), поэтому при проверке не нужно произносить правильный и неправильный вариант (долЖить или долОжить, маневр или манёвр, обеспЕчение или обеспЕчение и т.д.), достаточно назвать координаты слова. На одной карточке помещаются слова с ударениями, на другой – без ударений. Курсанты проверяют друг друга, затем преподаватель проверяет курсантов. Отвечающий при этом пользуется карточкой, где ударения не расставлены, зачитывая слово правильно.

	А	В	С	Д
1	афера	досуг	обеспечение	таможня
2	бомбардировать	договор	намерение	уведомить
3	гербовый	диспансер	приговор	ходатайство
4	искра	средства	призыв	экипировать

	А	В	С	Д
1	афЕра	досУг	обеспЕчение	тамОжня
2	бомбардировАть	договОр	намЕрение	увЕдомить
3	гЕрбовый	диспансЕр	приговОр	ходАтайство
4	Искра	срЕдства	призЫв	экипировАть

Еще один вид работы, проводимый в начале занятия практического русского языка – это лексическая разминка. Слова, используемые для лексической разминки, всегда связаны с темой занятия. Преподаватель зачитывает лексическое значение слова, а курсанты угадывают слово. Например, для лексической разминки к практическому занятию по теме «Стратегия речевого поведения» взяты следующие понятия: *апелляция, провокация, речевая агрессия*.

Апелляция (лат. Appelation – обращение, жалоба)- 1.обжалование решения суда в более высокую судебную инстанцию; 2. обращение с просьбой, с призывом. Апелляция к общественному мнению.

Для расширения лексического запаса, развития творческих способностей на занятиях используется методический прием Синквейн. Курсантам необходимо на слова военно-профессиональной и общественно-политической лексики составить пятистрочие. 1 строка – одно слово (сущ), 2 строка – два слова (прил), 3 строка – три слова (глагол), 4 строка – фраза, предложение с главным словом, 5 строка – синоним. В отличие от традиционного синквейна, когда стихотворение резюмирует, подводит итоги изученному материалу, «лингвистический синквейн» имеет цель сформировать и закрепить грамотное словоупотребление, поэтому курсанты составляют примерно такие синквейны:

1 строка – репатриация (от лат. re - обратно, patriare - родина);

2 строка - медицинская, этническая;

3 строка – осуществляется, планируется, завершается;

4 строка – Репатриация казахов на историческую родину;

5 строка – возвращение.

Умение вчитываться в текст, извлекать из него как можно больше информации развивается на занятиях по русскому языку при помощи работы с текстом, в частности, приема технологии критического мышления – инсёрт. Прочитывая тексты периодической печати, служебно-боевой документации курсанты заполняют таблицу с графами: знал, новая информация, следует уточнить, дополнить. Вначале этот вид работы вызывает затруднения, но при регулярном применении метода инсёрт на занятии курсанты с готовностью работают с текстами и демонстрируют явный прогресс в продуктивном чтении.

Поскольку аргументирующая речь в военной среде развита слабо, одна из задач языкового курса – совершенствовать умение рассуждать, приводить доводы, отстаивать собственную позицию. Курсанты учатся вырабатывать стратегию речевого поведения, отвечать на провокационные вопросы, избегать конфликтов. В 2017 году на кафедре профессиональной языковой подготовки прошла защита курсовой работы «Речевая агрессия и виды речевой защиты в воинском коллективе». Курсант Алимжан Жунис под руководством автора статьи подготовил обучающий видеоролик о видах речевой защиты (игнорирование, ирония, комплимент, смена темы разговора и т.д.), использование которых позволит сгладить конфликты, избежать неуставных взаимоотношений в воинском коллективе. Данный видеоматериал активно используется на занятиях по теме «Военная риторика». Курсанты «проигрывают» предложенные в видеоуроке конфликтные моменты и предлагают свои ситуации речевой агрессии, прорабатывают варианты речевой защиты.

Речевые навыки формируются при изобретении, расположении, оформлении и произнесении текста. С этой целью преподаватель предлагает курсантам составить убеждающий или разубеждающий дискурс на заданную тему и выступить с речью перед аудиторией. Темы имеют военно-профессиональную направленность: «Необходимость изучения Общевоинских уставов Вооруженных Сил РК», «Плюсы и минусы контрактной службы», переговоры с акимом города/области о совместных действиях на приграничной территории и т.д. Во время выступления курсанты должны обращать внимание не только на словесные, но и на невербальные средства воздействия на аудиторию: жесты, мимику, eyes-contact (зрительный контакт). Часто на таких занятиях используется видеосъемка, чтобы у курсантов была возможность провести самоанализа при просмотре собственных выступлений.

Речевая культура военно-профессиональной среды является своеобразной субкультурой, основанной на официально-деловом стиле уставов, приказов, наставлений, методик. В гражданских условиях нормы общения регулируются языковыми и социальными нормами (требованиями филологии, традициями, обычаями), тогда как в военно-профессиональной среде строго расписаны по определенным статьям уставов, наставлений, положений. Поэтому одной из речевых проблем у военнослужащих является злоупотребление официально-деловыми штампами. Для преодоления этой тенденции курсанты изучают основы стилистики и выполняют задания на написание текстов в разных стилях речи.

Формирование умений и навыков свободного владения русским языком достигается изучением текстов по специальности, системой упражнений и практических заданий с использованием военной терминологии и профессиональной речи. Отдельное внимание уделяется умению курсантов работать со справочной литературой. Работа с лингвистическими словарями по темам «Лексикология. Фразеология», «Работа с литературой по специальности» значительно оживляет теоретический материал и позволяет

курсантам самостоятельно найти интересные познавательные сведения о происхождении слов военной лексики, особенностях фразеологии военной речи и многое другое.

Текущее и рубежное оценивания знаний курсантов проводятся разными способами: диктанты, тесты, работа с текстом, изложения, эссе и т.д. Особый интерес у курсантов вызывает компьютерный фронтальный опрос. При создании фронтального опроса мы использовали программу Quik, заложенную в учебно-методический комплекс (УМК). Данная программа позволяет формировать разные виды тестов - с графиками, таблицами. Программные пакеты такого теста обладают также анимационными, видеовозможностями, воспроизводят звукоряд. Преподаватель при работе с данной программой определяет время для ответа на каждый вопрос, предусматривает разный уровень сложности вопросов и, соответственно, разные критерии оценивания. Курсантам выдаются пулты, и за определенное количество времени они должны ответить на вопросы при помощи выбора нужного варианта ответа. Программа сама подсчитывает правильные и неправильные ответы каждого отвечающего и результаты тестирования выводит на экран в виде графиков, диаграмм. Использование подобной формы контроля было с энтузиазмом воспринято курсантами. Ими было отмечено, что компьютерное тестирование с разноуровневыми заданиями позволяет оценить уровень знаний более объективно, снижает волнение и отвечает современным методам обучения.

Преподавателями кафедры профессиональной языковой подготовки Пограничной академии КНБ РК к.ф.н., доцентом Р.Д. Чакеновой и к.ф.н., доцентом С.С.Акашевой написан учебник «Русский язык» в 2-х частях. Основная цель которого, как отмечают авторы, - совершенствование русской речи курсантов в различных сферах коммуникации: учебно-профессиональной, научной, общественно-политической, разговорно-бытовой; обучение самостоятельному анализу языкового материала; развитие у обучаемых умения оптимально использовать богатые ресурсы русского языка при устном и письменном общении, особенно в тех сферах, которые непосредственно связаны с предстоящей служебно-боевой деятельностью будущего офицера-пограничника [2, 4]. «Помимо учебного материала профессиональной направленности, в пособие включены тексты, основным назначением которых является гуманизация картины мира, продиктованная требованиями современного образования» [3, 3].

Проблемы преподавания языка в военном вузе в первую очередь связаны с относительной информационной изолированностью. Курсанты обычно используют учебную литературу, имеющуюся в военной учебной библиотеке, из-за казарменного и карантинного положения работа в публичных библиотеках не представляется возможной, доступ к Интернет-ресурсам ограничен. Другая трудность – это военно-профессиональная направленность, далеко не все лексические, грамматические темы позволяют интегрировать такие разные дисциплины. Но активность и заинтересованность курсантов в изучении языка, разработанные и разрабатываемые преподавателями кафедры профессионально ориентированные учебники и учебно-методические пособия позволяют преодолевать данные трудности.

Литература

1. Далецкий Ч. Культура взаимоотношений военнослужащих. – М., 1997. – 254 с.
2. Русский язык: Учебное пособие для курсантов высших военных учебных заведений, ч.1. – А., 2014. – 268 с.
3. Русский язык: Учебное пособие для курсантов высших военных учебных заведений, ч.2. – А., 2015. – 187 с.
4. Биченок Л.П. Обучение военной профессиональной речи, тестовые формы контроля. – диссертация канд.пед.наук. – М., 2015 г. – 270 с.
5. Чакенова Р.Д. Стилистика научной речи и риторика. – А., 2014. – 84 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОЙ ЛЕКСИКИ

Мир стремительно меняется с каждым днем, и чтобы успевать за изменениями в сфере педагогической науки, нашему государству необходимо быстро адаптироваться под международные стандарты, вследствие этого обучение нового поколения должно проходить по усовершенствованной схеме, в которой учитываются новые тенденции и технологии. Для того чтобы владеть английским языком в необходимой степени, стоит обратить внимание на эффективные способы его изучения.

На современном этапе развития образования наряду с традиционными методами и приемами все большую популярность приобретает интерактивное обучение.

Игровые технологии – одна из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать монотонную деятельность учащихся намного более увлекательной.

Игры обеспечивают среду для вовлечения учеников в практику. Студентам нужно много практики, чтобы усвоить важную лексику, грамматику, разговорную речь и письмо. Однако, чтобы практика была значимой, студенты должны быть полностью заинтересованы в процесс обучения (давайте будем честными, бесчисленные страницы книги или упражнения учебника не всегда очень привлекательны для учеников). Благодаря играм, в которых есть викторины, кроссворды, яркие изображения и двигающиеся персонажи, ученики более охотно используют полученные знания, следовательно приобретая столь необходимую практику.

Игровые технологии также можно использовать как полноценный этап урока (будь это организационный момент, warm-up activity, основная часть и др.)

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, которые направлены на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление.

Как известно, игра – основная деятельность детей дошкольного возраста. Но она также не теряет свою эффективность при обучении школьников. И даже при обучении взрослых людей использование игровых технологий остается одним из самых продуктивных способов обучения. Научные деятели уверены, что игра не только помогает эффективно усвоить необходимый материал, но и «исцелить душу» ребенка.

В процессе обучения на основе игровой деятельности учащиеся работают над достижением цели, делая определённые выборы и испытывая последствия этих действий на своем пути. Они совершают ошибки в обстановке, в которой нет риска проиграть или провалиться, и, экспериментируя, они активно учатся и практикуют необходимые навыки. Эти усвоенные модели поведения и мыслительные процессы могут быть легко переведены из виртуального мира в реальную жизнь. Игровые обучающие платформы перемещают человека в виртуальную среду, в которой он чувствует себя более комфортно. Это само по себе мотивирует, поскольку позволяет нам быстро увидеть и понять связь между опытом обучения и нашей реальной работой.

Использование игр в классе позволяет учителям обратиться к новому поколению учащихся со средой, с которой они знакомы. Они удовлетворяют нашу фундаментальную потребность учиться, обеспечивая удовольствие, участие, мотивацию, удовлетворение эго, адреналина, творчество, социальное взаимодействие и эмоции в процессе обучения.

С точки зрения учителя, обучение, основанное на играх, позволяет неудобным и сложным темам быть представленными в неформальной и менее устрашающей форме, не теряя влияния ключевых идей. Способность учителей сопоставлять ответы учащихся и результаты, полученные в результате игры, чрезвычайно ценна: она облегчает анализ успеваемости, понимания и знаний по предмету, из которых они могут узнать конкретные потребности своих учеников [1].

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую, самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами, игрушками, появляются не имитационные игры.

В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игровой ситуации: проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане. Ребята действуют по игровым правилам.

Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия. Итоги игры выступают в двойном плане – как игровой и как учебно-познавательный результат.

Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определенным признакам; группы игр, в процессе которых у младших школьников развивается умение владеть собой, быстрота реакции на слово, фонематический слух, смекалка и др. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, осваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов – забота каждого учителя начальной школы [2, 3].

Учащимся начальных классов крайне тяжело полностью сфокусироваться на учебном процессе, поэтому они неусидчивы, начинают разговаривать и невнимательно слушают. А использование только устной речи, пересказ учебного материала и написание длинных правил на доске только усугубляют положение. Использование игры в этом случае является оптимальным решением, так как ребенок усваивает и практикует необходимый материал, направляя энергию и силы в правильное русло.

Есть бесчисленное множество навыков, которые ученики могут развивать через игру: навыки критического мышления, творческие, совместной работы, актерского мастерства и спортивные. В процессе игры, студенты формируют положительные воспоминания об обучении.

Преподавание английского языка в Казахстане вступило в новую эру с введением изучения английского языка в начальной школе. Наблюдается очевидный сдвиг парадигмы от структурного аудиолингвистического подхода к глобальному подходу к языковому образованию через деятельностное обучение в начальной школе. В настоящее время все большее число преподавателей, педагогов и исследователей начинают заниматься изучением языка вместе с младшими учащимися. Разрабатываются новые учебники, программы подготовки учителей на начальном и среднем уровнях финансируются как национальными, так и местными органами власти. Исследования в области преподавания английского языка в начальной школе и подготовки учителей срочно необходимы для обеспечения лучшего понимания, чтобы лучше информировать и совершенствовать практику [3, 148.].

Значение игровых технологий возрастает в казахстанском контексте мультикультурализма и многоязычия. Несмотря на многие положительные стороны стандартизации раннего обучения английскому языку в Казахстане, многие проблемы все еще остаются нерешенными.

Преподавание английского языка находится в центре внимания многих государств, так как английский язык считается ключевой компетенцией в информационном обществе. Поэтому многие национальные государства сосредоточивают свое внимание на преподавании английского языка детям на ранних этапах школьного обучения, что может способствовать формированию, как компетентных граждан, так и конкурентоспособных государств. Это требует новых учебных подходов и новых учебных материалов для начальных классов.

Литература

1. Джеймс С. Обучение на основе игр // <https://www.independentschoolsportal.org/blog/game-based-learning-effective-teaching-driven-by>
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1979.
3. Zhetpisbayeva A., Shelestova T.Y. Early English language teaching as a problem of pedagogical science and practice of education in Kazakhstan, Vestnik of Karaganda University «Pedagogics», 2014, 4(76). – P. 148–153.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИКИ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

В современной образовательной сфере процесс дифференциации стал одним из востребованных, тому свидетельством отведение ему одной из определяющих ролей в обновленном содержании школьного обучения, дифференциация прибrelа сегодня «второе дыхание». Наряду с этим актуализировался противоположный по значению процессу дифференциации процесс интеграции. Процессы дифференциации и интеграции составляют то диалектическое двуединство, которое характеризует и сопровождает развитие познания, как сложного и противоречивого явления.

Интеграцию в указанной дихотомии можно представить как значимую инновационную категорию в образовании. В этом плане нас привлекло описание интеграции З.Ш. Каримовым: «она превосходит все другие явления «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, <...> диалектичности исторического развития» [1, 26].

В общем определении под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [2, 215]. Важно отметить, что в научной литературе отсутствует единый подход к толкованию понятия *интеграция*. В рамках настоящей работы мы придерживаемся следующего определения: «Интеграция – объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства» [3].

Понимая интеграцию в обучении как системообразующую категорию, мы солидаризируемся с мнением о том, что содержание интегративного обучения обуславливается такими целевыми установками, как: «расширение и углубление предмета познания; изменение технологии обучения; преодоление узкого аспектного видения предмета познания; создание относительно благоприятных условий» [4]. И нам близка позиция Ю.С. Тюнникова, который характеризуя особенности процесса интеграции, подчеркивает, что в процессе интеграции происходит постепенное изменение отдельных элементов, они включаются во все большее число связей [5]. Как и соглашаемся со следующим толкованием термина *интеграция наук*: «под интеграцией наук следует понимать такую форму их взаимодействия, которая предполагает наличие у разных областей знания общих научно-исследовательских задач и целей, а также специфической единой системы познавательных средств, необходимых для реализации данных проблем и целей» [6, 18]. Наконец, нам близки мысли В. Ф. Тенищевой о том, что интеграция приводит к повышению уровня образовательного процесса через движение самой педагогической системы к ее большей целостности [7, 69].

В интегративном подходе к обучению нами выделяются следующие его виды: 1) межнаучный (лингвистика и литературоведение); 2) межпредметный (русский язык и литература); 3) внутрипредметный (синтез результатов исследования, проведенного в рамках вузовских лингвотетодических дисциплин). В то же время, если иметь в виду субъекта образовательного процесса, обучающегося, то можно дополнить указанный нами перечень видов интеграции такими типами, как: межличностный и внутриличностный [8].

Не случайно в качестве примеров межнаучного и межпредметного видов интеграции в образовательной сфере нами приведены соотношения лингвистики и литературоведения, русского языка и литературы, поскольку речь пойдет о таком феномене, как художественный текст (ХТ), который обладает безусловными интегративными качествами. Так, Н.А. Ипполитова подчеркивает, что ХТ объединяет «единицы всех низших уровней общностью замысла, целей и условий коммуникации» [9]. Наличие интегративной природы у художественного текста подтверждается следующими его характеристиками, играющими определяющую роль в образовательном процессе: *рече-языковая универсалия* (интегрирует в себе языковые элементы всех функциональных стилей и сфер использования общенационального языка), *художественно-эстетическое явление* (общие текстовые категории в художественном тексте получают осложненное и специфическое выражение благодаря выполняемой ХТ художественно-эстетической функции), специфика художественного текста как художественно-эстетического явления обуславливает также его роль как речевой системы, в которой происходит развертывание и реализация системы языка. В целом, считаем, это подтверждает и практика преподавания, художественный текст являет собой уникальный материал при обучении языку в силу того, что в языке художественной литературы находит отражение одновременно и живая речь и литературная норма [10]. Помимо этого, художественный текст, как показывает опыт, это также эффективное средство для решения речемыслительных задач в процессе

языкового обучения, так как имплицитность выражения авторской коммуникативной цели, необходимость ее поиска и анализа выражения с помощью эксплицитно данного создают условия для целенаправленной, поэтапно организованной мыслительной деятельности обучаемых.

Как интегративная категория художественный текст также продуцирует собой безусловное средоточие языка и культуры, являясь в лучших, прецедентных своих образцах, высшим проявлением общенационального языка, а также транслируя собой континуум национальной культуры будучи «эстетической моделью реального мира», второй реальностью, средством восприятия действительности. Как писал А.С. Пушкин в «Евгении Онегине»: «Мы алчем жизнь узнать заране. Мы узнаем ее в романе».

Таким образом, в художественном тексте как интегративном явлении пересекаются социальные, психологические и языковые компоненты, отражающие в нем сущности внешней и внутренней реальности человеческого видения окружающего мира [11].

ХТ как интегративная единица обучения будущих учителей русского языка и литературы (бакалавриат) может быть эффективно использована в рамках преподавания многих специальных и профильных курсов, в том числе и дисциплины «Методика преподавания русского языка». При этом, опять-таки в силу своей интегративной сущности, учебный текст, в том числе учебный художественный текст, выполняет много функций: он служит образцом и устных и письменных речевых моделей, и источником информации, и основой для обучения чтению и письму, и основой для обучения говорению и слушанию, и материалом для анализа изучаемого лексико-грамматического материала и т.д. Есть и другие обучающие функции, которые выполняет ХТ в лингвообразовательном процессе. Но все их возможно использовать в интегрированном единстве, если исходить из тезиса о том, что художественный текст есть интегративная единица обучения.

В рамках профильной дисциплины «Методика преподавания русского языка», особенно в условиях практических занятий, мы целенаправленно и системно (последовательно в ряде практических занятий, а также СРСП - СРС) используем возможности художественного текста как интегративной единицы обучения. При этом данная работа преследует две обучающие цели в контексте методики преподавания русского языка: 1) овладение будущими учителями русского языка и литературы методикой работы с ХТ как интегративной единицей обучения; 2) освоение студентами-филологами методики проведения востребованных сегодня в школе уроков-коммуникаций.

Как известно, обновленное содержание школьного образования в предметной области «Языки и литература» строится соответственно на обновленной типовой программе по русскому языку. В настоящее время полностью разработаны и введены в образовательный процесс школ Казахстана учебники, основанные на обновленной типовой программе по русскому языку. Содержательно и структурно учебники, как и обновленная типовая программа направлены на развитие навыков практического владения языком, в них приоритетны коммуникативные темы социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной, общественно-политической и других сфер общения. То есть в обновленной типовой программе главным является не описание отдельных языковых фактов и правил, а их участие и роль в речевой деятельности, связанной с созданием текстов (письмо, говорение) и их восприятием (чтение и слушание). Сами языковые явления и правила в этом контексте приобретают значимость постольку, поскольку они важны для целей речевой коммуникации. То есть в рамках коммуникативной концепции языковое явление изучается не изолированно-последовательно, а функционально-прагматически в рамках текста, где оно получает коммуникативную ориентацию и обусловленность задачами речевого общения. Таким образом, коммуникативная концепция предполагает ориентацию на диалогичность, текстоцентричность.

Действующие учебники, как и программа, направлены на развитие четырех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) с соблюдением речевых норм (пятый раздел) в рамках соответствующих лексических тем.

Таким образом, обновленная типовая программа по русскому языку, действующие учебники имеют выраженную коммуникативную направленность, в связи с чем будущие учителя русского языка и литературы должны быть готовы к проведению урока-коммуникации, то есть урока как коммуникативного события. А уроки-коммуникации – это уроки нового типа, и строятся они, как правило, на работе с текстом, в нашем случае, с художественным текстом. Интегративная сущность ХТ позволяет на уроке-коммуникации восстановить связь между текстом художественного произведения и изучаемым языком. Цель, преследуемая уроком-коммуникацией, есть создание такой речевой ситуации, «которая естественным образом рождает мысль и требует ее реализации в речи» [12, 183]. На уроке-коммуникации, главным образом, раскрываются три стороны общения: 1) информативная (передача информации и обмен ею); 2) интерактивная (организация взаимодействия в процессе совместной деятельности); 3) перцептивная (восприятие и понимание человека человеком) [13]. То есть главное в уроке-коммуникации

– развивать речемыслительные умения и навыки учащихся школы, создавать условия для общения между учителем и учениками, между учащимися в совместной деятельности. При этом основным методом является интерпретация ХТ, а приемами, проистекающими из указанного метода, становятся виды языкового разбора. Здесь важно уяснить, что имеется в виду не традиционный, оторванный от контекста языковой разбор, напротив, в этой ситуации определяется роль конкретной языковой единицы (изучаемой в соответствии с типовой программой на конкретном уроке) для понимания смысла текста, а также ее (языковой единицы) составных частей (роль звука, морфемы – для слова; слова и словосочетания – для предложения и т.д.). Также в этих же целях могут рассматриваться и категории этих языковых единиц.

И здесь важно также подчеркнуть, что интерпретация текста предполагает высказывание учащимися на уроке-коммуникации своих определений, своих толкований того, какую роль играют рассматриваемые языковые средства в передаче смысла, основной идеи ХТ, как они помогают передать авторский замысел. Кроме того важно указать, что при интерпретации как толковании звуков, морфем, слов, словосочетаний, предложений, функционирующих в стихии художественного текста, возникает естественная речевая среда, поскольку дети спонтанно начинают интерпретировать, а это значит, в свою очередь, появляется естественная, в то же время необходимая учебная ситуация, создаются условия для мотивированного обучения школьников русскому языку.

На уроке-коммуникации используется специальная система упражнений: 1) аналитические; 2) аналитико-синтетические; 3) синтетические [12].

Выполнение учащимися аналитических упражнений способствует выработке у них умения понимать текст, восстанавливать коммуникативную задачу *автора*, идею произведения, и именно на этой стадии (аналитические упражнения) рассматриваются характеристики используемых автором языковых средств, то есть исследуется лексическая, словообразовательная, синтаксическая и стилистическая специфика текста. Данный вид упражнений, как правило, связан с такими вопросами, как: *Сформулируйте тему данного текста. Какова идея этого художественного текста? Как бы вы его озаглавили? С вашей точки зрения, что обусловило написание автором этого текста?* и др.

В аналитико-синтетических упражнениях эффективной является работа с «псевдотекстом», состоящим из фрагментов из произведений нескольких авторов, в свою очередь эти фрагменты смешаны в некую мозаику. То есть, по сравнению с аналитическими упражнениями, в этом виде упражнений коммуникация усложняется, поскольку учащийся «беседует» сразу с несколькими писателями, и ему надо выделить различные тексты, принадлежащие соответственно разным авторам. Он выполняет это задание через разбор текста, затем конструирует отрывки из произведений разных авторов, собирая разрозненные предложения в эти единые по содержанию и форме отрывки. Безусловно, такую работу учащиеся могут выполнить лишь после определения коммуникативной задачи *автора*, идеи произведения, после исследования лексических, словообразовательных, синтаксических и стилистических особенностей художественного текста.

Синтетические упражнения уже направлены на самостоятельную творческую деятельность учащихся, когда они уже могут создавать собственный текст, речевое произведение сообразно ситуации. Этот тип упражнений связан с мотивацией учащихся на написание собственных текстов.

Указанная система упражнений является, таким образом, иерархической: вначале выполняются аналитические упражнения, затем учащиеся работают с аналитико-синтетическими, после освоения упражнений данного направления наступает очередь синтетических упражнений, то есть система построена по принципу линейно-ступенчатому, а также по принципу «от простого к сложному».

В итоге выполнения данной системы упражнений *обучающиеся* могут понять основную мысль ХТ, восстановить коммуникативную задачу автора, интерпретировать средства, с помощью которых писатель достигает реализации своего замысла, объяснить лексические, словообразовательные, синтаксические и стилистические особенности художественного текста, создать устные и письменные тексты собственного сочинения сообразно соответствующей речевой ситуации.

После ознакомления студентов на лекционных занятиях по дисциплине «Методика преподавания русского языка» с концептуальными положениями коммуниктивно-деятельностного подхода, уроков-коммуникаций, особенностями содержания и структуры последних уже в рамках практических занятий, а также СРСП - СРС, обучающиеся начинают работать с художественным текстом как интегративной сущностью, при этом занятие мы строим по методике, по алгоритму уроков-коммуникаций.

Далее приводим конкретные примеры работы с ХТ как интегративной единицей обучения: на первом этапе на материале стихотворения О. Сулейменова «Карагач»:

В низине – осины, / негромко растут / под шорох степной тишины, / прохладным ручьем тихо годы / плывут, / курганом защищены. / Смотри, / на кургане, где ветер воет, / где слышится волчий плач, / вцепившись корнями в сердце мое, / шатаясь, стоит карагач. / В глубоких морщинах коричневый ствол, /

в низине - / кора гладка, / там каждый листик / водою полн, / здесь – бьются из-за глотка. / Ломают бури, / но он упрям - / маяк / пустынных степей, / стоит, / развернув навстречу ветрам / плечи черных ветвей.

1. Вначале выполняются задания *аналитического уровня*:

Каковы ваши впечатления от прочитанного. О чем это произведение? Какое настроение вызвало у вас стихотворение? Какими словами автор создает это настроение? Как поэт дает нам понять свое отношение к главному «герою»?

А) *Семантический уровень*. Осмысление заглавия. Зачем нужен заголовок тексту? Как вы понимаете название? Подберите другие заглавия к тексту. Каким предстает карагач? Какие средства выбирает О.Сулейменов для создания образа карагача?

Б) *Фонетический уровень*. Какие звуки (согласные) повторяются в тексте и почему? Каков ритм стихотворения?

В) *Лексический уровень*. Какие слова, словосочетания в тексте привлекли ваше внимание или были непонятными для вас? Объясните их. (*Курган, сердце мое, корень, волчий плач, глубокие морщины, бьются из-за глотка, буря, маяк, пустынные степи, плечи черных ветвей*)

Г) *Морфологический уровень*. Каковы, на ваш взгляд, особенности использованных в стихотворении глаголов? Почему автор использует не одно краткое прилагательное, и какова в целом роль прилагательных в данном тексте? Чем объяснить наличие в тексте заметного количества деепричастий?

Д) *Синтаксический уровень*. Простые или сложные предложения используются в данном стихотворении? Если только простые, то почему? Если только сложные, то почему? В тексте имеются деепричастные обороты как осложняющие конструкции, с вашей точки зрения, зачем их использует автор?

- Выполнение обобщающих творческих заданий.

Приготовьте выразительное чтение стихотворения в соответствии со своим восприятием и интерпретацией текста и своим представлением Карагача, главного «героя» произведения.

Как бы вы ответили на вопрос: чем предопределяется языковое мастерство Олжаса Омаровича Сулейменова?

2. *Работа с «псевдотекстом»*. Задание: выделите в данном «псевдотексте» отдельные его составляющие. Если это работа в двух группах, к примеру, можно предусмотреть и второй «псевдотекст». В данном случае оба «псевдотекста» вбирают в себя отрывки (иногда состоящие из одного-двух предложений) из рассказов К. Паустовского («Телеграмма») и М. Пришвина («Осеннее утро»). Учащиеся могут и не называть авторов «спрятанных» отрывков, но выделить отрывки из произведений *разных* авторов – обязательное условие аналитико-синтетических упражнений.

Псевдотекст 1

Листик за листиком падают с липы на крышу, какой листик летит парашютиком, какой мотыльком, какой винтиком. А между тем мало-помалу день открывает глаза, и ветер с крыши поднимает все листья, и летят они к реке куда-то вместе с перелётными птичками.

Спутанная трава в саду полегла, и все доцветал и никак не мог доцвести и осыпаться один только маленький подсолнечник у забора.

Над лугами тащились из-за реки, цеплялись за облетевшие ветлы рыхлые тучи. Из них назойливо сыпался дождь.

Псевдотекст 2

Октябрь был на редкость холодный, ненастный. Тесовые крыши почернели.

Тут стоишь себе на берегу, один, ладонь к сердцу приложишь и душой вместе с птичками и листьями куда-то летишь. И так-то бывает грустно, и так хорошо, и шепчешь тихонько: – Летите, летите!

По дорогам уже нельзя было ни пройти, ни проехать, и пастухи перестали гонять в луга стадо.

3. В качестве задания синтетического характера в рамках СРСП – СРС ребята получили следующее: Напишите текст-рассуждение на материале стихотворения М. Цветаевой «Рябина» или стихотворения Г.Поженяна «Осина» (на выбор).

Таким образом, использование дидактических возможностей художественного текста как интегративной единицы обучения создает оптимальные условия для эффективного учета требований обновленного содержания школьного образования в рамках преподавания дисциплины «Методика русского языка» будущим учителям-словесникам.

Организация на практических занятиях устной коммуникации с вопросами интерпретационного характера, разбора языковых единиц, подлежащих изучению в соответствии с обновленной типовой программой, календарно-тематическим планом, не изолированно, а в контексте соответствующего ХТ, письменной коммуникации синтетического направления способствует развитию речевых умений и навыков школьников и повышению уровня их коммуникативной компетенции, что понимают студенты-филологи, будущие учителя русского языка и литературы, занимаясь по методике этих уроков-

коммуникаций, по алгоритму последних, таким образом, изнутри вникая в методическое своеобразие данных уроков-коммуникаций, построенных на учете интегративной сущности художественного текста, заодно закрепляя и развивая свои умения и навыки в герменевтическом анализе ХТ, в его интерпретации. Также создаваемые на уроках-коммуникациях живая учебная ситуация, естественное речевое пространство становятся обучающими, развивающими, воспитывающими личность обучающихся средствами.

Литература

1. Каримов З. Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2009. – 48 с.
2. Энциклопедический философский словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энц., 1989. – 815 с.
3. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд., перераб. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
4. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994, - 152 с.
5. Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ: Методич. разработка. – М.: АПН СССР, 1986. – 46 с.
6. Розов М. А. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс. – М.: МГУ, 1989. – 222 с.
7. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 339 с.
8. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения: 18.04.2021).
9. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
10. Кажигалиева Г.А. Художественный текст как дидактическая единица // Вестник Кыргызского национального университета им. Жусупа Баласагына. Серия 1. Гуманитарные науки. – Вып. 3. Филология. – Бишкек: КНУ, 2006. – С.81-88.
11. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
12. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: Учеб. пособие. М.: КноРус, 2007. – 464 с.
13. Ананьева Е.А. Современный подход к преподаванию иностранного языка // Первое сентября. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527056/> (дата обращения: 19.04.2021)
14. Антонова Е.С. Как сблизить уроки русского языка и литературы // Первое сентября. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200401101> (дата обращения: 19.04.2021)

Н.Б. Кайрлиева, Г.М. Кабдулова
(Казахстан, Атырау)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В нашей статье рассматриваются вопросы подготовки профессионально компетентного специалиста в системе профессионального образования. Компетенции способствуют формированию конкурентоспособного специалиста и обеспечивают выживание в новых социально-экономических условиях. Новый подход к компетентности повышает уровень и качество знаний и развивает общепрофессиональную компетентность студентов. Темпы развития современного научно-технического процесса ставят перед системой образования новые задачи. Учитель, обладая знаниями, умениями, интеллектом, серьезно относится к позитивным изменениям, происходящим сегодня в системе образования молодого поколения, понимает его значение в соответствии с требованиями времени. Задача войти в число передовых, конкурентоспособных стран мира и встать плечом к плечу с цивилизованными странами находится в руках молодых специалистов нашей страны. Мировой опыт показывает, что экономический успех любого государства зависит от уровня образования системы образования и граждан этой страны. Ведь только через образование формируется интеллектуальный капитал и инновационный потенциал общества.

В Послании первого Президента Н.А. Назарбаева «Стратегия Казахстан-2050: новый политический курс состоявшегося государства» обращался к народу со словами, что знания и профессиональные навыки являются ключевыми ориентирами современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров и, чтобы стать развитым конкурентоспособным государством, мы должны стать высокообразованной нацией [1].

Таким образом, мы можем назвать учителей главной фигурой на пороге прорывов и обновлений. Поэтому, в этот знаменательный период, когда реформы в сфере образования требуют нового, осмысленного и качественного подхода, учителя должны интегрировать накопленный годами опыт в новые технологии.

В современной педагогической науке одним из основных базовых учений является «компетентность». Компетентность обусловлена постоянно растущими требованиями на рынке труда, быстрыми технологическими изменениями, в том числе ростом академической и трудовой мобильности. Определяя отдельные компоненты компетенции, он называет характер и гибкость, которые помогают человеку выполнить поставленные перед ним цели. В реализации целей социально-экономического развития Казахстана уровень подготовки конкурентоспособных будущих специалистов в учреждениях профессионального образования в различных производственных сферах определяется образовательными условиями.

Высокий уровень коммуникативной активности - необходимое условие результативности выполнения человеком педагогической деятельности в сфере образования, фактор развития и зрелости личности. Научно доказано в работах ученых-исследователей, что коммуникативная деятельность играет важную роль в жизнедеятельности, психическом развитии и становлении личности будущего специалиста. Формирование профессионально-коммуникативных навыков у студента формируется в зависимости от учебно-познавательной, научно-исследовательской, профессиональной подготовительной деятельности, уровня общественной активности, личностных особенностей. В исследованиях ученых не рассматриваются вопросы формирования коммуникативной деятельности студентов об особенностях их общения применительно к профессии педагога-филолога. Следовательно, теперь, используя знания коммуникативной теории, мы должны сосредоточиться на формировании коммуникативной компетентности студентов, в том числе студентов специальности педагог - филолог. Это имеет важное значение для повышения профессиональных деловых способностей будущих специалистов, повышения уровня активности в общественной жизни, проявления коммуникативной компетентности. Необходим научный базис, соответствующий эффективности исследования проблемы развития личности через коммуникативную деятельность, общение. Определенных достижений в психолого-педагогической науке в этом направлении немало.

Вместе с тем принципиальную проблему природы и структуры профессионально- коммуникативных компетенций и условий их развития рассматривали А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др., Теоретическое осмысление и практическое применение компетентностного подхода в преподавании русского языка началось с исследований коммуникативной методики (Е.А. Быстрова, Т.К. Донская, Ю.Н. Караулов, С.И. Львова, М.М. Разумовская, И.В. Муштавинская, И.А. Осмоловская, А.В. Хуторской и др.). В работах Е.А. Быстровой, С.И. Львовой, Л.В. Черепановой определение компетенции связано с совокупностью специальных и общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности, а также ценностных мотивов деятельности, сформированных у обучаемых в результате изучения ими предметной образовательной области. При этом понятие «компетенция» в некоторых источниках определяется как заданная норма, а «компетентность» – как личностные качества (совокупность качеств) субъекта по отношению к какой-либо его деятельности, как определенная характеристика личности, ориентированной в теме. Вслед за А.В. Хуторским под компетенцией мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности, а именно знаний, умений, навыков, способов деятельности, используемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной деятельности по отношению к этим процессам Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету его деятельности [2, 5]. Именно данного определения мы будем придерживаться в нашей работе.

Коммуникативная деятельность считается частью общей профессионально-коммуникативной деятельности. Ведь она отражает общую социальную черту личности и объединяет в себе результат и процесс педагогической деятельности общения. Коммуникативная деятельность является необходимым качеством современных специалистов, работающих по специальности, поэтому возникает необходимость определения понятия и специфики коммуникативной деятельности студентов-филологов, обучающихся по данной специальности.

Теоретическая основа коммуникативной компетентности студентов изучена в работах М.Н. Вятюгтнева, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева. По мнению Ш. Таубаевой, научно-педагогические основы

формирования профессионально-педагогической компетентности рассматриваются учеными по четырем направлениям: во-первых, «система качеств и умений и навыков», во-вторых, «педагогическое мастерство», в-третьих, «личностные знания и качества, бытие», в-четвертых, «свойства личности». Формирование профессиональной коммуникативной компетенции-это, во-первых, цель и задача, но прежде всего образование является основной проблемой подготовки личности будущего специалиста. На современном этапе в вузах непрерывно растет интерес к изучению формирования коммуникативной компетенции студентов как будущих профессионалов.

В толковых словарях (С.И. Ожегов, Т.Ф. Ефремова) понятие «компетентность» как самостоятельная семантическая языковая единица трактуется чаще всего в значении «уровень владения определенной областью знаний» или «знание и опыт в той или иной области» [3].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Азимов Э.Г. и Шукин А.Н. дают следующее понятие компетенции: «Компетенция (от лат. *competens* – способный). Совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [4, 107].

Сегодня, рассматривая основные понятия в теории коммуникации, несмотря на бурное развитие образования, проблемы коммуникации до сих пор не решены. Теория коммуникации стала использоваться как академическая учебная дисциплина в 50-60-е годы XX века и интенсивно развиваться как электронно-коммуникативные технологии, что способствовало воплощению этой дисциплины в жизнь. Проблема коммуникации имеет свой характерный исторический путь развития, представляя у исследователей отдельный интерес. Впервые термин «коммуникация» (от лат. *communication, communicare*-общность, передача, беседа) появился в научной литературе в начале XX века и рассматривался зарубежными исследователями как две основные общетеоретические структуры:

- бихевиоризм (в основе коммуникации как системы лежит не язык, а звуки, непосредственно воспитывающие любого человека), представитель этого метода Д. Уотсон);
- коммуникация символический интеракционизм (персонализм – самостоятельность) личность посредством внутренней метафизической способности раскрывать в себе чужие чувства, представитель этого метода Дж.Г. Мид).

В настоящее время ученые-бихевиористы отмечают необходимость овладения несколькими обязательными умениями, обеспечивающими коммуникативную компетентность личности:

- умением задавать правильные вопросы и отвечать на них аргументированно;
- умением слушать и активно обсуждать их;
- умением комментировать и критически оценивать сказанное общающимся вместе;
- умением аргументировать свою точку зрения в любой группе;
- умением иллан-дировать и прививать умение

Многие ученые обращали внимание на вопрос о том, какое значение имеет и как употребляется понятие «коммуникация» или термин «коммуникативность».

Закон Республики Казахстан «Об образовании» гласит: «Главная задача системы образования – национальная и всеобщая гуманизация; правильно закрепление речевых навыков, создание необходимых условий для получения образования, направленного на формирование и профессиональное совершенствование личности на основе компетентностных ценностей, достижений науки и практики, внедрение новых технологий обучения, информатизация образования, выход в международные глобальные коммуникационные сети» [5].

Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов учебных организаций реализуются на основе интерактивных методов и технологий обучения. Современное коммуникативное пространство состоит из сложной системы, в которой одно из основных мест принадлежит различным видам коммуникации, потому что человек ведет себя по-разному в разных ситуациях и в каждом отдельном случае выстраивает особые отношения с другими людьми. При этом характер и особенности коммуникации определяются средствами, способами передачи информации, субъектами коммуникации, целями и многими другими причинами. Можно выделить следующие виды коммуникации: межэтническую, деловую, социальную, международную, межличностную, массовую, межкультурную и другие.

На всех этапах исторического развития общества к любым специалистам предъявлялись высокие требования, не исключением считается и наша наше время. В настоящее время подготовка специалиста для любой сферы деятельности должна обеспечивать высокий уровень его компетентности, мобильности, максимально благоприятных условий для развития личности. Наличие компетентностей у специалиста приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением все новых и весьма разнообразных форм предъявления и переработки информации, со все возрастающим уровнем тех запросов, которые предъявляет к специалисту общество.

Не случайным можно назвать возросший интерес в педагогике к проблемам подготовки специалиста в условиях гуманистической парадигмы образования. Одним из важных направлений современного профессионального образования является интегративный подход в профессиональной подготовке студентов для формирования у них лингвокультурологической компетентности, что является актуализированной необходимостью в современную эпоху повсеместного перехода образовательных учреждений на европейскую систему квалификаций, принятую в рамках развития Болонского процесса, что зафиксировано в Маастрихтском Коммюнике (14 декабря 2004 г.).

Развитие международного сотрудничества в области науки и культуры требует подготовки специалистов, способных участвовать в речевом общении представителей разных коллективов. Сегодня, когда требования к общекультурному уровню развития человека многократно возрастают, его потребность в более успешной социальной адаптации и необходимость в профессиональной практике обуславливают актуальность лингвокультурологической подготовки студентов филологических факультетов к их будущей профессиональной деятельности.

В современном обществе всё более возрастает необходимость использования образования как механизма развития творческой личности, её индивидуальных возможностей, в связи с чем, повышается культурообразующая роль высшего учебного заведения. Для этого должен сформироваться педагог, способный выступать как носитель и распространитель культуры, что предполагает наличие широкой профессиональной компетентности.

В последнее время одним из ведущих направлений в педагогике стало компетентностно-ориентированное образование, которое предполагает создание такой образовательной среды, которая могла бы обеспечить формирование различных компетентностей у обучающихся. Понятие «компетентностное образование» впервые введено в США и основано на опыте работы выдающихся учителей.

Особую актуальность компетентностное образование приобретает в ситуации так называемого «информационного взрыва». Несмотря на очевидную актуальность, тема компетентностно-ориентированного образования на сегодняшний день остаётся недостаточно исследованной, что существенно снижает уровень профессионального образования, и, в частности, профессионального филологического образования.

Многообразие аспектов компетентностно-ориентированного образования исследуются в работах В.И. Байденко, Г.Э. Белицкой, В.В. Башева, Г.Б. Голуб, П.С. Гуревич, Л.М. Долговой, И.А. Зимней, В.А. Кальней, Е.Я. Когана, Н.В. Кузьминой, Б.Ф. Ломов, Т.Орджи, Л.А. Петровской, А.А. Пинского, Дж. Старк, Дж.Стрегча, И.Д. Фрумина, К.Хиттон, М.Холстед, О.В. Чураковой, С.Е. Шишова, Б.Д. Эльконина.

Основой подготовки студентов-филологов, изучающих русский язык, русскую и зарубежную литературу, становится в наши дни формирование у них не только профессиональной филологической компетентности, но, что особенно актуально, – лингвокультурологической компетентности.

Лингвокультурологическая компетентность будущего преподавателя-филолога как одна из его профессиональных компетентностей в рассматриваемых условиях включает не только знания, но и овладение способами практической деятельности соответствующей профессии, которые формируются в ходе интегрированного исследования художественного текста, аналитико-синтетическими приёмами работы с художественным текстом, его методической трансформацией, созданием собственного художественного текста и др.

Специфика рассматриваемой интеграции позволяет значительно углубить работу с художественным текстом, которая строится на использовании знаний в области русской и зарубежной культуры. Данная интеграция предопределяет взаимосвязанное обращение к художественным текстам русской и зарубежной литературы.

Основным отличием художественного текста от других типов текста является его образность и большое количество национальных и культурных реалий. Именно единицы языка и дискурса художественного текста позволяют организовать интегрированный процесс формирования у студентов лингвокультурологической компетентности, основанный на творчестве. Кроме того, художественный текст содержит большое количество современной лексики изучаемого языка, образцов грамматических способов оформления высказываний. Ценность работы студентов именно с художественным текстом очевидна, особенно в профессиональном образовании, поскольку она позволяет развивать языковые навыки на материале образного литературного языка, обработанного мастерами слова.

Условиями формирования компетентности являются психолого-педагогические условия: гуманизация и гуманитаризация образования в вузе, преемственность, непрерывность образования, переход развития в творческое саморазвитие, повышение общепедагогического руководства образованием преподавателя профессионально-личностное совершенствование будущего специалиста.

Основным педагогическим условием формирования профессиональной компетентности у студентов филологических специальностей является создание гуманитарной образовательной среды, способной обеспечить основы нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Так, Т.Г. Браже представляет профессиональную компетентность как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядка. «Профессиональная компетентность людей, работающих в системе «человек – человек» (педагоги, врачи, юристы, работники обслуживающего труда), определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала» [6].

Если говорить об образовании, то культурный аспект содержания обучения, обеспечивающий формирование профессиональной культурной ценности, должен включать в себя не только необходимый минимум знаний об истории и культурно обозначенных различиях, являющихся причиной затруднений в коммуникации, но и предвидение и усвоение этих трудностей в процессе общения. Коммуникативная компетенция, позволяющая студентам выстраивать отношения с другими людьми, группой в окружающей их среде, выражать свое мнение в достижении общего результата, вступать в диалог общения с представителями других национальностей, формируется в процессе обучения языковым занятиям. Формирование коммуникативной компетенции у личности не только углубляет ее языковые знания, но и совершенствует речевую компетентность.

При обучении необходимо уделять внимание самообразованию студента, умению ориентироваться в материале, творчески, а не заученно осваивать обучение. Студент должен обладать фантазией, тонкой душой, активен в интересующем его деле, обладать развитым интеллектом, поэтому творчество должно приносить ему истинное удовольствие, чувство радости. Пути развития творчества студентов можно реализовать через коммуникативную компетентность.

Сегодня перед системой образования стоит задача формирования личности, которая не только приобретает готовые знания, навыки, повторяет, но и работает в творческом направлении, делает новые открытия, отличается оригинальным мышлением. Это, безусловно, важный вопрос в развитии творческой деятельности студентов. Студентов можно приобщить к творчеству, работая над: написанием рассказа живописным языком, явлений природы по картине; составлением загадок, описанием портрета своих сокурсников; изложением авторской идеи, изложением собственных идей; сочинением стихов; сочинением рассказов, сказок, олицетворением неодушевленных предметов; написанием сочинений, размышлений, эссе на свободные темы; составлением коллективных сказок; умением высказывать мнения в связи с различными изменениями в обществе, по прочитанным книгам, статьям; мнения по обсуждению материалов прессы; составлять текст, превращая стихи в слова назидания; писать рефераты, доклады с использованием средств информации; вести диалог, монолог по теме; высказывать свои мысли по поводу события; высказывать мнение автора; анализировать, сравнивать, обобщать, излагать свое видение художественного произведения и т.д. Организация языкового материала должна соответствовать коммуникативной цели. Прежде всего, желательно научить студента тому, что необходимо для языкового общения. Это определяется предметным содержанием обучения. Он включает в себя различные темы, ситуации общения, систему упражнений и заданий, тексты.

В системе профессионального обучения педагогических кадров педагогическая практика занимает очень важное место. Она является одним из основных разделов учебно-воспитательного процесса в вузе, обеспечивает интеграцию теоретической подготовки и практической деятельности будущих учителей. В процессе педагогической практики решаются следующие задачи:

- воспитание у студентов стойкости, нравственности и любви к профессии учителя;
- закрепление, обобщение процесса, использование психолого-педагогических и специальных знаний при решении конкретных педагогических задач;
- формирование и развитие профессиональной деятельности и опыта будущих учителей: адаптация к творческой, исследовательской деятельности к педагогической деятельности.

Основными условиями эффективности педагогической практики являются ее профессиональная направленность, теоретические основы, характер обучения и воспитания, комплексный подход к содержанию и организации педагогической практики, системность, необходимость в ее проведении. Во время педагогической практики студент должен овладеть следующими основами профессионально-педагогического делопроизводства:

- определять конкретные учебно-воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и социально-психологических особенностей организации;

- исследовать личность ученика и коллектив с целью диагностики и проектирования поведения и развития учащихся;

- осуществление текущего и перспективного планирования педагогической деятельности;

Методы обучения, технологии, виды занятий, используемые в обучении, должны быть организованы таким образом, чтобы выполнение образовательных, воспитательных и развивающих целей влияло на формирование коммуникативной компетенции у студентов. Формирование коммуникативной компетенции в обучении русскому языку - требование времени. Поэтому в наших руках подготовка конкурентоспособных специалистов, образованных, разносторонних, компетентных, обладающих собственным мышлением, способных к языковому общению, коммуникабельных, культурных, жизнеспособных личностей, отвечающих требованиям нового времени.

Литература

1. Назарбаев Н.А. «Послание народу Казахстана. Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее». – Астана, 2014 г.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № –58-64 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под.ред. гл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус.яз., 1986. – 256 с.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Закон Республики Казахстан "Об образовании". – Алматы, 2008 г.
6. Браже Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление. – Л., 1990. – 322 с.

Э.Е. Калбергенова (Қазақстан, Алматы)

ТІЛ-ӘДЕБИЕТ САБАҚТАРЫН ОҚЫТУДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Бүгінгі таңда функционалды сауаттылықты дамыту - заман талабы. Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан- 2050» Стратегиясында: «Бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет болу үшін жоғары білімді ұлт болуға тиіспіз. Бүгінгі таңда адамдардың қарапайым сауаттылығы жеткіліксіз екені айқын. Балалардың жалпы алғанда өскелең ұрпақтың функционалды сауаттылығына көп көңіл бөлу қажет. Бұл балаларымыздың қазіргі өмірге бейімделуі үшін маңызды», - деп атап өткен болатын [1].

Стратегия жолдаған міндет Қазақстанның әлемдегі бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына кіруі процесінде де маңызды болып табылады. Еліміз үшін әлеуеті зор болып табылатын аталған стратегиялық міндетті шешу жағдайында тұлғаның ең басты функционалды сапалары белсенділік, шығармашыл тұрғыда ойлауға және шешім қабылдай алуға, кәсіби жолын таңдай алуға қабілеттілік, өмір бойы білім алуға дайын тұруы болып табылады. Бұл функционалды дағдылар мектеп қабырғасында қалыптасады. Мемлекет басшысының айтуына қарағанда, білім беру жастардың сауатын ашып қана қоймай, оны әлеуметтік бейімделу кезінде пайдалануға үйретуі қажет.

Оқушылардың алған білімдерін практикалық жағдайларда тиімді және әлеуметтік бейімделу үдерісінде сәтті пайдалануға мүмкіндік беретін негізгі құзыреттіліктер жүйесін меңгеруі олардың функционалды сауаттылығы дамуының нәтижесін береді [2].

Білім алушылардың функционалды сауаттылығын дамыту – бүгінгі заманның басты талабы. Болашақ азамат өз ұлтының асыл мұрасынан сусындау арқылы туған халқының тарихымен, мәдениетімен жете танысып, білімін кеңейтеді. Туған тілінің бай қазынасын игеріп, грамматикасын терең Р білім алушы қоғамның кез келген саласында қиналмай қызмет етіп, өзінің функционалды сауаттылығын көрсете алады [3]. Себебі білім алушылардың берілген білімді игеруі мен іске асыру қабілеті, ойының дәлдігі, өмірге көзқарасының қалыптасуы, өз бетінше білім алуға дайындығы, басқа ғылым негіздерін меңгеру нәтижелері сауаттылық деңгейіне байланысты болғандықтан бүгінгі күннің мәні мен маңызы зор өзекті мәселелерінің бірі – оқытудың түрлі әдіс-тәсілдері арқылы білім алушының функционалды сауаттылығын дамыту.

Сондай-ақ функционалды сауатты адам қоғамның құндылықтарына сәйкес, қоғамдық ақуалдың қалыптасқан мүдделеріне қарай әрекет етеді. Бүгінгі күнге қажетті мамандықты таңдап дұрыс шешім

кабылдап, заманауи ақпараттық технологиялардың тілін біліп кез келген әлеуметтік ортаға бейімделеді. Осы тұрғыда функционалды сауатты адамның негізгі белгілерін тұжырымдауға болады. Олар:

- қоғамдық ортада өмір сүре білетін;
- тіл табыса білетін;
- белгілі бір сапалық қасиеттері бар;
- жалпы негізгі және пәндік құзыреттіліктерді меңгерген адам болып саналады.

Негізгі құзыреттіліктер кез келген адамның таңдаған мамандығына қабілеттіліктері мен біліктігіне, бәсекеге қабілетті орта жағдайында өзінің жеке өмірі мен кәсіби жұмысында нәтижеге жетуін түсінуіне мүмкіндік береді.

Бұл тақырыптың астарына үңілер болсақ, функционалды сауаттылық дегеніміз – адамдардың әлеуметтік, мәдени, саяси және экономикалық қызметтерге белсене араласуы, яғни бүгінгі жаһандану дәуіріндегі заман ағымына, жасына қарамай ілесіп отыруы, адамның мамандығына жасына қарамай үнемі білімін жетілдіріп отыруы. Ондағы басты мақсат жалпы білім беретін мектептерде Қазақстан Республикасының зияткерлік, дене және рухани тұрғысынан дамыған азаматын қалыптастыру, оның әлемде әлеуметтік бейімделуі болып табылады.

Тұлғаның әлеуметтік бейімделуіне әр пән әрқалай қызмет етеді. Сондықтан да әр пәннің орны бөлек. Мәселен, қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында пәндік білім, білік, дағдыларды меңгертудегі шығармашылық ұстаным сабақты шығармашылық үдеріс ретінде құруды мақсат етеді. Оқу үдерісінде жұптық, топтық жұмыс түрлеріне, біріккен шығармашылық тапсырмалар мен жобаларды орындауға үлкен мән беріледі. Белгілі бір қатысымдық міндеттерді шешу барысында оқушылардың өз тілек-емеуріндерін іске асыруға мүмкіндігі болады. Оқу үдерісінде оқушылардың алдыңғы сабақтарда алған білім, дағды, біліктерін жаңа жағдаятта қолдана алуына қажетті дағдылары дамытылады. Әсіресе әдебиетті интеллектуалдық және шығармашылық тұрғыда түсініп меңгертуге ден қойылады. Ол үшін қазіргі таңдағы оқыту технологияларының әр түрлі әдіс-тәсілдерін пайдалану тиімді болып келеді: «Джиксо-ұжымдық оқыту», «Дана үкілер», «Ажурлы ара», «Мозаика немесе Ара ұясы» әдіс – тәсілдері. Мақсаты: Жалпы мәселені жұпта, ұжымда талқылау. Бұл әдіс-тәсілдер мазмұнды жоғары табыспен меңгеру, оқығанды есте сақтау үшін тиімді. Оқушының оқуға деген қызығушылығы артады, ұжымда жақсы қарым-қатынас қалыптасады, саналы тәртіп орнайды, өз бетінше ойлауға, ізденуге, нәтижеге жетуге дағдыланады. Сондай-ақ, мұғалімді мектеп қызметкерлерін түсіну оларға деген дұрыс көзқарасқа үйретеді.

Сабақта әр бір өтілген мәтінді өмірмен байланыстырып отыру арқылы бүкіл табиғаттың, қоршаған ортаның сырын, өз туған өлкемен байланыстырып өту баланың қызығушылығын арттыруда үлкен септігін тигізеді. Оқушылардың білімге ынтасының болуы, олардың сабақтағы белсенділігінің артуына, білім сапасының жоғарылауына, білім алудың пайдасын түсінудің қалыптасуына мүмкіндік береді. Білім берудің құрылысын, оқушылар мұғалім берген мақсаттарды түсінетіндей, қабылдайтындай етіп құру керек және оқушы мұғалім қойған мақсатты белсенді жүзеге асырушысы болуы тиіс. Оқушылардың білімге ықыласын, қызығушылығын арттырудың ең жақсы жолының бірі – сабақта ойындарды қолдану. Ойын – әрқашан кішкене білім, кішкене білім бола отырып, баланы білім алуға, енбекке дайындайды.

Функционалды сауаттылық – адамның сыртқы ортамен қарым-қатынасқа түсе алу қабілеті және сол ортаға барынша тез бейімделе алуы мен қарым-қатынас жасай алу деңгейінің көрсеткіші. Олай болса, функционалды сауаттылық тұлғаның белгілі бір мәдени ортада өмір сүруі үшін қажетті деп саналатын және оның әлеуметтік қарым-қатынас жасауын қамтамасыз ететін білім, білік, дағдылардың жиынтығынан құралады [4]. Ал кең мағынасында ол тек білік пен білімділік әлеміне барудың жолы ғана емес, ол – ұлттың, елдің немесе жеке адамдар тобының мәдени және әлеуметтік дамуының өлшемі. Осындай сапалық сипаты тұрғысынан қарағанда функционалды сауаттылық жеке адамды дамытудың тетігі ретінде қолданылады. Қоршаған әлемде және табиғатта болып жатқан құбылыстарды

- түсіну,
- салыстыру,
- талдау,
- жіктеу,
- жүйелеу,
- жалпылау білік,

дағдыларын меңгерту мақсаттары көзделгенде ғана оқушылардың функционалды сауаттылығын қалыптастыруға болады. Ол үшін күнделікті оқыту үдерісінде әрбір пәннен берілетін теориялық білімді өмірдегі жағдайлармен байланыстырып, практикалық жағына бағыттап отыру керек.

Сондықтан теория мен практиканың байланыста болуын қамтамасыз ету үшін әрбір пән бойынша берілетін білімнің мазмұны мен көлемін анықтағанда теориялық қағидалардың, заңдылықтар мен ережелердің, яғни ұғымдық-ақпараттық материалдардың бала өмірінде кездесетін түрлі проблемалық

мәселелерді шешуге көмегі тиетіндей, бала оны қолдана алатындай практикалық маңызы ескерілуі тиіс. Сондай-ақ оқушылардың оқу материалын тек жаттап қана алмай, оның мән-мағынасын терең түсінуін қамтамасыз ету міндетті боп саналады. Мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығын қалыптастыруда қатысымдық, рөлдік ойын, дара тұлғаға бағдарланған оқыту және сұрақ-жауап әдістері арқылы жүзеге асатын жағдаяттық тапсырмалар, рөлдік ойындар, сұқбаттық тапсырмалар, құзыреттіліктерді қалыптастыратын тапсырмалар арқылы кешенді жүргізудің тиімділігі жоғары болады.

Қазақ тілі сабақтарының тиімділігі, ең алдымен, оқушылардың іші пыспайтын, оқу іс-әрекеттеріне толы, нәтижесі жоғары деңгейде болу белгілерімен танылады. Ол үшін мұғалім сабаққа даярлығын тиімділікті арттыру мақсатында құруы керек. Сөз жоқ, мұғалімнің кәсіби шеберлігі мен білімінің жан-жақтылығы, деңгейі жоғары болуы бұл ретте үлкен орын алады [5,120].

Мұғалім шыңының бірі – әрине ол сабақ жоспары. Сабақ жоспарын әзірлеу – сабақтың әдістемелік сценарийін жасау – мұғалімнен режиссерлік қабілеттен кем емес таланттылықты қажет етеді. Сабақтың әдістемелік сценарийінде сыныптағы әр оқушының «өзіндік рөлі» айқын берілуі керек. Сабақтың барлық кезеңдерінде мұғалімнің сабақ берушілік қана емес, басшылық, жетекшілік, қолдаушы, ынтымақшылдық болмысы айқын сезіліп тұруы тиіс [6,115]. Мұғалім қазақ тілі сабақтарын «грамматикалық ережені айту», «жаттату», «талдаулар жүргізу» сияқты ғана іш пыстыратын әдістермен шектемей, оқушылардың функционалдық сауаттылығын, яғни күнделікті өмір жағдаяттарында керек болатын білім мазмұнын теориялық және практикалық бағытта ұйымдастыруы міндетті. Сабақ үстінде оқушылардың «жеке» – «екеу» – «үшеу» – «төртеу» – бесеу немесе «топ» – «команда» – «сынып» – «жеке» түрінде жұмыс істеуін ұйымдастырып, тапсырмалардың осы желіде орындалуын қадағалауы тиіс. [7,144].

Тіл әдебиет сабақтарының «Қызықты грамматика әлемінде», «Квест-сабақтар», «Жоба сабақтар», «Ойын сабақтар» сияқты оқу іс-әрекеттері белсенді өтетін түрлермен көбірек ұйымдастырылуы арқылы оқушылардың өз бетімен қазақ тілі меңгеру дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік мол болады. Осы айтылғандармен қатар, қазақ тілі сабақтарында оқушылардың «рефлексиялық жаттығулар» орындауына, білімін тексерудің тестілік түрін қолдануына, жаңа ақпараттық технологияларды мұғаліммен және өз бетімен қолдануына, жоба жұмыстарын түрлі формада қорғауына, өзара пікірталастар мен семинар-сабақтар ұйымдастыруына жағдайлар жасап, белсенділігін арттыру жолдары көзделеді [8].

Қазақ тілін оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту бағытында оқытуды ұйымдастыруда сабақтың мынадай түрлерін ұсына аламын. Олар дәстүрлі сабақ және инновациялық сабақтар.

Қазақ тілін оқытудың жаңа технологиялары білім алушыны білім алу-білім беру үдерісінің маңызды орталық нүктесі ретінде танып, өз бетімен білім ізденуіне мол уақыт пен мүмкіндіктерді қарастыруда. Осы ретте көп орын білім алушының өз оқу іс-әрекетін өзі бағалай алуына беріледі, ондай жаңа жүйе «білім алушының портфолиосы» деп аталады [9,204]. Сонымен бірге білім алушылардың білім алу барысында қол жеткен табыстарын рейтингтік бағалау моделі де жетілдіріліп келеді.

Бұл жерде ұлы ұстаз Абайдың: «Адам ата-анадан туғанда есті болып тумайды: естіп, көріп, ұстап, татып ескерсе, дүниедегі жақсы, жаманды таниды-дағы, сондайдан білгені, көргені көп болған адам білімді болады» деген дана сөздерінен адам табиғатының, болмысы мен танымының қалыптасуының өзі осы ізбен жүретінін байқауға болады [10,306]. Егер оқу үдерісі, балаларға білім, білік, дағдыларды игерту осы ұстанымға негізделсе, нәтижелі болатыны анық.

Әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан – 2050 стратегиясы.// Егемен Қазақстан.10 шілде 2012.
2. Мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығын дамыту жөніндегі 2012-2016 жылдарға арналған іс-қимыл жоспары. – Астана: Әділет, 2012.
3. Қазақстан Республикасының Білім Заңы
4. Оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту жөніндегі 2012-2016 жылдарға арналған ұлттық іс-қимыл жоспарын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 25 маусымдағы № 832 Қаулысы.
5. Әлметова Ә. Оқытуда интерактивті әдісті қолдану// Қазақстан мұғалімі. 2003. – 120 б.
6. В.Шаталов Сызба және белгілер моделі негізінде оқытудың технологиясы. //2002. –115 б.
7. Құрман Н., Есенова Г. Қазақ тілінен коммуникативтік жаттығуларды қолдану әдістемесінің ғылыми-әдістемелік негіздері. – Ақтөбе, 2010. – 144 б.
8. «Оқу мен оқытудың белсенді әдістері». Астана, 2013ж.sabak.kz
9. Мұқанов М. Жас және педагогикалық психология. – Алматы: Атамұра, 1982. – 204 б.
10. Абай. Қара сөздері. – Алматы: Ғылым, 1995. – 306 б.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

В условиях интеграции Казахстана в мировую экономику актуальной задачей современной системы образования становится разработка концепции, ориентированной на свободное владение не только родным и неродным вторым языками, активно функционирующими в условиях Казахстана, но и одним или двумя иностранными языками.

Особенно остро сейчас стоит вопрос о владении государственным языком русскоязычного населения и вернувшихся на историческую родину казахов – русским языком как языком межнационального общения народа нашей страны, для них русский язык является не вторым, а иностранным. В освоении второго языка немаловажное значение имеет изучение лингвострановедческого материала. Предметом рассмотрения нашей работы является формирование лингвокультурологической компетенции билингва через изучение страноведческого материала, через предоставление лингвокультурологического комментария как эффективной практики по развитию устной и письменной речи.

В связи с актуальностью поликультурного и полиязычного образования в Республике Казахстан расширяются возможности для формирования языковой и лингвокультурологической компетенции населения и билингвов в частности. Фразеологический корпус языка имеет большой страноведческий, культурный, исторический потенциал для развития русско-казахского и казахско-русского билингвизма. Длительное добрососедство русского и казахского народов нашло отражение в фразеологическом фонде и способствовало близкому восприятию отдельных явлений, сближению их смыслов. В то же время неродственность языковых групп дает широкий спектр для исследования уникальных языковых явлений в виде безэквивалентных или лакунарных явлений в языке.

Цель статьи: осмысление использования страноведческого материала и лингвокультурологического комментария в формировании лингвокультурологической компетенции билингва.

Термин «страноведение» широко используется в географии, истории, языкознании и ряде других наук, он означает, что основным объектом изучения является та или иная страна. Понятие «страна» обычно употребляется как синоним понятия «государство», но объектом страноведения могут выступать также крупные части или регионы страны. В Большом энциклопедическом словаре этот термин толкуется как «дисциплина, занимающаяся комплексным изучением стран, систематизирующая и обобщающая разнородные данные об их природе, населении, хозяйстве, культуре и социальной организации». Ничего не сказано о значении страноведения в истории, речевой культуре и других сферах человеческой деятельности. Но страноведение – важная составляющая часть и прикладного языкознания как вида изучения языковой культуры, менталитета народа, его традиций и обрядов. Термин «страноведение» в прикладном языкознании изучает другую страну через проявления языковой культуры: пословиц, поговорок, загадок, поверий, примет, фразеологизмов. При изучении второго неродного языка страноведческий материал изучаемой страны способствует глубокому и прочному усвоению знаний. По мнению исследователя Н.С. Мироненко, комплексное страноведение выделяет четыре группы социально-экономических функций:

- просветительскую – создание «образов» стран, государств, которые необходимы самым широким слоям общества;

- информационную – сбор, хранение и предоставление возможности использования широкого набора сведений о природе, населении, народах, культуре, экономике страны, её особенностях и типичных чертах;

- учебную – в системе учебных заведений, подготавливающих специалистов по изучению второго языка, по туризму [1, 3-6].

Отметим, конечная цель изучения страны – создание комплексной характеристики как совокупности условий организации изучения второго языка, его культуры, истории, мировосприятия, языкового мышления. Для этого необходимо выявить взаимосвязи и взаимозависимость языковых компонентов, поскольку их сочетание определяет своеобразие, специфику «образа» страны в изучении второго языка.

Основными подходами или методами страноведения в языкознании являются: аналитический, хронологический, описательный и сравнительный. При этом используются языковые материалы: корпус фразеологизмов, пословиц и поговорок, загадки из Толкового словаря русского языка под редакцией С.И. Ожегова, Фразеологического словаря русского языка под редакцией М.И. Степанова и «Қазақ тілінің

түсіндірме сөздігі» под редакцией Т. Жанузакова, «Қазақ тілінің фразологиялық сөздігі» под редакцией І.Кенесбаева. Так, например, многие черты современного облика казахского и русского народов, своеобразие их традиций, искусства, языка, народного творчества определяются особенностями исторического развития.

Теперь страноведение относится к сфере интересов языковедов, а точнее, к сфере прагматической лингвистики. Исследовательские рамки коммуникативной активности человека, изучающего другой язык, значительно расширяются и, кроме языковых средств выражения, включает целый спектр экстралингвистических факторов: языковую компетенцию участников речевой ситуации, их уровень владения языковыми нормами и этикетом языка изучаемой страны. Значение имеет и обстановка, в которой эта коммуникация осуществляется, целевые установки адресанта и адресата речи, использование языковых средств и др.

Теоретические воззрения представителей Оксфордской школы основаны на мысли Л. Витгенштейна о том, что речь – это, прежде всего, компонент человеческой деятельности, а язык – это орудие, инструмент, направленный на выполнение определенной коммуникативной функции, задачи [2, 234]. Искусство красноречия, прежде всего, связано с владением этого инструмента. При изучении второго языка требования к человеку, изучающему второй язык, не снижаются. Большую сложность представляет фразеологический корпус изучаемого языка, и в то же время правильное и уместное использование фразеологизмов является ярким показателем языковой компетенции человека. В учебном материале встречается огромный запас языковых средств из корпуса фразеологизмов, пословиц и поговорок, а получение опыта использования и правильного употребления зависит от мастерства преподавателя. К нему предъявляется требование - владеть не только языком, но и знать менталитет, психологию, нормы и обычаи двух народов, уметь сделать правильный лингвокультурологический комментарий изучаемой языковой единицы (или дифиниции).

При изучении второго языка особую сложность представляет изучение фразеологизмов другого языка, потому что лексическая наполняемость фразеологизма не соответствует смысловому содержанию, понимание их требует высокой языковой компетенции. Среди фразеологического корпуса двух языков встречаются полностью эквивалентные единицы, которые совпадают в лексическом и семантическом отношении. Вместе с тем встречается много фразеологических единиц, имеющих совпадение в лексическом плане, но отличающихся семантическим значением, причиной которых являются религиозные и культурологические особенности народа. Особого внимания при изучении фразеологического корпуса заслуживают лакуны. Внимание к страноведческому, культурологическому компонентам позволит изучающим второй язык правильно оформлять свое коммуникативное намерение, быстрее освоить лексику, обогатить словарный запас, внести в активный словарь образные выражения.

Лингвострановедение ставит своей задачей изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа носителя языка и среды его существования. Для лингвострановедения большой интерес представляют идиомы, пословицы, поговорки, паремии, в которых отражены национальное своеобразие культуры, истории, традиционного образа жизни народа - носителя языка. Мы взяли за основу лингвострановедческого материала идиомы, которые включают в себя пословицы, поговорки, крылатые выражения, загадки, потому что они имеют ярко выраженную национально-культурную семантику. Очень часто за такими словами и оборотами лежит целый мир, историческая эпоха – факты ушедшего быта, представлений и верований наших предков, реальные события далекого прошлого.

Мы познакомились с работой М.М. Тешевой «Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании английского языка», которая пишет: «Основным объектом является не страна, а фоновые знания носителей языка в обобщенном виде их культуры» [3, 26]. Русисту, преподающему русский язык как второй и иностранный, необходимо использовать страноведческой, но лингвострановедческой материал, чтобы дать определенные знания о культуре, обычаях, мировосприятии изучаемой страны.

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью любого языка. Знакомство с русской и казахской фразеологией позволяет обучающимся глубже понять историю и культуру наших народов, увидеть национальный колорит, своеобразие и специфику мировосприятия. Знакомство с идиомами позволяет осознать историю и характер народа, создавшего его. Употребление фразеологизмов активизирует фоновые знания обучающихся о стране и народе. Часто употребляемые в обычной речи слова и обороты имеют глубокие исторические аксиологические корни. Чем больше человек будет знать о значении и истории фразеологизмов, тем богаче будут его знания о языковой культуре двух народов. При изучении фразеологизмов мы предлагаем давать их наряду с синонимами на двух языках или с эквивалентными высказываниями на родном языке, так как их значение известно носителю русского языка, и использование фразеологизмов не доставит особой сложности.

Одной из важнейших задач современности является приобщение подрастающего поколения к универсальным, общечеловеческим ценностям, формирование у детей и подростков умения общаться и взаимодействовать с представителями иных культур в мировом пространстве. Привлечение культурологических и страноведческих компонентов при обучении иностранным языкам абсолютно необходимо для достижения основной практической цели – формирование способности к общению на изучаемом языке.

При активном формировании казахско-русского и русско-казахского двуязычия в Казахстане изучению страноведения через усвоение пословиц, поговорок, крылатых выражений и фразеологизмов следует уделять должное внимание. Это будет способствовать развитию языковой и лингвокультурологической компетенции.

В «Словаре социолингвистических терминов» под редакцией Э.Д. Сулейменовой термину «Компетенция» дано следующее толкование – «совокупность полученных знаний, умений и навыков, сформированных в процессе обучения языку с целью адекватного употребления единиц языка в речи». «Компетентность» же толкуется как «результат образования, выражающийся в овладении учащимися универсальными способами деятельности, в том числе речевой деятельности» [4, 107]. Коммуникативная компетенция трактуется как знание норм использования языка в определенных социокультурных ситуациях. Говорящий должен владеть правилами и нормами общения, знать о чем, когда, где, как и с кем говорить, чтобы успешно реализовать цель своего общения. В Словаре социолингвистических терминов «языковая компетентность» имеет два толкования: 1. Часть коммуникативной компетенции; знания и умения корректного и адекватного использования языковых средств в зависимости от речевой ситуации, характера отношений между говорящим и слушающим, цели общения. Для нас представляется более близким второе значение: «Языковая компетенция как владение языком своего этноса, так и владение вторым языком» [4, 273].

Н. Хомский дал следующее определение термину «языковая компетенция» – (знание языка). Собственно лингвистический уровень владения языком; подразумевающий знание и владение грамматической и словарной сторонами языка. Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение знанием о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме [5, 16]. Мы убеждаемся, что языковая и лингвокультурологическая компетенция - понятия близкие, но не тождественные. Их лучше рассматривать как общее и частное. Лингвокультурная компетенция - понятие общее, оно более широкое, чем просто знание грамматических норм языка, эквивалентных единиц речи. Лингвокультурная компетенция предполагает знание культуры, истории, психологии, традиции языка, способность устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, можно прийти к выводам, что привлечение страноведческого материала при обучении русскому языку как второму способствует развитию коммуникативных навыков, необходимых в современном мире: умению выразить свое мнение в устной и письменной форме, корректно использовать лексику, соблюдать речевые, этические и культурные нормы языка. Овладение вторым языком поможет учащимся адаптироваться в быстро меняющемся мире, успешно регулировать ситуативно-речевое поведение как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности. Становление билингвальной личности, владеющей лингвокультурологической компетенцией, на сегодняшний день продолжает оставаться одной из приоритетных задач современного казахстанского образования. Благодаря языковым дисциплинам учащиеся получают знания о мире и человечестве в целом, осознают ценность языка как отражения национально-культурного наследия, инструмента познания окружающей действительности, средства межнационального общения. Знания лингвокультурологических особенностей языка позволит учащимся не только точно и ясно выразить свою мысль, но и избежать коммуникативных неудач в общении с носителями другого языка.

Литература

1. Мироненко Н.С. Страноведение: теория и методы. – М.: Аспект Пресс, 2009. – С. 286.
2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Наука, 1956 (2009).
3. Тешева М.М. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании английского языка. Чебоксары, 2013.
4. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. Словарь социолингвистических терминов. – А., 2009. – 330 с.
5. Хомский Н.М. Языковая компетенция. – М., 2007. – 56-57 с.

ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ М.СИМАШКО И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕТОДИЧЕСКОМ ИЗУЧЕНИИ

Введение. Творческое наследие каждого писателя-художника слова уникально, самобытно и неповторимо. В нем плодотворно отражаются его представления о действительности, этические взгляды и эстетические идеалы. Объектом нашего исследования являются некоторые аспекты творчества М. Симашко, выдающегося писателя русской литературы Казахстана. М. Симашко по праву можно назвать писателем, стоявшем на стыке языков и культур, также ярким представителем межкультурной коммуникации. В творческом наследии М.Симашко последовательно нашла отражение идея о духовно-интеллектуальной общности лучших представителей русского и казахского народов, независимо от их классовой и национальной принадлежности в русле поисков корней евразийского сотрудничества и родства («Колокол», «Комиссар Джангильдин») [1]. Так, в романе М.Симашко «Комиссар Джангильдин» пытается понять и показать, как главный герой, простой казах из рода кипчак, являлся участником не просто революции, а находился на активной подпольной работе, стал одним из видных государственных деятелей Казахстана. Роман М.Симашко «Колокол» встраивается в ту же концепцию евразийской идентичности и подтверждает ее славяно-тюркским параллелизмом, так как «пронизан чувством неразрывной исторической связи России с Казахстаном на всех уровнях и, подобно другим произведениям писателя, не теряет своей актуальности» [2, 175].

В романе «Колокол», посвященном истории и культуре казахов второй половины XIX века, писатель порой отдает дань величию человеческого разума: «Я измерил круг для воздуха и изгиб стойки. Оказалось, жилище киргиза до доли миллиметра построено по высочайшему инженерному расчету – в пору строителям собора святого Марка с тем лишь отклонением, что собор не разберешь в полчаса и не увезешь на одном верблюде» [3, 86].

Образу Ибрая Алтынсарина в диалогии «Колокол» придается особая роль в показе того, как зарождается культура, наука и образование европейского типа в Казахстане. В наши дни становления независимого Казахстана данное произведение приобретает повышенное полемическое значение и актуальность. Поскольку Ибрай Алтынсарин был народником и великим просветителем, его образ, созданный М.Симашко, инициирует новые концепции и интерпретации межкультурного фактора в образовании, особенно в высших учебных заведениях, способствует новому осмыслению вопроса о роли таких культуртрегеров, как Ибрай Алтынсарин, Чокан Валиханов и т.д. Хорошо продуманные беседы и лекции о таких личностях помогли бы нам провести проблемные, дискуссионные семинары, занятия на важные темы межкультурной коммуникации. Актуальность данных вопросов, особенно в направлении межкультурной интеграции, сотрудничества, поиска новой универсальной базы для диалога культур на пространстве СНГ несомненна, она только возрастает. И научно-методический аспект этой темы в плане формулировки вопросов и проблем, имеющих магистральное значение для вузовского и школьного образования, конечно, должен быть на первом плане.

Личность Ибрая Алтынсарина хорошо знакома многим, но в очень узкой идеологической трактовке советского времени. Между тем роман «Колокол» Мориса Симашко помогает выявить новые темы, аспекты его личности, например, - двойственность положения И. Алтынсарина, когда ему пришлось лавировать между российской колониальной администрацией и казахским мусульманским духовенством. И золотую середину в поисках своей компромиссной примиряющей методики просветитель не нашел. Как показано в романе, русские попечители и друзья Алтынсарина видели в нем именно перспективного культуртрегера и возможного миссионера. Сам автор усматривает в нем убежденного сторонника европейского стандарта начального и среднего образования для казахских детей, не забывающих о своих степных корнях и национальной идентичности. [5, 12]. Образ великого казахского просветителя И.Алтынсарина, по сути, стоявшего у истоков нового национального образования и создававшего новометодные для того времени народные светские школы – центральный в повествовании. Морис Симашко показывает духовный рост героя, его интеллектуальное развитие. Рост самосознания И. Алтынсарина, движение героя к передовому мировоззрению, пониманию культурных и политических процессов во всей державе, борющегося за самостоятельную позицию и ведущего своих земляков к выходу из узкого русла родоплеменных отношений, – практически всегда в фокусе повествования. Именно этот аспект важно раскрывать в учебно-методических прочтениях и интерпретациях данного романа М.Симашко.

Одним из наиболее известных произведений автора, изучаемых в школьном курсе, является повесть "Емшан". С произведениями М. Симашко школьники впервые знакомятся в 7 классе на курсе "Русская

словесность", и в зависимости от образовательной программы творчество писателя изучается 1-2 часа. Творчество писателя также включено в программу 10 класса «Русской литературы» в образовательном пространстве Казахстана.

В изучении творчества любого писателя на уроках литературы большое значение имеет изучение его биографии и истории создания произведения. В этом случае, как говорил М.Д. Симашко, причиной для создания данного произведения стало стихотворение А.Н. Майкова «Емшан», отрывок из которого стал эпиграфом к повести, кроме этого огромную роль сыграли разговоры с О.О. Сулейменовым и С.Н. Марковым о роли кипчакских ханов в средневековье в Центральной Азии и на Ближнем Востоке.

Основой стихотворения А.Н. Майкова «Емшан» является легенда казахского народа, которая была зафиксирована в строчках «Смерть в краю родном милей, чем слава на чужбине!», которую можно соотнести с казахской поговоркой: «*Басқа елде сұлтан болғаныша, өз елінде ұлтан бол*» (дословный перевод: «Чем быть султаном на чужбине, лучше быть подошвой (т.е. простым смертным) в родном краю»). Стихотворение написано под впечатлением разговоров А.Майкова с казахским автором Ч.Ч. Валихановым, который, находясь в Петербурге и общаясь с русскими учеными и писателями, инициировал для некоторых поэтов темы для стихотворений на восточные сюжеты. Так была создана повесть «Емшан». Сам Майков определил значение слова «*емшан*» таким образом: «Емшан-название душистой травы, растущей в нашей степи, - наверное, полынец» [9, 525]. Но, если предположить, что слово «*емшан*» казахского происхождения, как и сам сюжет стихотворения, то можно предположить другое толкование: *ем*-лечение, *шан* - искаженный вариант казахского слова *шөп* (травя). Таким образом, *емшан* – исцеляющая трава, что как раз соответствует всему содержанию произведения. Стихотворение Майкова было написано через несколько лет после кончины Валиханова, и поэтому поэту, наверное, приходилось по памяти восстанавливать семантику некоторых казахских слов.

М.Д. Симашко не случайно использовал в названии своей повести заглавие стихотворения А.Н. Майкова «Емшан». Этим он хотел подчеркнуть сходство и значимость судеб двух героев – батыра Атрака и султана Бейбарса, оставивших богатство и власть на чужбине и вернувшихся по зову памяти в родные степи.

Одной из главных целей в преподавании литературы, как правило, является развитие нравственных качеств учащихся. В этой связи большое значение имеет изучение в школе повести М.Симашко «Емшан». Потому что главной темой повести является абсолютная ценность Родины. Основным лейтмотивом произведения, символически раскрывающим содержание, является экзотическое слово «*куке*», ставшее выразительным маркером родного очага, степи, Родины. В кульминации оно проиллюстрировано так: «*Куке-е!.. Словом вдруг разорвало ему горло. Горькими сразу сделались губы. И он все вспомнил...*» [3, 333]. В конце концов, для султана Бейбарса становится важным генетическая и духовная ценность слова, изменившего его сознание и отправившего его в последнее странствие. Таким словом становится экспрессема «*куке*», которое передает перемены во внутреннем мире героя, показывающая усиление его духовной драмы. Он осознает, что главное для человека – обретение Родины.

Экспрессивно-экзотическая грань творчества М. Симашко непосредственно открывает читателю тему Востока, его искусства и науки, особенно через ткань таких произведений, как «Повести Красных и Черных песков» («Искушение Фраги», «Емшан», «Парфянская баллада», «В Черных песках», «Хадж Хайяма»); повести «Гу-га», романов «Маздак» (1971), «Искушение дабира» (1979), «Комиссар Джангильдин» (1978), «Колокол» (1982), «Семирамида» (1988). Вполне можно согласиться с выводом исследователя: «К исторической прозе Симашко можно применить хорошо знакомую нам всем формулу; психологическая «верность исторической правде». Эта формула кажется банальной, избитой, но здесь она вполне оправданна» [6, 319].

М. Симашко глубоко проникает в контекст исторических фактов и явлений, создает яркое представление о людях восточного средневековья. Автора при этом интересует, прежде всего, философский и нравственный аспект исторических событий, преломленный в душевных коллизиях людей. "Я ничего для себя не планировал, - читаем в его автобиографическом "Четвертом Риме", - вечером играл в преферанс, а утром почему-то сел писать повесть. Называлась она "Повесть Черных Песков". [8, 68]. И как ни странно, удивляется автор, как-то спонтанно возник сюжет, который, подобно орнаменту, мог бы повториться не раз в прошлом. Это выразительный параллелизм явлений, складывающихся в некую драматическую канву, обрамляющую путь души либо к гибели, либо к катарсису. И данный ключ познания истории был найден и отточен Симашко еще в то время, когда молодым журналистом участвовал он на раскопках к мэтрам археологии Массону и Толстову. Его внимание привлек выдернутый из земли древний кувшин, разглядывая его, он заметил, что «узор на одеждах работающих рядом в поле туркменок точь-в-точь повторяет тот самый орнамент, что наносил на свои изделия древний мастер». Времена, прошлое и настоящее, соединились в душе Мориса, подталкивая к некоему открытию. В каком-

то свете осознания он понял вдруг: такая связь не случайна. Она существует издревле, и она связывает эпохи, неся некую информацию.

Однажды жизнь преподнесла Симашко роскошный подарок – переживание редкого рода, им оказалось случившееся в глубине Черных Песков. «- Помню, - вспоминал он, - в юго-восточных Каракумах налетевший как-то ветер-афганец в несколько часов сдвинул миллионы тонн песка. Обнаружился целый караван в сотни верблюдов с поклажей, погонщиками, охраной. Соль и йод пропитали их плоть, и лежали они в единой связке, засыпанные тысячи лет назад таким же внезапным ураганом. Не знаю, успели ли оприходовать эту находку ученые, но через месяц, когда я снова оказался на этом месте, там уже громоздился новый бархан, неотличимый от тысячи других...» [7, 127]. Это происшествие, сообщил писатель, приоткрыло окно в забытую тайну романтического прошлого.

Можно допустить аналогию, такого рода: около двадцати романов и повестей Симашко повествуют о тех самых барханах, которые скрывали истоки всех важнейших нынешних социально-политических процессов, и, следуя за своей интуицией, он смог докопаться до их глубинных корней. С хроникой государств и народов Симашко воспользовался особенно бережно, в своих книгах все строго записывал и основывал источниками. Например, роман «Маздак» соответствующим повествованием (главой) из «Шах наме» Фирдоуси. Основана на исторических документах его "Семирамида" - роман о Екатерине II. Пять лет кропотливо создавал он для него информацию в виде источников. Кое-какие материалы были обнаружены в Пушкинской библиотеке г. Алма-Ата. (Десятитомное собрание сочинений Екатерины II). Пришлось много поработать в ленинградских библиотеках и архивах. В этот период у него даже речевая интонация стала тогда петербургской.

Большая часть произведений Мориса Симашко посвящена важным темам судьбы, культуры, политики и истории народов Востока, его выдающихся сыновей. Эти темы присутствуют почти в каждом его произведении. Последняя книга "Четвертый Рим", начатая в Алма-Ате и законченная в Израиле, которая считается итогом жизни писателя – это его обобщенные мысли о судьбе семитских народов, великих трагедиях на пути еврейского этноса. Здесь его полемический и публицистический дар раскрывается в полной мере. Привлекают внимание заключительные строки «Четвертого Рима»: «До сих пор я вижу зеленовато – серую ящерицу на сером каракумском песке. И понимаю, как растет саксаул. Певец – бахши поет в моих ушах песню пустыни...» [8, 190].

Автобиографическое произведение «Четвертый Рим», стало сюжетной основой для документального фильма о писательском труде и мире художника под названием «Миры Симашко». Данный фильм сняла группа вдумчивых и одаренных людей (сценарист - Сергей Русаков, режиссер - Александр Головинский, ведущий - Бахыт Каирбеков) с целью донести до зрителей философское и социально-историческое содержание последнего произведения Мориса Симашко, ставшего его духовным завещанием. Данное произведение, в том числе и фильм, который был снят, по-новому открыли для нас грани литературного портрета выдающегося писателя, посвятившего свою жизнь изучению и пониманию Востока и Степи. Голосом комментатора за кадром постоянно задумчиво звучит сам текст произведения: «Оставил сердце своё я там, в Казахстане, в Азии. Там остались зримые и видимые только мне призраки. Тысячи призраков из моих книг. Они уже послужили мне на славу, теперь им служить людям. Дай Бог, много лет, многим людям, что хотят знать историю и не повторять своих вечных ошибок. А я... я пойду дальше. Ведь нет края у человека ищущего, это я понял за свою короткую длинную жизнь. И нет смерти. Есть усталость тела. И перемена. И вечное движение» [4, 165]. Это и есть подведение итогов плодотворной жизни и деятельности талантливого писателя, переводчика, публициста М. Симашко.

Заключение. Таким образом, в творческом наследии М. Симашко есть немало тем и идей, которые имеют большое нравственное и этическое значение и могут послужить плодотворной платформой для пытливого изучения этих ценностей в научно-методическом и образовательном плане в школе и вузе. На их основе можно проводить интересные и познавательные занятия, лекционные и практические, познавательные лектории, распахивая перед учащимися экзотические культурные миры средневекового и древнего Востока.

Литература

1. Ананьева С. Диалог эпох и цивилизаций: к 90-летию Мориса Симашко. – Простор, 2014, №8. – 99-110 с.
2. Елеукинов Ш. О творчестве Мориса Симашко // Елеукинов Ш.Р. Казахская литература: новое прочтение. – Алматы: Алатау, 2007. – 172-179 с.
3. Симашко М. Избранное в 3-х томах. Том 3.– Алма-Ата: Жазушы, 1992.– 474 с.
4. Симашко М. Четвертый Рим // Тан-Шолпан. – 2001. – №5. –151-174 с.
5. Ергалиева Ж. Н. Казахская тема в творчестве Мориса Симашко: Автореф. дисс...канд. филол. наук. – Алматы, 1999.– 26 с.

6. Турган Ш. Жаксылыков А.Ж. Экспрессивные элементы в структуре повести Мориса Симашко «Емшан». – Вестник (серия филологическая) №2. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 317-323 с.
7. Морис Симашко: "Маздак" роман, "Искупление дабира" роман, "Повести Красных и Черных песков". – Алма-Ата: Жазушы, 1983. – 474 с.
8. Симашко Морис. Четвертый Рим // Морис Симашко – Алматы: «Балалар әдебиеті», 2013. – 308 с.
9. Майков А.Н. Стихотворения: сборник поэзии: // А.Н. Майков. – Москва: Директ-Медиа, 2002. – 843 с.

Т.В. Кривошапова (Казахстан, Нур-Султан)

СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ: СПЕЦСЕМИНАРЫ

На протяжении многих лет в Казахском филиале МГУ имени М.В. Ломоносова в цикле филологических дисциплин функционируют спецсеминары – как лингвистической, так и литературоведческой ориентации. Следует признать, что эта форма деятельности способствует развитию представлений студентов-филологов об основных теоретических и аналитических аспектах, имеющих место как в отечественной, так и в зарубежной науке. Специальные же задачи состоят в том, чтобы охарактеризовать логику развития гуманитарной науки, рассмотреть основные типы анализа с точки зрения их формально-содержательных признаков, выявить так называемую «технология мышления» автора, продемонстрировать практическое значение художественного текста для анализов различных типов.

Организация работы специального семинара в Казахском филиале МГУ начинается со 2-го курса, и если учесть, что на 3 курсе по обновленному учебному плану студенты обучаются в Москве, то еще один спецсеминар запланирован на 4-й курс.

В этой статье комментируется первый спецсеминар «Теория литературных жанров» – он ведется на 2-м курсе с 2003 года, являясь начальной формой научно-теоретической подготовки филологов. Общеизвестно, что теория литературы как филологическая дисциплина и научное направление достаточно сложна. Студент в процессе работы в спецсеминаре должен усвоить идею о том, что современная наука базируется не только на содержательных знаниях, которые стремительно обновляются, но и на технологиях их обретения.

Работа со студентами будет успешной, если они к начальному этапу работы в этом спецсеминаре уже обладают специальной подготовкой по курсу фольклора, введения в литературоведение, истории русской литературы, философии. Его цель – представить основные литературные жанры, имеющие место в литературоведении. Кроме того, спецсеминар должен приобщить студентов к сфере творческого исследования; углубить их знания по теории литературы; сформировать навыки, необходимые студентам для самостоятельной профессиональной деятельности.

Теория литературных жанров имеет свою методологическую концепцию, свой язык терминов и категорий, свой способ осмыслить научную литературу (метод). Обращаю внимание преподавателей и студентов на то, что университетского учебника (учебного пособия) по курсу «Теория литературных жанров» пока не создано, но имеется электронный учебник В.А. Пронина, в котором представлены общие вопросы курса, сведения о лирических жанрах, имеется литература к каждому разделу, задания для самостоятельной работы. Однако эпические и драматургические жанры в этом учебнике отсутствуют, что требует от студентов самостоятельных поисков и решений как по научной и учебной литературе, так и в сети Интернет. Поэтому в рекомендациях учитывается литература общего характера по теории жанров и жанровой системе (классические работы М.Бахтина, Д.Лихачева, Г.Поспелова, Н.Кравцова, М.Гаспарова и др.), справочная литература, а также обязательная и дополнительная литература к каждой конкретной теме (в первую очередь, 4 раздел «Тип произведения» хрестоматии Н.Д. Тамарченко) и малодоступная монография О.В. Зырянова «Эволюция жанрового сознания русской лирики: феноменологический аспект».

В связи с тем, что этот спецсеминар проводится на втором курсе, то в его задачи входит выработка у студентов умение видеть и формулировать в жанровом аспекте исследовательскую проблему; находить пути и методы ее решения; подбирать и использовать научно-исследовательскую литературу; отражать этапы своей работы в разных жанровых формах научного исследования – в виде плана, конспекта, реферата, тезисов, доклада, истории вопроса, курсовой работы. Необходимо научить студентов правильно оформлять библиографический аппарат исследования; овладевать научным стилем устной и письменной

речи; умения выступать с сообщениями и докладами, отвечать на вопросы, аргументированно отстаивать свою точку зрения; обсуждать и оценивать устные выступления сокурсников и их письменные работы.

Содержание разделов спецсеминара «Теория литературных жанров» следующее:

1. **Введение в литературоведческое исследование.** Характеристика тематики и проблематики семинара. Основные методы литературоведения: исторический обзор и современное состояние. Сравнительные возможности разных методов применительно к тематике и проблематике семинара. Обзор основной литературы по теории литературных жанров.

2. **Виды и этапы научного исследования.** Специфика научного исследования (выдвижение рабочей гипотезы, составление плана и т.д.). Работа с библиографическими источниками: поиск и отбор научной литературы и материалов; конспектирование, реферирование, библиографический обзор. Цитирование. Оформление сносок и списка литературы. Характеристика научного стиля. Требования к содержанию и структуре научного текста. Жанры научного исследования, их использование в спецсеминаре.

3. **Основные теоретические понятия и проблематика спецсеминара.** Характеристика основных категорий, связанных с научной проблематикой семинара (тип произведения, литературный род, жанр). Категория жанра в современном научном изучении. Обзор основных теоретических работ по теории жанра.

4. **Библиографический обзор по темам будущей курсовой работы.** Сообщения студентов. Характеристика изученных материалов и научно-исследовательской литературы. Реферативное изложение основных работ. Сопоставление различных точек зрения. Обоснование применимости найденных источников в собственном исследовании. Обсуждение сообщений: широта и полнота обзора, аргументированность оценок, глубина понимания исследовательских концепций, логика и композиция сообщения, стиль изложения.

5. **Задачи и направление исследования. Сообщения студентов.** Выбор темы. Формулирование целей и задач исследования. Рабочая гипотеза. План и структура работы. Методология и методика анализа. План-конспект и тезисы будущего доклада. Обсуждение: глубина и осмысленность исследовательских задач, степень творческой самостоятельности, адекватность методологии, логичность структуры, стиль изложения.

6. **Научные доклады по темам на студенческих конференциях.** Рецензирование и обсуждение докладов: доказательность выводов, обоснованность научных результатов. Владение навыками исследовательской работы. Методология и методика исследования. Композиция, язык, стиль доклада. Соблюдение жанровых требований научного доклада. Дискуссия по проблематике доклада.

7. **Сообщения студентов в процессе написания курсовой работы (по разделам).** Формулирование основных положений курсовой работы с учетом результатов обсуждения научного доклада. Композиция работы. Предполагаемые научные результаты и выводы. Обсуждение содержания и построения работы, стиля сообщения.

8. **Защита курсовой работы.**

Основной объем материала изучается на семинарских занятиях, целью которых является подготовка к научной работе, обучение основным формам научных исследований. Методическая работа преподавателя направлена на осуществление контроля самостоятельной работой студентов (индивидуальной работой над научной темой, чтением, конспектированием, реферированием литературы). Итоговый контроль (зачет) в 3 семестре осуществляется в форме оценки доклада по теории и истории вопроса, а также участия в обсуждении других студенческих докладов; в 4-м семестре – в оценке доклада на конференции молодых ученых «Ломоносов» и итоговом выступлении по материалам курсовой работы. По итогам публичной защиты курсовой работы выставляется дифференцированный зачет.

Самостоятельной работе студентов в спецсеминаре отводится основная роль, ведь он посвящен обучению их основам научной работы. От каждого студента требуется создание индивидуального научного продукта: от доклада, написания тезисов до курсовой работы.

Перечень заданий для самостоятельной работы студентов:

1. индивидуальные сообщения по проблематике спецсеминара;
2. реферирование научных статей по теории литературных жанров;
3. анализ художественных текстов в жанровом аспекте;
4. составление библиографического списка литературы по теме исследования;
5. аннотирование работ по теме исследования (по выбору студента);
6. конспектирование теоретических и историко-литературных работ;
7. составление плана и написание тезисов доклада;
8. написание текста доклада;
9. выступление с докладом на конференциях молодых ученых;
10. создание на основе доклада курсовой работы;
11. защита курсовой работы.

Немаловажным является и знакомство студентов с критериями оценки курсовой работы, в числе которых: соответствие выбранной теме, логичность изложения, элементы научных исследований, стиль изложения, ссылки на источники и исследования.

Формат доклада о жанровой природе литературного произведения (не более 7 минут):

1) Хэндаут около двух страниц (в печатном и в электронном виде – на адрес либо презентация PowerPoint.

2) Заголовок, указание фамилии автора.

3) Общая информация: название, рамочные компоненты и т.д.

4) Творческая история произведения.

5) Интерпретация жанровой природы текста в формальном и содержательном аспектах.

6) Для эпических и драматических текстов - сюжет, композиция, проблематика, система образов.

7) Интерпретация текста в современной автору и современной нам литературной критике. Привести примеры.

8) Яркие литературные особенности произведения – тропы и фигуры. Привести примеры.

9) Список литературы.

10) Не позднее, чем за 2 дня до выступления необходимо прислать на адрес спецсеминара хэндаут доклада или его презентацию. Желательно, чтобы при наличии хэндаута докладчик распечатал его текст.

Примерная тематика курсовых работ

1. Жанровая природа мемуарной литературы (по выбору студента)

2. Эпистолярный роман Ф.Достоевского «Бедные люди» в контексте его личной переписки

3. Дневник писателя как жанровая форма (Ф.М. Достоевский, З.Н. Гиппиус, И.А. Бунин - по выбору студента).

4. Жанровая природа романа Е.И. Замятина «Мы».

5. Анекдот как претекст в поздних новеллах Е.Замятина.

6. Трансформация житийного канона в «Преподобном Сергии Радонежском» Б.Зайцева.

7. «Роман с кокаином» М.Агеева в контексте модернистской прозы

8. Рассказ Б.Зайцева «Сон»: лирико-эпическая полифония.

9. Жанр литературной биографии (Б.К. Зайцев - «Жизнь Тургенева», «Жуковский», «Чехов» - по выбору студента).

10. Жанровые признаки поэзии русского имажинизма (С.Есенин, А.Кусиков – по выбору студента).

11. Особенности романного жанра (Г.Газданов «Пробуждение» или другой роман – по выбору студента).

12. Письмо как внутренний жанр в романе В.В. Набокова «Приглашение на казнь».

13. Книга рассказов Владимира Набокова «Возвращение Чорбы»

14. Шахматный контекст романа Владимира Набокова «Защита Лужина».

15. Жанровая полифония творчества И.А. Бунина.

16. Вопросы жанрообразования в цикле И.А. Бунина «Темные аллеи».

17. Циклы Александра Блока.

18. Жанрово-родовой синтез романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго»

План спецсеминара:

Наименование темы	Задания для самостоятельной работы студентов
Тип произведения и категории рода и жанра.	Чтение и обсуждение главы 1 из электронного учебника В.А. Пронина «Теория литературных жанров» «Алгебра и гармония жанра».
Роды и жанры как научная проблема. Феномен литературного и фольклорного жанра.	Реферирование статьи Т.Касаткиной «Жанровое наименование как ключ к художественной реальности»
Система фольклорных и литературных жанров.	Индивидуальные сообщения по работам Д.С. Лихачева, Н.И. Кравцова, Ю.В. Стенника о системе жанров, составление схемы «Система литературных жанров».
Эволюция жанрового сознания русской лирики	реферирование одноименной монографии О. Зырянова
Канонические и неканонические структуры в лирике. Ода, сонет, сагира, элегия, послание, идиллия, баллада.	Чтение глав из электронного учебника В.А. Пронина «Теория литературных жанров», подобрать примеры классических текстов каждого из лирических жанров. Индивидуальное сообщение по монографии О.В. Зырянова

Жанр как подражание	Чтение заключительной главы из электронного учебника В.А. Пронина «Теория литературных жанров»
Эпические жанры. Твердые и свободные формы.	Чтение 1 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика»,
Структура эпического произведения. Эпический мир и сюжет	Индивидуальные сообщения - анализ эпического сюжета (по выбору).
Субъект изображения и слово в эпике.	Чтение 2 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика»,
Проблема эпического героя	Индивидуальные сообщения - анализ эпического героя (по выбору).
Эпопея и роман	Чтение 9 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика», индивидуальные сообщения по статьям М. Бахтина, составить перечень наиболее известных романов-эпопей
«Твердые» и «свободные» формы в эпике: новелла, повесть, рассказ, очерк, эссе	Чтение 10 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика», индивидуальные сообщения - составить список авторов, работающих в малых жанрах.
Структура драматического произведения: аспект «завершения». Катастрофа и катарсис	Чтение 3 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика», анализ структуры драмы (конкретный текст по выбору).
Мир драмы: поступок героя и его судьба. Завязка, развязка и перипетия.	Чтение 4 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика».
Сценический эпизод и композиция	Подготовка к контрольной работе «Интерпретация драмы «Дом» Е.Гришковца».
Слово (речь) в драме: монолог, диалог, реплика; ремарка, вставной текст	Чтение 5 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика».
Герой в драме: драматический характер, тип, роль (амплуа)	Чтение 6 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика».
Классическая и «новая» драма. Трагедия, комедия, драма как жанр	Чтение раздела из хрестоматии Тамарченко «Теоретическая поэтика».
Структура лирического произведения.	Чтение 7 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика»,
Автор, лирический субъект, лирический герой, герой «ролевой» лирики.	Интерпретация стихотворения О. Мандельштама «Я не слышал рассказов Оссиана!»
Структура лирического произведения: Мир и событие	Чтение 8 раздела из хрестоматии Н.Д. Тамарченко «Теоретическая поэтика», подготовка к контрольной работе по структуре стихотворения А.С.Пушкина «Я вас любил. Любовь еще, быть может»
Цикл как жанр	Чтение книги Дарвина М.Н. Русский лирический цикл: Проблемы истории и теории. – Красноярск, 1988.

Литература

1. Лихачёв Д.С. Зарождение и развитие жанров древнерусской литературы // (Исследования по древнерусской литературе. – Л., 1986. – С. 79-95.
2. Лихачёв Д.С. Отношения литературных жанров между собой // Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – Л.: Наука, 1978. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ksanakk.narod.ru/Book/poet/index.htm>
3. Касаткина Т. Жанровое наименование как ключ к художественной реальности [Электронный ресурс] Режим доступа: fm-dostoevskiy.narod.ru/doc/Kasatkina_T_O_tvoryaschei_prirode_slova2004
4. Кравцов Н.И. Система жанров русского фольклора // Кравцов Н.И. Проблемы славянского фольклора. – М., 1972. – С. 83-103.
5. Поспелов Г.Н. Типология литературных родов и жанров // Введение в литературоведение. Хрестоматия: Учеб. пособие / Сост.: П.А. Николаев, Е.Г. Руднева, В.Е. Хализев, Л.В. Чернец, А.Я. Эсалнек, Е.А. Цурганова; Под ред. П.А. Николаева, А.Я. Эсалнек. 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2006. С.387-395. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://tezaurus.oc3.ru/library.php?view=d&course=3&raz=6&pod=1&par=10>

6. Тамарченко Н.Д. Теоретическая поэтика: понятия и определения [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Tamar/index.php
7. Поспелов Г.Н. Теория литературы. – М.: Издательство «Высшая школа», 1978.
8. Поспелов Г.Н. Лирика: Среди литературных родов. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1976. – 208 с.
9. Стенник Ю.В. Системы жанров в историко-литературном процессе // Русская литература. 1972. № 4. – С. 93-101.
10. Чернец Л.В. Литературные жанры: проблемы теории и поэтики. – Л., 1982. – С.100.
11. Чернец Л.В. О функциях литературного жанра // Серия литературы и языка. Т. 38, №6, 1979. – С.543-549.
12. Кузнецов Илья. Проблема жанра и теория коммуникативных стратегий нарратива // Критика и семиотика. Вып. 5, 2002. – С.61-70. [Электронный ресурс]Режимдоступа: <http://www.nsu.ru/education/virtual/cs5kuznetsov.htm>
13. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. Период античной литературы. – Л., 1936 (или современное издание).
14. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. (Эпос и роман. О методологии исследования романа) – М., 1979. <http://mmbakhtin.narod.ru/eposrom.html>
15. Бахтин М.М. Из предыстории романного слова // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://mmbakhtin.narod.ru/romslov.html>
16. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 500 с.
17. Дарвин М.Н. Русский лирический цикл: Проблемы истории и теории. – Красноярск, 1988.
18. Лотман Ю. О поэтах и поэзии. – СПб., 1996.
19. Зырянов О.В. Эволюция жанрового сознания русской лирики: феноменологический аспект. – Екатеринбург, 2004.
20. Пронин В.А. Теория литературных жанров [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Pronin/index.php
21. Леонова Т.Г. Русская литературная сказка XIX века в ее отношении к народной сказке: Поэтическая система жанра в историческом развитии. – Томск, 1982, С. 195-196.
22. Кривошапова Т.В. Русская литературная сказка конца XIX - начала XX веков. – Акмола, 1995; ее же. Условные жанровые формы в русской литературе. – Астана: ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, 2002. – 220 с.
23. Липовецкий М.Н. Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920-1980-х годов). – Свердловск, 1992. (глава «Возрождение памяти жанра»).

А.А. Кузнецова (Россия, Москва)

ТИПЫ ФОНЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Обучение произношению является основным моментом, с которого начинается знакомство с иностранным языком. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному на уровне А1-А2 содержит следующие требования к произношению в сфере повседневного общения:

1. В области консонантизма и вокализма: коррекция произношения согласных и гласных с учётом возможных нарушений фонологической системы русского языка и интерференции со стороны родного языка учащихся;
2. В областях ударения и ритмики: ритмические модели слов, позиционные изменения гласных;
3. В области интонации: синтагматическое членение предложений, ИК-1 (законченное высказывание), ИК-2 (специальный вопрос, обращение, просьба), ИК-3 (общий вопрос, неконечная синтагма), ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом «а»), ИК-5 (оценка).

В практике преподавания русского языка как иностранного используются различные фонетические упражнения, наиболее типичными из которых являются следующие:

- 1) упражнения на развитие фонематического слуха (восприятия звучащих единиц русского языка). К ним относятся упражнения типа: «Слушайте предложения. Скажите, сколько слов в этих предложениях». «В списке слов подчеркните то, которые произносит диктор»;
- 2) упражнения на развитие интонационного слуха: «Определите паузы в предложениях»;
- 3) упражнения на формирование произносительного навыка: «Повторите за преподавателем звук/ слог/ слово/ фразу» [2, 22].

Фонетические игры на уроках русского языка как иностранного можно применять на всех этапах обучения [1, 19]. Игры различаются по цели использования и вида формирования фонетического навыка. Наиболее популярными являются следующие:

1. «Футбол».

Цель: формирование навыков дифференциации русских звуков.

Ведущий называет слово, участники должны назвать как можно больше слов на букву, с которой данное слово начинается. Побеждает тот, кто сказал больше всего слов

2. «Один-два».

Цель: формирование понимания ритмических групп слов.

Участники должны как можно быстрее распределить слова по их ритмическим группам.

3. «Кто быстрее».

Цель: запоминание алфавита и особенностей произношения.

Участники игры должны на скорость зачеркнуть необходимые буквы в словах. Это могут быть гласные, гласные в сильной/слабой позиции, все согласные или глухие \ звонкие \ мягкие \ твердые.

4. «Собери слово».

Цели: формирование фонетико-графических навыков.

Из предложенных букв участники должны собрать слово или фразу. Для усложнения работы можно попросить поставить ударение или описать звуки [3, 246-248].

В вводно-фонетическом курсе важен отбор языкового материала, на основе которого будет строиться дальнейшая работа. Кроме традиционных упражнений по постановке и коррекции звуков С. Латышева предлагает использовать для японской аудитории стихотворения. Она выделяет следующие критерии подбора материала:

- 1) фонетическое явление, на которое направлено упражнение должно повторяться несколько раз;
- 2) желательное наличие похожих явлений в одном примере;
- 3) желательное наличие других явлений кроме основного, для дополнительной работы над материалом или его повторения;
- 4) стихотворение должно быть коротким и легко запоминающимся;
- 5) материал должен быть лексически и грамматически несложным;
- 6) само содержание должно быть легким и понятным, оно не должно отвлекать от основной работы над текстом [4, 119].

Данные критерии подходят не только для отбора стихотворений на начальном этапе, но и ко всему фонетическому материалу.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам)// Вопросы фонетики и обучение произношению. – М.: Изд-во Московского университета, 1975. – 5-49 с.

3. Кузнецова, А. А. Анализ фонетических ошибок в речи японских студентов и пути их преодоления / А.А. Кузнецова // Язык и культура: взгляд молодых: Материалы III Международной научной конференции студентов и школьников в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур, Москва, 26–28 мая 2020 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 245-248.

4. Латышева С. Стихотворение как учебный материал для преподавания русского произношения японским студентам на начальном этапе обучения// Bulletin of the Faculty of Foreign Studies № 52. – Sophia University, 2017. – 105-126 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В настоящее время перед профессиональной теорией и методологией подготовки специалистов встает актуальная проблема научной основы, связанной с формированием высокой лингвокультурологической компетенции личности. Проблемы формирования лингвокультурологической компетенции изучались в трудах известных ученых Д.И. Башуриной, А.В. Гетманской, Е.А. Ивановой, Ф.С. Кебековой, М.С. Киселевой, М.А. Мигненко, И.А. Ореховой, М.А. Пахноцкой, Л.Г. Саяховой, Н.А. Фоменко, Ф.Б. Хубиевой, Е.А. Чубиной, А.М. Шуралева и др. Однако в работах вышеназванных авторов даны различные подходы к понятию и структуре лингвокультурологической компетенции, трактовка этой связи становится все более разнообразной, а значит, и традиции ее формирования, влияния в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях различны [1].

Предложенное выше учеными определение лингвокультурологической компетенции выявило значимость данной компетенции. Отсюда следует, что лингвокультурологическая компетентность - это индивидуальное интегральное качество, которое человек может реализовать самостоятельно. Оно создано на основе системы знаний о культуре, реализовано на определенном национальном языке, имеет теоретико-практическую и личностную, социально-значимую подготовку личности, способность и опыт (субъектный и социальный), приобретенные в ходе практической жизнедеятельности, навыки в процессе овладения культурными ценностями, выраженными в языке и регулирующими коммуникативную деятельность носителей этого языка.

Анализируя понятие лингвокультурологической компетенции, мы предлагаем составляющие ее, взаимосвязанные уровни:

1. Лингвистический (языкознание) - овладение теорией языка, работой по приобретению и развитию лингвистических знаний для правильной организации речевой деятельности;
2. Языковой – это практическое владение языком; запас лингвистических (языковых) знаний человека для дифференциации и выбора языковых единиц для правильной организации речевой деятельности;
3. Говорение - речевая деятельность в зависимости от цели общения; использование языковых единиц для составления различных предложений, знание закономерностей их взаимодействия и употребления;
4. Социолингвистический - выбор языковых форм в соответствии с контекстом и их преобразование и использование (зависимо от цели общения, социальной роли участников коммуникации);
5. Дискурсивный (прагматический)-организация речевой деятельности (письменной или устной) с помощью правил общения, принятых в данной социальной среде;
6. Стратегический (компенсаторный) - замещение успешности языкового, социального знания в реальных условиях практики общения через вербальные и невербальные речевые стратегии;
7. Лингвокультурологический – культура народа, традиции, быт народа в национально-культурных языковых единицах;
8. Социокультурный - овладение национально-культурными особенностями изучаемого языка (знание традиций, истории и культуры) и правилами языковых контактов (социальные принципы и этикет) ;
9. Учебно-методический – умение самостоятельно осваивать новые знания, умения и принципы речевой деятельности.

Основы использования интегративной позиции в формировании лингвокультурологической компетенции у личности должны быть следующими:

- а) развитие особенностей личности для реализации личностной и социально значимой профессиональной деятельности;
- б) обогащение субъективного и социального опыта в процессе освоения культурных ценностей;
- в) системность, расширение и углубление приобретенных знаний;
- г) предоставление студенту возможностей теоретико-дополнительной подготовки для реализации личностной и социально значимой профессиональной деятельности.

Общеизвестно, что языковые знания человека возникают не самостоятельно. Она зависит от обстоятельств, жизненного опыта, которые человек пережил в соответствии с условиями, сложившимися в определенной социальной среде. Таким образом, распознавание слова ведет к овладению им на собственном жизненном опыте [2].

Внутренний контекст напрямую связан с личностным познанием человека, его образом познания индивидуальной картины мира. По мнению М.Р. Кодыбаевой, объем оперативной памяти о традициях, периодичность речевой деятельности, быстрое распознавание слов через чтение приводят к большим результатам в многообразной системе образования [3].

Основной единицей языка является слово. Он имеет сложную структуру и является неотъемлемой частью языка. В значении слова отражается не только название, но и его свойственные качества, что позволяет отнести это слово к определенной группе. Языковая специфика слова зависит от происхождения, и использования определенного слова в повседневной жизни. Состав слова, его основная часть – это очень сложный вопрос. В психологии значение слова интерпретируется как обобщенный образ реальности в дополнение к индивидуальному пониманию. Значение слова – это не только название предмета, но и его особенности, взаимоотношение с другими словами, принадлежность к определенным категориям [4].

Ребенок, только начавший говорить на родном языке, не сразу понимает значение слова. Требуется много времени, чтобы развить способность запоминать и закреплять значение слов. Это также очень важно для учащихся, изучающих языки. По словам психологов, при изучении иностранного языка, языковой лексики учащиеся сначала разделяют слова на небольшие группы, а уже потом устанавливают связи между ними.

Роль языка как инструмента человеческого обучения и познания была пересмотрена в соответствии с его ролью в развитии общества и личности. Введение антропоцентрической парадигмы, оценивающей язык как субъективную структуру, привело к появлению новых направлений в системе обучения. Исследователи используют язык для определения когнитивных способностей субъекта, уделяя особое внимание формированию его личной культуры, менталитета, национальной психологии, жизненных навыков и т.д. Непрерывность языкового общения и познания стала предметом специальных исследований мировой лингвистики. Возникла проблема коммуникативно-познавательного обучения лингвистике.

Лингвокультурологическая компетенция – одна из основных составляющих межкультурной компетенции, формирование которой в настоящее время является основной целью обучения иностранным языкам. Исследователи данной проблемы утверждают, что завершающий этап изучения иностранного языка определяется уровнем сформированности лингвокультурологической компетенции.

Чтобы создать модель лингвокультурологической компетенции, прежде всего необходимо определить ее предметно-содержательную и процедурную взаимодополняемость. Следует отметить, что, рассматривая вопрос о дополнении состава лингвокультурологической компетенции, то есть объекта моделирования, многие ученые традиционно рассматривают содержательный аспект в терминах «знания», «картина мира».

Структура лингвокультурологической компетенции – это двухкомпонентная структура, включающая когнитивно-объяснительный и коммуникативно-функциональный компоненты. Такой набор структурных и функциональных компонентов обеспечивает предметно-содержательные, процедурно-функциональные аспекты модели, которые направлены на формирование и программирование конечного результата – уровня компетентности, позволяющего субъекту активно взаимодействовать на межкультурном уровне.

Лингвокультурологическая компетенция как конечный продукт этапа моделирования состоит из взаимосвязанных компонентов, направленных на достижение конечного результата, которые называются когнитивно-коммуникативными лингвокультурными единицами, в том числе:

- Когнитивно-концептуальная (ККЕ),
- Семантико-накопительная (СНЕ)
- Лингвокультурно-интегративная (ЛИЕ),
- Коммуникативно-актуализирующая (КАЕ),
- Креатив-моделирующая (КМЕ).

Выделенные пять структурно-функциональных единиц в своей аннотации отражают исходную модель в основном предметно-содержательном и процедурном характере [1, 35].

Рассмотрим взаимосвязь между когнитивно-коммуникативными лингвокультурными единицами и типами адекватных подходов. Соотношение лингвокультурных единиц и присущих им подходов можно представить следующим образом:

1. Когнитивно-концептуальные единицы (ККЕ) представляют собой семантико-формирующую формувыражения. Этот комплекс включает навыки, связанные с приобретением лингвокультурологических знаний, которые необходимы когнитивным и коммуникативным средствам для управления функциями индивидуального сознания. С одной стороны, процесс формирования и развития личности состоит из педагогической деятельности субъекта по созданию определенных условий, с другой – из собственной деятельности индивида, поэтому для достижения конечной цели необходимо эффективно использовать интеграцию и сотрудничество обеих сторон.

К этому типу относятся:

- разработка системы понятий, формирующих внешний образ мира;
- интеграция национальной лексики, сокращений, неологизмов;
- определение скрытого смысла культурного материала, который отражается в афоризмах, фразеологиях, крылатых словах;
- выявление причинно-следственных связей и детерминантов культурных явлений, проявляющихся в языке;
- сочетание разных мировоззренческих приемов;
- определение морфологических, структурных и функциональных свойств социокультурных явлений, отраженных в языковой единице.

Семантико-накопительные блоки - аналитико-оценочный тип умений и навыков, куда входят следующие функции:

- сбор и анализ лингвокультурологической информации;
- объяснение и оценивание явления на языке других культур;
- осуществление аналитико-семантической и оценочно-критической обработки лингвокультурной информации;
- анализ идейно-нравственных тенденций в текстах прагматического характера;
- выявление и анализ культурологических единиц в текстах прагматического характера;
- анализ и оценка норм, образов, стереотипов, принятых в практике языковой культуры народа изучаемого языка [5, 56].

Лингвокультурно-интегративные единицы (ЛИЕ) представляют собой когнитивно-классификационную форму умений и навыков. Такой тип обеспечивает поиск решений через процессы активизации мышления для достижения цели, что требует актуализации всех полученных знаний, концентрации когнитивных и рационально-логических аспектов личности. Этот комплекс состоит из следующих функций:

- распознавание лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики.
- нахождение важной лингвокультурологической информации для общения;
- классификация лингвокультурологических единиц по различным основаниям (сложность формы, значения, использования и т.д.);
- нахождение в тексте знаков, символов, названий, их интерпретация и введение;
- обобщение культурных феноменов, фактов;
- отображение и систематизация лингвокультурных данных по традициям и обычаям изучаемого языка;
- распознавание и понимание лингвокультурологической системы, отражающих зарубежную картину мира;

- распознавание, описание и интерпретация культурных фактов, проявляющиеся в языковых единицах;
- определение тематики текстов прагматического характера и информационного поля.

Коммуникативно-интеллектуальная единица (КИЕ) – реализует тип интерпретационных умений.

Креативно-моделирующая единица (КМЕ). К этому виду относятся следующие умения и навыки:

- моделирование состояния основных межкультурных отношений информации прагматического текста;
- определение результата действий, которые вы представляете в прагматических текстах;
- ведение свободной беседы о данных, содержащихся в прагматическом тексте;
- свободное использование лингвокультурных единиц в различных видах межкультурной коммуникации;
- использование культурно-исторического фона прагматических текстов для коммуникации.

Основным источником формирования лингвокультурологической компетенции является аутентичный иностранный текст прагматического характера. В его состав входят лингвистические единицы с национально-культурными компонентами семантики. Прагматический иностранный текст рассматривается как обширный фонд межкультурной коммуникации, база языковых, социокультурных и метакогнитивных знаний, обеспечивается усвоением зарубежной культуры [6, с. 57].

В общем случае основными принципами использования личностно-ориентированных подходов в формировании лингвокультурологической компетенции в учебно-воспитательном процессе являются: принцип функционирования личности в учебно-воспитательном процессе; принцип непрерывного развития и мотивации личности; принцип проблематичности содержания деятельности; принцип структурирования (модульности) содержания деятельности; принцип рефлексивного поведения; принцип эмоционального интеллекта; принцип единой ответственности всех участников образовательного процесса; принцип индивидуальности; принцип выбора и ответственности за него.

Литература

1. Колков М.К. проблемы преподавания иностранных языков в университете // методическое пособие по обучению иностранным языкам в школе и вузе. – СПб., 2001. – 236 с.
2. Языковое образование в Университете: методическое пособие для преподавателей Высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
3. Волкова Л. В. Методика формирования коммуникативной компетенции в практике преподавания английского языка: учебное пособие. – Астана, ЕАГИ, 2010. – 84 с.
4. Славина Г. И. исследование факторов, влияющих на понимание зарубежной литературы по специальности и определяющих эффективность методики обучения чтению. – Пермь, 1986. – 94 с.
5. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. – М.: Русский. КЛ. слова, 1996. – 411 с.
6. Гальскова, н. д. Современные методы обучения иностранным языкам: пособие для учителя / н.д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. –192 с.

М.М. Нұршабай (Казахстан, Алматы)

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Игровые технологии – одна из уникальных форм обучения, позволяющая сделать интересной и увлекательной не только работу учащихся на творчески-поисковом уровне, но и повседневные этапы по изучению русского языка и литературы, изучаемые в общеобразовательной школе. Мир игры делает монотонную учебную деятельность по запоминанию, повторению и усвоению информации эмоционально окрашенной, а эмоциональность игрового действия активизирует все мыслительные процессы и функции ученика. Еще одна положительная сторона игры состоит в том, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом, усваиваемый студентами материал проходит своего рода практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Актуальность игры в настоящее время возрастает из-за перенасыщенности современного школьника информацией, которая изначально выдается в готовом виде, не требующем дополнительной работы или осмысления. Во всем мире, и в Казахстане в частности, неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Телевидение, компьютерные сети в последнее время сыплются на учащихся огромным количеством информации. Приоритетной задачей педагога является подбор информации в соответствии с определенными заданиями. Одна из форм обучения, развивающих такие навыки обучения, – это игра, которая способствует практическому использованию знаний, полученных на уроке и вне класса.

Игра - естественная форма обучения для школьника среднего этапа обучения. Что такое «игровые педагогические технологии»? Это понятие включает в себя довольно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в виде различных педагогических игр, которые отличаются от игр в целом тем, что имеют четко обозначенную цель обучения и соответствующий педагогический результат, которые, в свою очередь, являются обоснованными, выделенными в развернутой форме и охарактеризованными учебно-познавательной направленностью [1, 43]. Говоря об особенностях игр, необходимо отметить особенности трансформации в педагогической игре: ситуация классно-урочной системы обучения не дает возможности игре проявить себя в так называемом «чистом виде». Педагог должен организовать и координировать игровую деятельность детей. Игровая форма занятий создается на занятиях с помощью игровых приемов и ситуаций, которые должны выступать средством мотивации, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций в урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

1. Дидактическая цель ставится перед учащимися в виде игрового задания.
2. Учебная деятельность подчиняется правилам игры.
3. Учебный материал используется в качестве средства.
4. В учебную деятельность вводятся соревнования, способствующие переходу дидактических заданий в разряд игровых.
5. Успешное выполнение дидактического задания связано с результатом игры [2, 55].

Начиная работу по организации игровой деятельности на уроках русского языка и литературы, необходимо проанализировать игровые потребности, интересы и предпочтения учащихся средних классов (5-8 классы национальной школы). Здесь на помощь приходит метод анкетирования. Студентам предлагается ответить на ряд следующих вопросов письменно и частично устно:

1. Любишь играть? В какие игры ты играешь?
2. Какие игры вам нравятся больше других? Почему?
3. Какие игры тебе не нравятся? Почему?
4. Можете ли вы создать свою собственную игру? О чем будет твоя игра?
5. Как тебе нравится играть - одному или с другими подростками?
6. С кем вам больше нравится играть - с мальчиками или девочками, с детьми постарше или младше?

Почему?

7. Где ты любишь играть - в школе, дома, во дворе?
8. Как часто вы играете?

Проведенное в этом ключе исследование игровых интересов и предпочтений школьников, как правило, выявляет, что для всех детей этого возраста характерна любовь к подвижным играм (22% респондента), компьютерным играм (50% опрошенных респондентов), настольные игры (15%) - крестики-нолики, морской бой и другие, а также ролевые игры [3].

Подростки не любят играть в игры, правила которых незнакомы или непонятны, а также в те, где есть возможность проиграть, быть хуже всего, проиграть. Школьники обычно говорят, что им нравится играть в группе (друзья, мальчики, девочки), потому что «так веселее».

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что игровые технологии можно использовать на уроках для повышения познавательной активности, так как учащиеся готовы принимать развивающие игры на уроке в паре или группе. Необходимо учитывать двигательные моменты игры, четкую артикуляцию правил, элемент успеха для каждого ученика, необходимо подвести итоги, осознанность выполненного действия.

Учителю всегда приятно, когда игра проходит быстро и без ошибок. Но в классе всегда есть ученик, который, например, назовет слово с мягким согласным вместо твердого, или это слово будет по смыслу схоже с тем, что уже сказал другой ученик, но не выйдет желаемый звук. Ни в коем случае нельзя упускать из виду такие ошибки. Преподаватель вместе с учеником должен еще раз повторить произнесенное слово, убедившись, что в нем нет такого звука. Если ученику сложно самому быстро выполнить задание, на помощь приходит учитель и помогает найти нужный вариант наводящими вопросами. И здесь обязательно нужно хвалить ученика, так как он с заданием справился.

При проведении игр необходимо постепенно усложнять задачу, переходя от одного варианта к другому, и помнить о необходимости оказывать невидимую помощь в любой момент. Анализируя проводимую работу, можно отметить, что игровая деятельность на уроках русского языка и литературы позволяет отработать сложные фонетические и грамматические понятия. По ходу игры очевидно, что учащимся интересно включиться в работу, они начинают думать, перебирать варианты. Коммуникация на уроках выстраивается не только на уровне учитель-ученик, но и ученик-ученик. С помощью игр школьники учатся сравнивать, анализировать и делать логические выводы.

Результаты использования игровых форм на уроках доказывают, что игру можно рассматривать как одно из эффективных средств решения задач учебного процесса. Внутренняя сторона образовательного процесса - усвоение знаний и формирование навыков и умений на основе полученных знаний. По-настоящему усваивается только то содержание, которое обучающийся осваивает как субъект учебной деятельности, то есть, находясь в активной учебной и личностной позиции. Возможности игры - лучший способ создать такие условия. Именно в игре рождается живая реальность свободного обучения, творческого, радостного, эффективного. В игре может зародиться новая атмосфера, новые отношения сотрудничества между учениками и учителем, которые так необходимы для личностного развития каждого ученика.

Игровые приемы на стадии восприятия. Восприятие – это синтез различных ощущений. Результатом восприятия является образ, складывающийся в сознании ученика в процессе активного отражения воспринимаемого объекта. Поскольку процессы восприятия и внимания тесно взаимосвязаны, на этих этапах урока также можно использовать игровые моменты для развития внимания. Например, игру «Бинго» можно проводить как на уроках русского языка, так и на уроках литературы. У каждого ученика на столе должен быть лист бумаги, на котором написаны ключевые слова, относящиеся к изучаемой теме. Это слова, идеи, которые обязательно будут использованы на уроке в момент объяснения учителем нового материала, либо в рассказе о биографии писателя, его произведениях. Задача каждого участника игры - отмечать по ходу рассказа в таблице слова, которые они слышали из повествования учителя. Во время игры каждый участник должен быть начеку. Тот, кто первым заполнит таблицу полностью, дает об этом знать - громко произносит «Бинго!». Заполнение таблиц прекращается. Начинается общее обсуждение, которое выстраивается в цепочку воспоминаний: в каком контексте прозвучало то или иное слово на уроке. Иногда с помощью этой таблицы учащиеся могут воссоздать рассказ об авторе или изучаемом предмете.

Такую игровую ситуацию можно использовать и на уроках русского языка, например, в темах о частях речи, грамматических особенностях глагола, уроках развития речи и т. д.

Игровые приемы на этапе обновления необходимых знаний в процессе изучения нового материала. Очень часто на уроках русского языка для изучения нового материала учащимся необходимо повторить ранее полученные знания и навыки. Это можно сделать несколькими способами. Например, поиграть в игру «Эскалатор». Во время игры весь класс превращается в прекрасное средство передвижения - эскалатор. В этом случае ученики, сидящие в столбце первого варианта, становятся его фиксированной частью. Мы называем их «учителями». У этих ребят на столах есть карточки с задачами на одной стороне и образцом того, как это делать, на другой стороне. Задача «учителей» - четко и понятно объяснить задачу «ученикам», следить за правильностью ее выполнения. Если работа выполнена правильно, то «учитель» ставит «плюс» или другую отметку в тетради «ученика» перед заданием, а такую же ставит в своей тетради. Все, кто сидит во втором столбце вариантов, становятся «студентами». Это подвижная часть эскалатора. Их задача - выслушать задание «учителя», правильно его выполнить и получить отметку об исполнении в тетради. Когда все определились со своими задачами, преподаватель подает сигнал (обычно звук колокольчика), и эскалатор начинает работать. Через несколько минут раздается следующий сигнал, движущаяся часть, «ученики», перемещают одну парту вперед и начинают выполнять задачу «учителя», сидящего за этой партой. Игра заканчивается, когда «ученик» снова оказывается за своей партой. Приходит время подвести итоги. Нужно спросить, кто получил больше всего значков (или баллов), а затем выяснить, над каким орфографией или темой работали ученики, повторить, какое знание русского языка потребовалось для выполнения заданий. Описание этой игры будет неполным, если не указать еще некоторые ее особенности. Эту игру нужно проводить не один раз, а в системе, но, конечно, нельзя забывать менять роли игроков (если сегодня на уроке первым вариантом были «учителя», то на следующем уроке они студенты").

Игровые приемы на этапе изучения нового материала и его первичного закрепления. Игра «Детективы»: ученики заранее дома или на уроках по карточкам подготавливают лексическое значение слова по Толковому словарю. Класс делится на команды по 4-5 человек. Первая команда считывает лексическое значение слова со своей карточки. За правильно угаданное слово ставится балл. Если команда не угадывает слово, то задача адресована другой команде. Когда все карты угаданы, подводятся итоги. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество очков.

Эту игру целесообразно использовать на уроках русского языка при изучении лексического значения слов, а также в тех ситуациях, когда необходимо выйти на разучивание работы с определенными словами во время урока. На уроках литературы такие игры особенно эффективны на материале художественных произведений, басен и т. д.

Это позволяет учащимся не только научиться пользоваться Толковым словарем, познакомиться с понятием «лексическое значение слова», но и пополнить свою устную речь новыми словами. Важно то, что, участвуя в игровой ситуации, многие школьники начинают проявлять самостоятельный интерес к изучению значения и истории возникновения тех или иных слов русского языка.

Обобщение изученного материала. Обобщение знаний начинается уже при их осмыслении и понимании, продолжается при запоминании и особенно активно протекает при их применении. Обобщение знаний происходит с участием таких мыслительных операций, как анализ, синтез, индукция, дедукция, классификация и других. Систематизация знаний - последнее звено в усвоении. Ключевую роль в систематизации играет классификация объектов - как прием, метод и результат познания человека. Систематизации знаний необходимо обучать школьников, вовлекая их в эту деятельность, прежде всего, в игровой ситуации [4].

Серию игр «Рассказы о животных» рекомендуется проводить на уроках литературы. Они выполняются на этапе обобщения прочитанных работ, объединяемых в разделы по содержательной составляющей. Класс разделен на 4 группы. Каждая группа получает по одному животному (или другому персонажу). В течение нескольких дней ученики готовятся к этой игре: отбирают книги о своем герое, готовят небольшие инсценировки эпизодов из изученных рассказов. Игра начинается с выставки книг о животных. Ученики рассказывают о своих книгах. Далее - конкурс «Угадай историю». Затем каждая группа представляет свой рассказ, и зрители должны его правильно назвать. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество очков. После этого ученики занимаются творческой работой. Каждая группа рисует на листе бумаги лесную поляну, где появляются герои рассказов, о которых они читали. Затем команды представляют свои работы, и каждый ученик может рассказать о нарисованном им животном (или герое). Подобные уроки вызывают интерес к чтению, поиску нужного произведения в библиотеке, а не в учебнике по литературе.

Так, использование игровой деятельности на уроках русского языка и литературы позволяет по-новому взглянуть на традиционные задания к урокам, благодаря ярким мыслям и чувствам учащихся,

создавать устные и письменные высказывания, создавать благоприятные условия для обучения, творчества, обеспечить личную заинтересованность каждого участника игровой и образовательной деятельности, развить коммуникативные навыки учащихся при работе в группах, повысить познавательный интерес к урокам русского языка и литературы.

Правильно спланированная и умело используемая учителем игра является важным и необходимым элементом воспитательной работы на уроке. Игра позволяет ученику испытать радость умственного напряжения и преодоления интеллектуальных трудностей, связанных с решением учебных задач [5].

Таким образом, игровая деятельность является хорошим средством формирования познавательного интереса учащихся национальных классов к русскому языку и литературе, способна привлечь их внимание, показать красоту этих предметов. Но пользоваться данной технологией нужно умело, использовать игру в системе, не теряя сути предмета и не придавая игре характер обычного упражнения.

Литература

1 Абдуллаев С.Н., Акбембетова А.Е. Обучающий эксперимент межкультурной направленности при преподавании русского языка иностранцам// Межкультурное образовательное пространство: инновации и традиции. – Сыктывкар, 2019. – С. 3-9.

2 Вишняков С.А. Русский язык как иностранный. Издательство: Флинта, Москва. – 2016. – 211 с.

3 Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. Под ред. Н.З. Бакеевой. – Москва, 2006. – 128 с.

4 Ершова Е.Н. «Русский язык для национальных групп неязыковых вузов». Практический курс // под ред. Е.Н. Ершовой. - М., 2008. – 288 с.

5 Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. (На материале русского языка как иностранного). – Москва, 1999. – 219 с.

Д.М. Поляк (Казахстан, Алматы)

РАЗВИТИЕ АРГУМЕНТИРУЮЩЕЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Спор в риторике определяется как один из важнейших видов речевого общения. Практика показывает, что у современных студентов недостаточно развита аргументирующая речь. Они испытывают затруднения с выбором убедительных доводов, не вполне представляют, как строится речь в споре, как следует правильно себя вести, отстаивая свою точку зрения. Однако мы считаем, что эти навыки чрезвычайно важны для будущего профессионального общения, поскольку любому из нас приходится доказывать свою правоту, убеждать собеседника. И делать это надо уметь правильно. «В споре сразу же обнаруживается интеллигентность, логичность мышления, вежливость, умение уважать людей и... самоуважение» [1, 49].

Спор часто становится весьма эффективным способом получения знаний, поскольку при подготовке к дискуссии студенты изучают проблему, обращаются к данным статистики, читают работы авторитетных исследователей, занимавшихся данной проблемой.

На занятиях по русскому языку мы предлагаем учащимся задания, направленные на умение аргументировано доказать свою позицию. В общей риторике подобные задания предлагают в разделе «Искусство спора». «Риторически образованный человек должен быть подготовлен к тому, что кроме его собственной позиции, собственного понимания того или иного вопроса, реально и объективно существуют и другие точки зрения на тот же предмет» [2, 412].

Типовая учебная программа по русскому языку для студентов, обучающихся на казахском языке, включает темы, содержащие проблемные вопросы, например, «Наука и этика», «Актуальные проблемы современной науки», «Моя специальность и глобализация», «Преимущества и недостатки жизни в мегаполисе» и другие. Каждая из этих тем позволяет студентам-билингвам развивать умение строить аргументирующую речь. В рамках каждой из перечисленных тем можно организовать дебаты, сформулировав тезис. Но к дебатам нужно быть подготовленным. Поэтому сначала на практических занятиях преподаватель знакомит студентов с классическими рекомендациями к ведению спора: правилами поведения во время спора, основными видами аргументов, техникой доказательства, логикой доказательства.

Следующий этап – обучение аргументации. Подбирая аргументы, нужно оценить их силу и важность (степень связи с тезисом). На этом этапе студентам предлагают следующие задания: в зависимости от своей позиции сформулировать тезис и подобрать к нему как можно больше убедительных доводов. Допустим, говоря о глобализации, студенты работают в парах. Один из участников приводит аргументы,

доказывающие, что глобализация – положительный процесс в современном обществе, а другой подбирает доводы, убеждающие в том, что глобализация несет больше опасностей, чем преимуществ.

При выполнении такого рода заданий студенты учатся отличать главные аргументы от вспомогательных, спорные от сильных, знакомятся с особенностями использования иррациональных (психологических) аргументов. Помимо умения работать с аргументами при обучении аргументирующей речи важно уметь правильно формулировать тезис. Различные учебники по риторике предлагают всевозможные задания для отработки таких навыков. Мы считаем, что в данном случае можно предложить учащимся изменить неправильно сформулированные тезисы и определить, какие риторические и логические ошибки допущены в примерах. Например, тезис «Спорт необходим для здоровья» не может стать темой дискуссии, потому что в такой формулировке не содержится спорный вопрос. Можно дать задания на выявление логических ошибок. Например, группа доказывает, что в основе большинства суеверий лежит логическая ошибка «после этого – не значит поэтому» и приводит примеры.

В качестве подготовки к дискуссии и дебатам целесообразно анализировать отрывки из художественных произведений, в которых герои спорят (художественное произведение преподаватель должен подобрать с учетом языкового уровня учащихся). Можно предложить студентам посмотреть и обсудить документальный видеоматериал, политические дебаты, например. Задания могут быть следующими: какие виды аргументов используют спорящие в приведенном фрагменте? Какие тезисы стремится доказать оппонент? Или такое задание: проанализируйте структуру доказательства в тексте (определите тезис, найдите аргументы, скажите, как связаны тезис и аргументы).

Следующий этап – организация дискуссии (дебатов). Это более сложный вид работы. Такое задание предполагает предварительную подготовку команд, подробное изучение проблемы. Во время дискуссии желательно, чтобы часть группы выступала в качестве зрителей, ведь задача команды – убедить аудиторию в своей правоте. Обязательно должно присутствовать жюри. На ведущем (преподавателе или студенте) лежит обязанность следить за соблюдением правил спора (нельзя переходить на личности, нужно соблюдать регламент, нельзя давать волю эмоциям).

В группах, обучающихся по специальности «Химия-биология», изучающих русский язык на уровне В2-С1, мы предлагаем следующие темы для обсуждения на дискуссиях: «Пересадка органов: за и против», «Альфред Нобель: торговец смертью или филантроп?» «Красота требует жертв?» (о целесообразности использования пластической хирургии), «Генная модификация человека: технология будущего или утопия?».

Чтобы успешно овладеть аргументирующей речью, студенты должны уметь находить выход из провокационных речевых ситуаций в споре. В среде молодежи нередки случаи конфликтов, возникающих из-за неумения правильно строить диалог и избегать провокаций в речевом общении. На практических занятиях мы предлагаем студентам возможные провокационные ситуации, из которых они должны найти конструктивный выход. Это своего рода ролевая игра. Студенты знакомятся с полемическими приемами, которые можно использовать в споре (опровержение ложного утверждения фактами, критика доводов оппонента, применение юмора, иронии, прием бумеранга, апелляция к публике), а затем пробуют применить эти приемы в конфликтных ситуациях.

В качестве примера можно привести следующую провокационную речевую ситуацию, предлагаемую на занятии. *Вы в компании сверстников рассказываете, что занимаетесь спортом. Один из собеседников пытается вас спровоцировать: «А я слышал, что у всех спортсменов очень низкий интеллектуальный уровень» Как вы поведете себя в данной ситуации?* Группа должна выбрать подходящий полемический приём и применить его. Обычно для данной ситуации студенты выбирают прием бумеранга, т.е. умение применить провокационную реплику собеседника в целях усиления собственной аргументации. Варианты ответа: «Давай посоревнуемся» или «Шахматы – тоже спорт».

Изучая тему «Основы деловой коммуникации», студенты учатся справляться со «стрессовыми» вопросами во время собеседования. Как провокационные студентам предлагаются вопросы, задаваемые иногда менеджерами по кадрам: «Почему вы ушли с прежнего места работы?» или «Какая ваша самая большая слабость?». Группа выбирает ответы, демонстрирующие устойчивость к стрессам, хорошее чувство юмора и уверенность в себе.

Такие виды работы помогают студенту повысить уровень владения русским языком, постичь культуру спора. «Одно из самых больших интеллектуальных удовольствий – следить за спором, который ведется умелыми и умными спорщиками» [1, 51]. Наша цель – научить студентов продуктивному, конструктивному спору и помочь им решать сложные коммуникативные задачи в профессиональной и личной сферах.

Литература

1. Лихачев Д.С. Письма о добром. – М.: Наука, 2006. – 321 с.
2. Михальская А.К.. Риторика. – М.: Дрофа, 2011. – 491 с.

Я.В. Пузыренко (Украина, Киев)

ЯЗЫКОВОЙ ЭТИКЕТ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ В ПРОГРАММЕ ДИСЦИПЛИНЫ «УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ»

В современных условиях, когда глобализационные процессы все глубже проникают во все сферы общественной жизни, когда активизируются процессы вхождения Украины в европейские и мировые институты, актуальной является задача приблизить программы и содержательное наполнение курсов высшей школы к нуждам времени. Это касается и дисциплины «украинский язык по профессиональному направлению».

Культура общения, культура речи, соблюдение этикетных норм и правил являются неотъемлемой составляющей подготовки будущих специалистов и залогом их успешной профессиональной реализации в будущем. Именно поэтому среди прочего, программой дисциплины «украинский язык по профессиональному направлению» предусмотрено изучение тем, связанных с культурой общения в целом и, в частности культурой языка и речевым этикетом, а также политической корректностью.

И это не случайно, ведь в настоящее время наблюдается падение уровня общей культуры в украинском обществе, что сказывается и на языковой культуре нынешнего студенчества. Некоторые вчерашние выпускники школы, поступая в университет, часто даже не задумываются, что их речь далека от нормативной и приемлемой в интеллектуальной среде.

Проблема в том, что «суржик» (просторечное смешение украинского и русского языков), вульгарная лексика, и даже нецензурная лексика, терпится обществом – все это можно услышать в телевизионных и радиопрограммах с участием известных политиков и артистов, которые являются авторитетами для молодежи, не говоря уже о социальных сетях.

Для выяснения мнения студентов относительно указанных проблем, было предложено написать короткое эссе, в котором следовало указать причины нынешнего состояния вещей и пути повышения культуры общения молодежи. Примечательно, что студенты-первокурсники осознают существование проблемы низкого уровня культуры общения среди молодежи. Чаще всего к факторам влияния на формирование языковой культуры относят влияние семьи, среды ровесников и социальных сетей. То есть интуитивно называют основные факторы социализации, которые наряду с образовательными институтами оказывают наибольшее влияние на молодежь. Среди путей повышения уровня культуры общения студенчество чаще всего называет необходимость пополнять свой словарный запас через чтение и избегание контактов с «плохими» компаниями. Также отдельные студенты не стеснялись отметить, что сами могут употреблять нецензурные слова в общении с друзьями. Ответы студентов подтвердили, в частности, актуальность темы «Психологические аспекты общения в деловой сфере коммуникации».

Освещение тем, связанных с *речевым этикетом*, целесообразно проводить, по нашему мнению, в двух направлениях.

Это донесение до студенчества, с одной стороны, украинских традиций делового и частного общения, а с другой – ознакомление с международными этикетными нормами.

Необходимость органического сочетания этих двух направлений обусловлена тем, что приобщение к мировому сообществу никоим образом не предусматривает отказа от национальных традиций, а наоборот, поощряет их культивирование.

Рассмотрим этот вопрос подробнее на примере выбора местоимений *ти* и *ви* в обращении, а также других формул речевого этикета.

В деловом общении предоставляется преимущество использованию в единственном числе местоимения *Ви* с соответствующим согласованием, обращение же на *ти* возможно в неофициальных ситуациях общения между коллегами.

Более сложная ситуация сложилась с учетом украинских народных традиций в частном общении. Как проявление уважения издавна украинцы использовали обращение на *Ви* к отцу-матери, деду и бабе и другим старшим родственникам. К сожалению, современная молодежь в массе своей не придерживается древних обычаев. Правда, по нашим наблюдениям, доля тех, кто так обращается к дедушке и бабушке несколько выше. Одной из причин этого можно считать ложное убеждение, что обращение на *ти* к отцу-матери и другим родственникам свидетельствует о большей близости отношений, а на *Ви* об определенном

отчуждении. При этом игнорируется традиционная составляющая обращения на *Ви*, в которой на передний план выступает именно уважительное отношение к старшим, что никоим образом не влияет на доверительность отношений в семье. О позитивной направленности обращения на *Ви* говорит и классическая украинская литература. У П. Кулиша в «Чорній Раді» находим, например: «*Татусю! Хіба ж Ви не бачите, що не всі в хаті?*» Интересно, что у этого же автора отрицательный персонаж в аллегорическом рассказе «Півпівника» обращается к матери на ты: «От раз і каже те Півпівника своїй матері: «Слухай лиш, мамо. Обридло вже мені жити в селі. Надумався я до царя доступити» (П. Кулиш «Півпівника»).

Относительно проблем межкультурной коммуникации отметим, что студенты должны знать, что даже народы-соседи, принадлежащие к одной языковой семье могут иметь весьма существенные различия в речевом этикете. Например, в Польше вежливым является не прямое обращение, а в третьем лице, вроде «успел ли господин профессор прочитать мою статью?».

В процессе преподавания в условиях ограниченного количества часов, выделенных на дисциплину «украинский язык по профессиональной направленности», по нашему мнению, целесообразно вопросы, связанные с речевым этикетом, подавать также как иллюстративный материал при рассмотрении таких грамматических тем, как правила написания фамилий, имен, отчеств, звательный падеж (на который, кстати, следует обращать особое внимание).

Под влиянием инокультурных заимствований распространились среди молодежи некоторые формулы приветствия и прощания, которые не соответствуют украинским традициям. Например, популярным является прощание *na-na!* Его можно услышать не только в молодежной среде, но и с телеэкранов. И это в то время, как существует целый ряд украинских формул прощания: *До побачення!*, *Бувайте здорові!*, *Прощай!*, *На все добре!*, *Усього найкращого!*, *Щасливої дороги!*, *До завтра!*, *До зустрічі!*, *Хай щастить!* и др.

Кроме речевого этикета, важно познакомить студенчество с понятием политической корректности, ведь оно не отделимо от культуры языка.

Политическую корректность в целом можно определить как словоупотребление, которое соответствует идеологии общества, исключает неуважение или оскорбление тех или иных социальных групп, национальных меньшинств. Дефиниции политкорректности рассматриваются, в частности, в работе [1].

В последнее время обращение внимание на политкорректность стало, можно сказать, определенной модной тенденцией в общественной коммуникации и даже инструментом политической борьбы. И конечно же проблемы политкорректности привлекают интерес не только лингвистов, но и специалистов в области других социально-гуманитарных наук (см., например [2]).

В связи с прослеживаемой гипертрофией ценностей толерантности в западных странах политическую корректность можно считать неким флагом в руках особо озабоченных. С юмором, например, трактуют употребление некорректных названий национальностей авторы французского художественного фильма «Такси». Симпатичный зрителям комиссар полиции Жебер, не имеющий враждебности к японцам, использует «непочтительное» слово *япошка*, попадая в комические ситуации. Примечательно, при недавней демонстрации этого фильма в апреле 2021 года на одном из украинских телеканалов этот комический эффект был нивелирован – один раз было употреблено придуманное «обновителями» перевода слово *японяк*, а остановку машины провоцировало не как в предыдущей редакции перевода слово *япошка*, а еще один «новодел» – *ньяк*.

Следует отметить, что проблема пренебрежительных названий и соответственно неадекватного отношения к представителям разных национальностей и социальных групп гораздо серьезнее и выходит далеко за рамки бытового взаимодействия и является составляющей как общей культуры, так и культуры языка.

Примером этого может быть сравнительно недавнее изъятие из официального обихода в Украине традиционного украинского этнонима *цигани* и замещение его самоназванием *роми*. Это объясняется тем, что цыгане ассоциируются с кражами, мошенничеством, обманом. Яркой иллюстрацией являются слова из интермедии на студенческом концерте в одном из киевских университетов: «Наші спонсори цигани. Цигани обікрали деканат» (запись 2010 г.). Такие этнические стереотипы мешают социальной адаптации лиц цыганской национальности, в частности работодатели относятся к ним, как и к бывшим осужденным с вытекающими отсюда последствиями.

Но также недопустимо слепо копировать западный опыт в борьбе за политкорректность. Так, в одной школе-семинаре по гендерной проблематике, финансируемой американскими организациями, тренеры говорили о недопустимости употребления в украинском и русском языках слова «негр», а рекомендовали вместо него использовать слово «афроамериканец». Но это требование нельзя считать адекватным, ведь в этих странах представители негроидной расы могут происходить с разных континентов и стран. Тем более, что слово «негр» не имеет никакой негативной коннотации, в отличие от слова «нигер», что вошло в язык в конце 90-х гг. прошлого века из американских фильмов. Поэтому совершенно оправданным является использование в русском переводе именно исходного названия препопулярного произведения

Агаты Кристи «Десять негритят» («Ten Little Niggers»), под которым он был впервые опубликован в 1939 г., а уже во втором и последующих изданиях было заменено на более политкорректное «And Then There Were None» («...И никого не стало»). Проблема этнических наименований в свете политкорректности в США рассматривается, например, в работах [3, 4].

Другим аспектом обозначенной выше проблемы является закрепление за нейтральными этнонимами пейоративного значения. Вспомним, к примеру, *чужчу* или *молдаванина* из советских анекдотов. Значительный общественный резонанс вызвал казус с Виктором Ющенко времен его президентства. 14 апреля 2009 года во время проведения совещания по сельскохозяйственным проблемам Ющенко попросил техперсонал отрегулировать изображение на экране видеопроектора. Когда техник, вместо того, чтобы настроить проектор, передвинул на несколько сантиметров экран, Ющенко обратился к нему со словами: «Вы как молдаванин». И хотя даже на бытовом уровне воспитанный человек не позволит себе использовать этноним для негативной характеристики кого-либо, тем более это недопустимо в публичных выступлениях. Поняв, что высказался некорректно, президент уточнил, что слова не касаются народа соседнего государства. Но, как говорится, слово не воробей... Этот случай должен стать уроком для всех, и особенно публичных людей. В этой связи актуализируются вопросы не столько толерантного отношения к другим, особенно соседним народам, сколько культуры общения вообще и соблюдения этикетных требований. Ющенко как человек фактически продемонстрировал свой низкий культурный уровень, а как президент – плачевное состояние культуры в Украине.

С политкорректностью и, соответственно, культурой общения тесно связано употребление эвфемизмов, на что обращали внимание многие исследователи, например В. Панин [3], выделивший, в частности, эвфемизмы, исключаящие возрастную дискриминацию. Можно сказать, что этот аспект представляет пример взаимодействия политкорректности и норм речевого этикета. Для нас является приемлемым комплимент «вы помолодели». Вместо слова *старый* используются, например, слова *опытный*, *зрелый*. Интересно, что в традиционном обществе нганасан было непolitкорректным, оскорбительным сказать старикам «*Вы молодо выглядите*». Наоборот, назвать относительно молодого мужчину или женщину стариком или старухой означало сделать им большое удовольствие, признав их мудрость, опытность, главенство в хозяйстве и семье [5].

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Формулы речевого этикета не только позволяют наладить коммуникацию, они сохраняют народные традиции, историческую память народа, его духовность. Усвоение правил речевого этикета будет способствовать повышению культуры общения молодежи, что является необходимой составляющей подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях.

Следует отметить, что культура общения не ограничивается только овладением культуры языка и речи, а является гораздо более широким понятием, которое включает этикетные нормы и правила, а для будущих специалистов еще и овладение знаниями делового протокола, этики общения.

Также следует отметить, что затронутые в этой работе вопросы далеко не исчерпывают круг проблем взаимосвязи политической корректности с культурой общения и речевым этикетом, с которыми стоит знакомить студенчество. По нашему мнению, эта проблематика является актуальной и продуктивной для дальнейших исследований.

Итак, изучение рассматриваемых в статье тем в рамках учебной дисциплины «украинский язык по профессиональному направлению» будет способствовать повышению не только культуры общения, но и общей культуры студенчества.

Литература

1. Завадская Е.В. Политкорректность как новая международная коммуникативная норма: анализ дефиниций на материале словарей современного английского языка / Е. В. Завадская // Наукові записки. – Вип. 89 (3). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): у 5 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010. – С. 44–48.

2. Колтунов О.Ю. Політична коректність: концептуальні основи та технологічні прийоми: автореф. дис... канд. політ. наук. /О.Ю. Колтунов. – К.: ППЕД, 2005. – 20 с.

3. Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук. /В.В.Панин. – Тюмень, 2004. – 19 с.

4. Аксютіна О.В. Фактор «політичної коректності» і словниковий склад англійської мови / О.В. Аксютіна // Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство. – 2009. – Вип. III. – С. 179-185.

5. Грачева Г.Н. Социализация детей и подростков в традиционном обществе нганасан // Традиционное воспитание детей у народов сибиря. – Ленинград: Наука, 1988. – С.38-62.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РК)

Повышение качества обучения студентов является одной из ключевых задач, стоящих перед современной системой образования. Эта задача может быть решена с помощью информационных и коммуникационных технологий, материальных ресурсов и практического применения теоретических знаний. Оптимальное решение представляет собой модель смешанного обучения, которая включает в себя как традиционные методы, так и технологии электронного обучения, которые обеспечивают возможности непрерывного обучения независимо от различных факторов. Наибольший эффект приносит сочетание традиционного и инновационного образования, получившее в методике название «смешанное обучение» или «blended learning» («b-learning»).

Смешанное обучение – это специальная организация обучения, которая позволяет совмещать работу в аудитории и современные технологии в электронной среде дистанционного обучения. Смешанные методы обучения способствуют качественному улучшению процесса обучения. С помощью этого метода студент получает возможность заниматься в группе и дополнительно дома, в удобное для него время, устанавливать оптимальную скорость и интенсивность учебного процесса, дисциплинировать себя и учиться самостоятельно заниматься. Данный метод обучения включает в себя преимущества как традиционного учебного процесса, основанного на устной презентации учебного материала и личностного взаимодействия между студентом и преподавателем, так и инновационных образовательных методов, базирующихся на новых дидактических возможностях, предоставляемых ИКТ и современными учебными средствами.

Смешанное обучение – это система обучения, которая сочетает в себе лучшие аспекты и преимущества преподавания. Образовательный процесс же представляет собой определенную систему, состоящую из разных частей, которые функционируют в постоянной взаимосвязи друг с другом, образуя некоторое целое. Это та самая система, в которой гармонично взаимодействуют составляющие ее компоненты непрерывного и дистанционного обучения. Если это взаимодействие методично хорошо организовано, то в результате мы получаем высокий уровень знаний студентов. Таким образом, модель смешанного обучения – это не просто самостоятельная внеаудиторная работа студентов с использованием ИКТ. Это единый целостный процесс обучения, предполагающий когнитивную деятельность студента в аудитории под руководством преподавателя и внеаудиторную деятельность студента с преобладанием работы индивидуально или с партнерами в небольшом групповом сотрудничестве.

Смешанное обучение позволяет максимально результативно спланировать время преподавателя и отдельно взятого студента, с одной стороны, а также может сделать процесс изучения языка увлекательным и доступным, с другой стороны, она рассматривается как одна из востребованных и эффективных технологий при изучении иностранного языка [1,488]. Внедрение смешанных методов в процесс обучения имеет преимущества как для преподавателей, так и для студентов:

- гибкость смешанной обучающей парадигмы;
- улучшение качества преподавания и обучения;
- возможность изменения учебной деятельности;
- повышение мотивации студентов;
- экономия времени в аудитории;
- контроль педагога и самоконтроль студентов;
- постоянный доступ студентов к онлайн-образовательным ресурсам;
- развитие навыков студентов по планированию и организации их учебной деятельности.

Актуальность темы исследования заключается в том, что технология смешанного обучения русскому языку как иностранному – одна из самых перспективных. Смешанный метод обучения объединяет наиболее эффективные методы обучения и представляет собой гармоничное сочетание всех компонентов при условии правильной организации обучения. Преподавание любого иностранного языка дает возможность использовать такие методы обучения, поскольку главной целью является развитие коммуникативной компетентности и готовности к социальным взаимодействиям.

Целью статьи является анализ возможностей и эффективности применения смешанного метода обучения русскому языку как иностранному в вузе.

Согласно Мальновой Е.В. [2, 269], на сегодняшний день смешанная форма обучения является наиболее перспективным направлением применения информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку. Неужели это «смешение» так выгодно для обучения?

Данное исследование основано на опыте внедрения смешанного метода обучения РКИ в вузе.

Экспериментальные данные для этого исследования были собраны в Азербайджанском государственном экономическом университете. В эксперименте участвовали студенты первого курса, изучающие русский язык как иностранный. Образовательная программа «Русский язык как иностранный» обычно разрабатывается в соответствии с классической моделью «Теория – практика – контроль». Чтобы разработать программу смешанного обучения, следует проделать несколько этапов [3]:

1. Наметить цель.

2. Выбрать модель смешанного обучения. В настоящее время существует 6 моделей смешанного обучения:

- Модель «Face-to-Face Driver» (лицом к лицу). Самая большая часть учебной программы изучается посредством взаимодействия между преподавателем и студентом в аудитории, онлайн-ресурсы используются частично для дополнения учебной программы. Участвуют не все студенты. Это традиционная модель.

- Модель «Flex» (гибкость). Большая часть учебной программы преподносится в электронной среде, а учебные материалы предлагаются в онлайн-формате. Преподаватель выступает в качестве координатора и предоставляет необходимые рекомендации для объяснения сложного материала. Это может быть доступно в группе или индивидуально.

- Модель «Rotation» (поворот, ротация) основана на чередовании традиционного очного аудиторного обучения и самостоятельного онлайн-обучения студентов при помощи информационно-коммуникационных технологий.

- Модель «Online Lab» (онлайн-лаборатория) подразумевает онлайн-платформу всего курса на аудиторных занятиях. Данная модель может сочетаться с традиционной.

- Модель «Self-Blend» (самостоятельное обучение) предоставляет студентам возможность самостоятельно пройти дополнительные курсы. Эти курсы могут предоставляться различными учебными заведениями. Для успешной реализации этой модели студенты должны быть очень самомотивированными.

- Модель «Online Driver» (онлайн-встречи) идеально подходит для студентов, которым требуется гибкость и независимость в ежедневных графиках. Студенты работают в основном в Интернете, но могут быть добавлены и очные проверочные занятия с преподавателем.

Каждая модель смешанного обучения имеет свои отличительные характеристики. Выбор модели для ее дальнейшей интеграции в процесс обучения определяется целями и задачами учебной программы. Каждая из упомянутых выше моделей включает три основных компонента смешанного обучения:

- прямое взаимодействие между участниками учебного процесса, который считается традиционным;
- интерактивное взаимодействие между участниками учебного процесса на основе электронных онлайн-ресурсов и Интернет-технологий;
- самообучение.

При выборе модели смешанного обучения необходимо учитывать уровень мотивации студентов, их психологические характеристики, уровень информированности и коммуникативной компетентности вместе с уровнем регулирующей учебной деятельности.

3. Составить программу.

Курс «РКИ» после обновленной программы смешанного обучения приобретает новый формат: в нем сочетаются традиционное обучение в аудитории и электронное онлайн-обучение. Компонент онлайн-обучения вводится в курс с целью организации, мониторинга и управления домашней работой студентов. Их самостоятельная учебная деятельность направляется на обработку информации, анализ и синтез, а в конечном итоге – на способность применять свои теоретические знания для поиска решений практических задач.

Чтобы реализовать смешанный метод обучения, на сайте Wikispaces.com была создана виртуальная группа для вовлекающего дистанционного обучения. Wikispaces.com – это коллаборативная платформа. Сайт организован по модульному принципу: каждый модуль содержит тематическую видеозапись занятия с показом слайдов, план занятия, список ссылок на рекомендуемые источники и четко сформулированные задания для студентов. Задания включают следующие виды работ: чтение, написание реферата (для размещения в Библиотеке тезисов на сайте) и обсуждение на дискуссионном форуме тем, предложенных преподавателем и основанных на изучаемом материале.

16 студентов участвовали в двух опросах. В анкетах рассматривались новые (для рассматриваемых студентов) особенности трансформированного курса по сравнению с традиционным: новый формат (смешанное обучение), новая структура, новая обучающая среда (виртуальная – в форме интерактивного сайта), новый подход (параллельное изучение теории и его практическое применение), новые учебные мероприятия (аннотирование, обсуждение, обучение на основе проектов), новый тип оценивания (оценка и рейтинговая система). Результаты 1-го опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Результаты опроса студентов 1 об оценке формата смешанного обучения

№	Вопросы	Ответы	
1	Это ваш первый опыт работы в виртуальной обучающей среде (на ресурсе сайта)?	Первый опыт 86%	Имел предыдущий опыт 14%
2	Что вам понравилось или не понравилось в таком исследовании?	<p>96% понравилось:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Удобный интерфейс и логическая структура курса • Легкий доступ к учебным материалам (включая записи лекций) • Интерактивность, возможность совместного обучения (дискуссии) • Получение большого количества информации 	<p>4% не понравилось:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слишком много заданий • Просмотр видеозаписей занятий дома до прихода в аудиторию • Незнакомый интерфейс: потребовалось некоторое время для привыкания • Аннотирование учебных материалов (статей) • Обсуждения • Работа на компьютере («более утомительная, чем обычная работа в аудитории»).
3	Каково ваше отношение к смешанной форме обучения?	<p>60% понравилось 8% не понравилось 32% не были уверены</p>	
4	Что нового для вас в этом курсе:	<ul style="list-style-type: none"> • Участие в дискуссиях - 32% • Аннотирование учебных материалов - 40% • Система оценки и оценки - 12% • Другой (пожалуйста, укажите) -18% («онлайн-обучение» и «обучение в сотрудничестве») 	

Еще один опрос был проведен через месяц, чтобы дать студентам возможность привыкнуть к новинкам структуры и организации курса. Результаты показаны в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты опроса студентов 2 об оценке формата смешанного обучения

№	Вопросы	Ответы		
1	Считаете ли вы, что дискуссия как учебная деятельность повышает эффективность обучения?	Да 80%	Нет 0%	Не уверен 20%
2	Вы находите работу с информацией полезной?	Да 87%	Нет 0%	Не уверен 13%
3	Какую работу с информацией вы находите наиболее интересной и привлекательной для вас? (Оцените свои предпочтения от 3 до 1)	Вид работы	Сорта:	
		- поиск в Интернете	3 (самый высокий)	2 1
		- обсуждать ее на форуме	40%	20% 40%
		- аннотирование		
4	Как вы оцениваете результаты тестов как средство оценивания результатов обучения?	Положительный 80%	Отрицательный 20%	Не уверен 0%
5	Как вы оцениваете систему оценок как альтернативный способ оценивания?	Положительный 60%	Отрицательный 40%	Не уверен 0%

6	Что вам нравится и что вам не нравится в этом?	Понравилось: – это позволяет хорошо подготовиться к дальнейшему обсуждению в аудитории
7	Какие характеристики этого смешанного курса могут, на ваш взгляд, стимулировать студентов?	<ul style="list-style-type: none"> • сочетание теории и практики - 100% • работает в виртуальной обучающей среде - 80% • индивидуальная работа с информацией: поиск в Интернете, выбор, чтение и аннотирование - 80% • оценивание - 20%

Как видно из таблиц, существует полное единодушие (100%) студентов в утверждении определенного типа «смешения», которое реализуется в ходе курса, т. е. сочетание теоретического изучения и практических навыков для его применения. Также большинство (96%) положительно относятся к смешанному формату курса (сочетание традиционных методов обучения и электронного онлайн-обучения в виртуальной среде).

Что касается других вопросов, то существует множество различных причин, объясняющих их положительное или отрицательное отношение (например, вопрос 2 в таблице 1). Хотя некоторые из причин кажутся ясными (например, «Я могу посмотреть видеозаписи занятия много раз, когда и где это удобно для меня»), другие выглядят совершенно непоследовательно. Таким образом, тот же самый студент оценил очень мало (вопрос 3 в таблице 2) и в то же время указал «работать с информацией: искать ее, отбирать и аннотировать» как «стимулирующий» его (вопрос 7, таблица 2). Аналогичным образом, 96% (!) студентов, например, учатся в виртуальной среде (на сайте) для удобного интерфейса, легкого доступа к учебным материалам, интерактивной виртуальной коммуникации в рамках курса и возможности испытать электронную почту, (вопрос 2, таблица 1), 32% из них не уверены, хотят ли они смешанного обучения или нет, а 8% отрицательно относятся к нему (вопрос 3, таблица 1).

Существует довольно невысокий процент нежелательных мнений студентов этого формата обучения. Новые виды учебной деятельности, такие как аннотирование и обсуждение, не очень популярны у студентов, вероятно, из-за их новизны.

Выводы могут быть только предварительными, поскольку необходимо продолжить исследование и получить больше данных для обобщения. Но даже сейчас некоторые вещи ясны:

1. Профессиональные компетенции, включая навыки ИКТ, критическое мышление и навыки обработки информации, абсолютно необходимы специалистам XXI века. Такие компетенции можно и нужно развивать путем интеграции технологий в обучение студентов.

2. Молодые люди чувствительны и реагируют на новые технологии, и это должно использоваться, чтобы побудить их применять технологии для обучения.

3. Мотивация студентов может быть достигнута благодаря профессионализму и творчеству педагога, который учитывает индивидуальные особенности студентов и предлагает такие виды обучения, которые были бы интересными.

4. Интеграция смешанной модели обучения позволяет:

- a) обеспечить индивидуальный подход в обучении;
- b) экономить время в классе;
- c) создать общеприемлемую электронную базу данных учебных ресурсов;
- d) обеспечить постоянный доступ к ресурсам для студентов;
- e) повысить качество общения между студентом и педагогом.

Литература

1. Куркан, Н.В. (2015). Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования. Молодой ученый, 85(5), 488-491.

2. Мальнова, Е.В. (2016). Смешанное обучение как инновационная форма обучения иностранному языку. Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.). Чебоксары: Интерактив плюс, 1 (5), 269-272. ISSN 2411-8184.

3. Минина, А.А. (2016). Модель смешанного обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки, источник <http://www.nop-dipo.ru/ru/node/473>

4. Матухин, Д.Л. (2015). Технология организации смешанного обучения иностранному языку в высшем учебном заведении. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. Доступ 24 июня 2015, источник <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=7175>

5. Костина, Е.В. (2010). Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков. Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки, Т.1, 2. – С.141-144.

6. Варенина Л.П. (2012). Эффективность смешанного метода обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология, 2, 48-52.
7. Полат Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисей, М.В. (2004). Теория и практика дистанционного обучения: учебник для студентов высших учебных заведений. (с.416). – Москва: Академия.
8. Шукин А.Н. (2014). Методы и технологии обучения иностранным языкам. (с.240). – Москва: Икар. ISBN:978-5-7974-0364-7.

Б.А. Смагулова, Б.П. Абуова (Казахстан, Алматы)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В условиях современной действительности в любой социальной сфере, межличностном общении, профессиональной среде лидером, конкурентоспособным специалистом становится тот, кто владеет словом, кто умеет эффективно резюмировать свой профессиональный потенциал работодателю и целевой аудитории [1, 72]. При этом современного специалиста оценивают не только с позиции его коммуникативного таланта, но и уровня его речевой культуры, которая проявляется в технологии моделирования ситуации общения, в умении выстраивать эффективные коммуникативные связи, основанные на эмпатии, толерантности, принятии мнения собеседника, понимании его эмоционально - чувственных переживаний, готовности идти на компромисс [2, 20].

Следовательно, на сегодняшний день речевая культура личности является организующим началом межличностных, социальных, профессиональных, межкультурных коммуникаций, находящих проявление в многогранных отношениях к самому себе, к людям, обеспечивающих регуляцию коммуникативного поведения на основе нравственных норм и ценностных ориентиров.

Исходя из сказанного, в условиях современных реалий приоритетной задачей учебных заведений высшего образования является повышение общей речевой культуры студентов и создание благоприятной речевой среды через развитие общего кругозора, расширение словарного запаса. Данные навыки и способности будущих специалистов развиваются и совершенствуются на занятиях русского языка.

Основной задачей дисциплины «Русский язык» является формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов. Цель изучения данного предмета - не только обучить владению русским языком, но обобщить и расширить знания по русскому языку и культуре речи, что, в итоге, будет способствовать совершенствованию языка на практике, обогатит лексический запас студентов, расширит рамки их коммуникативной деятельности и тем самым заложит фундамент их дальнейшей профессиональной успешности.

С приобретением вузами академической свободы во многих учебных заведениях Казахстана была упразднена дисциплина «Профессиональный русский язык». Весь объем языковой подготовки теперь реализуется в курсе дисциплины «Русский язык», которая изучается только на I курсе. Хотя, на наш взгляд, начинать работу по формированию высокого уровня речевой культуры у студентов необходимо с первого курса и на всём протяжении учебного процесса в вузе. Произошедшее сокращение часов, выделенных на языковую подготовку будущего специалиста, вынуждает педагогов искать наиболее эффективные виды обучения, позволяющие в довольно сжатые сроки выработать у обучающихся навыки культуры речевого поведения.

К числу первостепенных, на наш взгляд, относится формирование у студентов навыка публичных выступлений. Мы считаем, что студенты должны знать основы риторики, поскольку ее роль в развитии коммуникативной культуры студента весьма существенна, т.к. риторика охватывает все сферы человеческого общения – этическую, эмоциональную и мыслительную. Навыки публичного монолога студентам необходимо получить именно на практических языковых занятиях в вузе.

Вместе с тем, обучение студентов в национальной аудитории навыкам публичных выступлений – задача нелегкая, но вполне осуществимая. Первым шагом на пути к успеху является преодоление страха публичных выступлений. В психологии боязнь публичных выступлений называется глоссофобией. По оценкам психиатров испытывают страх перед выступлением 95% людей, а остальные 5% - волнение. Психологами также было проведено исследование, по результатам которого ученые пришли к выводу, что выброс адреналина во время публичных выступлений равен выбросу адреналина во время прыжка с парашютом. Узнав эти сведения, студенты понимают, что не одни они испытывают боязнь выступать. Единственный способ избавиться от страха – начать выступать. С каждым разом нарабатывается опыт и выступления становятся более уверенными, удачными. Даже самые неуверенные в себе студенты по окончании курса во время публичных выступлений чувствуют себя значительно комфортней, освоив правила композиции выступления.

Овладение навыками публичного мастерства позволяет студентам повысить общую и деловую культуру общения, способствует установлению в дальнейшей профессиональной деятельности деловых связей с партнерами, успешному проведению деловых переговоров, организации эффективной рекламной компании фирмы.

При изучении основ публичных выступлений ведется работа над такими качествами хорошей речи как точность, логичность, чистота, уместность, богатство и выразительность; рассматриваются этапы построения публичного выступления, поведение оратора, искусство спора. Эти знания позволят будущему специалисту повысить свой уровень владения публичной речью.

При обучении студентов навыкам публичных выступлений параллельно реализуется еще одна задача курса: научить студентов осмысливать свою и чужую коммуникативную практику, умение анализировать собственное коммуникативное поведение и коммуникативное поведение собеседника, замечать ошибки в своей и чужой речи. Решение данной задачи становится возможным, поскольку аудитория также активно вовлечена в процесс обучения. Ее задача – найти ошибки в речи оратора. По окончании выступления студенты сами оценивают речь оратора, анализируя, все ли этапы публичного выступления были реализованы, отмечая положительные стороны, недочеты, высказывая свои пожелания.

Как показывает практика, наиболее благоприятными для совершенствования речи являются условия, приближенные к естественной коммуникации, обеспечивающие сознательность в построении высказывания и более высокую мотивацию в обучении. Важную роль в обучении играет метод моделирования речевого высказывания, реализующийся в различных видах ситуативных упражнений, основанных на зависимости создаваемых дискурсов от речевой ситуации. Обучающиеся с удовольствием выполняют такие задания. В условиях онлайн обучения студентами полюбили ролевые игры, представленные в виде видеоматериала. При подготовке таких заданий используется командный метод работы, который формирует у студентов умение работать в команде, вырабатывает чувство ответственности за свой участок работы и команды в целом. Этот метод хорош и тем, что позволяет вовлечь в учебный процесс абсолютно всех студентов группы. При выполнении таких заданий ребята проявляют творчество, креативность. Чувствуется живой интерес к предмету. Так, например, при изучении темы: «Устная деловая коммуникация. Деловая переписка по электронной почте» студенты решили продемонстрировать, как велась деловая переписка и деловое общение нашими предками во времена отсутствия интернета и почты. Съемки фильма состоялись в сельской местности с использованием лошадей, голубя (голубиная почта). Актеры (студенты) были в национальных костюмах.

Ситуативные упражнения позволяют студентам провести анализ «чужих» ошибок. Так, например, командами готовятся сюжеты, в которых соблюдены правила делового речевого этикета, либо, напротив, нарушены. Задача остальных команд - сравнить два представленных сюжета и определить, в каком из них использованы ошибки, недопустимые по правилам речевого этикета, аргументировать свой ответ.

Таким образом, мы приходим к выводу, что ситуативные упражнения имеют большое воспитательное значение, т.к. повышают речевую культуру и культуру поведения в целом.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что работа по формированию культуры речевого поведения должна быть систематической и проходить на любом этапе занятия русского языка, с использованием различных приёмов.

Вопросы риторики, ораторского мастерства необходимо ввести в программы обучения русскому языку, выделив для этой работы отдельные часы. Бесспорно, что будущий специалист, получивший профессиональные навыки в вузе и имеющий навыки публичных выступлений, умеющий вести дискуссионные споры, обладающий умениями убеждать, ярко выступать, будет востребован и на производстве, и в обществе. Такой выпускник вуза станет профессионалом своего дела, интеллигентом в самом широком смысле этого слова.

Литература

1. Соловьева Е.А. Функциональные возможности РК - текста как инструмента политической коммуникации // Общественно-политический и информационный дискурс: современные сюжеты, проблемы и тенденции. – Пятигорск: ПТУ, 2017. – С. 67 - 73.
2. Чекменев Д.С. Организационно-управленческий механизм урегулированию споров между участниками образовательных отношений в системе государственной молодежной политики // Право и проблемы функционирования современного государства. – Махачкала: Апробация, 2015. – С.20-23.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Проблема профессионально ориентированного обучения признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования [1]. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении русского языка, диктуемого особенностями будущей профессии [2, с.5]. Особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению русского языка студентов национальных групп неязыковых специальностей. В настоящей работе речь идет об использовании метода проекта с учетом профессиональной специфики студентов нашего университета, обучающихся на казахском языке.

Задачей обучения русскому языку в университете является практическое освоение русского языка, достаточного для его устного и письменного применения в будущей сфере деятельности. С самого начала обучения студентам-казахам приходится запоминать большой объем новых терминологических слов, определенного рода оборотов и словосочетаний научной стилистики речи. Цель преподавателя русского языка – поспособствовать обучающимся усвоить язык учебника по специальности, научную лексику в целом.

Дисциплина «Профессиональный русский язык» становится в университете не только объектом освоения, но и средством формирования высокопрофессиональных навыков и умений будущих специалистов, получения опыта общения в конкретных профессиональных, деловых ситуациях с учетом специфики профессиональных отношений.

В современном образовательном процессе нет задачи более существенной и, одновременно, более трудной, чем проектирование самостоятельной работы студентов. Значимость этой задачи связана с новой ролью самостоятельной работы: она с каждым днем трансформируется в важнейшую форму организации учебного процесса.

При планировании самостоятельной работы студентов с учетом профессиональной ориентированности мы предлагаем использовать метод проектов.

Метод проектов возник еще в 20-е годы XX столетия в США. Его называли также методом проблем. И связывался он с идеями, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи. Он предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. [3, с. 5] Отсюда чрезвычайно важно было показать обучающимся их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Но для чего и когда? Здесь важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для обучающегося.

Самое главное в этом методе – инициировать интерес обучаемых к поставленным проблемам, предусматривающий овладение некоторым багажом знаний, и через проектную деятельность продемонстрировать практическое применение новых навыков и умений. Другими словами, от теории к практике.

Наиболее активно метод проектов используется нами при планировании СРС по русскому языку на специальности «Туризм». На самых первых занятиях по русскому языку преподаватель объявляет студентам, что в рамках самостоятельной работы будет исследована одна тема, представляющая интерес для участника, и итогом этой работы будет доклад, используя созданную по теме исследования презентацию. С этим проектом студентам необходимо выступить на последнем практическом занятии, и если проект будет рекомендован, то с ним можно участвовать дальше в работе студенческой научной – практической конференции, которая ежегодно проходит в университете. После разъяснения цели и задач проекта, для работы в нём студенты разбиваются на небольшие группы по два, три человека.

Творческое задание по проектному обучению должно быть тематически важным для настоящего момента и инновационным, поэтому при планировании самостоятельной работы решено было остановиться на следующей теме для проекта: «Разработка туристического маршрута». На этапе сбора информации проводятся обязательные консультации с руководителями проекта, а также экспресс-консультации с преподавателями специальных дисциплин на кафедре «Туризм и сервисное обслуживание» университета. После консультаций вносятся корректировки в выполнение проекта.

Для того, чтобы проложить маршрут экскурсии, необходимо последовательно выработать свои приоритеты по следующим позициям плана проекта:

1. Определиться с направлением маршрута и задачами экскурсии. Один и тот же путь можно преодолеть пешком или различными видами транспорта. Начать с определения места старта и финальной точки. Далее наметить основные географические точки, которые необходимо посетить. Если экскурсия планируется на автомобиле или пешком, необходимо воспользоваться подробной картой, с помощью которой можно выбрать оптимальный путь.

2. Обратиться к интернету. Самые интересные маршруты наверняка уже пройдены другими туристами. Прочитав их впечатления на специализированных форумах, задав вопросы о трудностях и негативных моментах, можно скорректировать этапы предстоящего пути, а также немного видоизменить его географию.

Система действий преподавателя и студентов на разных стадиях работы над проектом

Стадия	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
1. Подготовка плана реализации проектного задания 1.1 Выбор возможного варианта темы проекта	Отбирает оптимальные маршруты и предлагает их студентам: Водопады горельника Музей Джамбула К поющему бархану и др.	Анализируют маршруты и принимают совместное решение по определению темы исследования
1.2 Подбор информационного и иллюстративного материалов к исследовательской работе, определение формы представления проектного продукта	Если проект большой по объему, то преподаватель предварительно готовит творческие задания, вопросы для поисковой работы и необходимую для исследования литературу.	Принимают активное участие в разработке заданий и решают, в какой форме будут представлены результаты исследовательской деятельности: видеofilm, альбом, презентация.
2 Разработка проекта, оформление результатов	Проводит консультации, управляет работой студентов, активизирует их деятельность	Реализовывают поисковую деятельность, оформляют итоги своей работы в соответствии с принятыми правилами
3 Презентация	Организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов студентов старших курсов)	Рассказывают об исследовании и результатах своей работы.

Отличительной особенностью проекта является его публичная защита, итоговая презентация результата исследования. В процессе презентации авторы не только рассказывают о этапах своей работы и демонстрируют проектный продукт, но и показывают приобретенные ими знания и опыт в процессе решения главной проблемы проекта, высокую компетентность. Элемент самопрезентации – одна из основных сторон создания проекта, которая предполагает рефлексивную оценку авторами достигнутой цели и полученного позитивного в её ходе опыта.

Итак, применение исследовательского проектного обучения в индивидуальной работе по решению задач креативного, творческого характера позволяет студентам созидать, самостоятельно создавать новое, оригинальное. Эти условия появляются у каждого студента, участвующего в разработке и реализации проекта.

Проектное обучение, имеет точную профессиональную выраженность. Поэтому оно вызывает неподдельный интерес обучающихся к предмету и к своей будущей процессии. Это указывает на то, что использование метода проектов в учебно-исследовательской работе весьма плодотворно для организации самостоятельной работы студентов и приносит прекрасный результат.

Литература

1. Клобукова Л.П. Терминологические игры или новая лингвометодическая реальность // Мир русского слова. – 2002. – № 2 (10). – С. 45-51. [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_336
2. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. – Орел, 2005. – 61 с.
3. Дьюи Дж. Школа и ребенок/ 2-е изд. – М.-Пг., 1923
4. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – 82 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2002. – 272 с.
6. Мартыненко О.О. Инновационное проектирование учебного процесса // Высшее образование сегодня. – М., 2006. – №8. – С. 12-20.
7. Бондаренко Е.Н. Технологии и методы обучения студентов в зарубежном педагогическом вузе // Высшее образование в России. – М., 2009. – №9. – С. 132-138.

ШЕТЕЛ ТІЛІН БАЙЛАНЫС ҚҰРАЛ МАҚСАТЫНДА ҮЙРЕНУДІҢ ЖОЛДАРЫ

Біз қазіргі таңда жаһандану процесі қарқын алып жатқан әлемде, ерекше кезеңде өмір сүріп жатырмыз. Бұл деген сөз ертедегі замандағыдай ақпараттардың апталап, айлап жүретін кезеңінің тәмамдалғандығын, сонымен қатар адамдардың байланыс мүмкіндіктерінің басқа деңгейге көшкендігін де білдереді. Осы тұста, қоғамдағы әр адамның шет тілдерді игеруі, білуі өте маңызды. Әрине, жаңа тілді үйрену оңайға соқпауы мүмкін, бірақ бірнеше тілді білудің артықшылықтары шаш етекпен. Жаңа тілді үйрену армандағы оқу орнында білім алуға, саяхаттауға, жаңа өнер мен мәдениеттермен танысуға, жарқын мансаптық болашаққа және т.б. сан түрлі мүмкіндіктерге жол ашады. Бұл мақалада шет тілін үйренудің артықшылықтары және жолдары талқыланады.

Адамдардың негізгі байланыс құралы – тіл екендігі баршамамызға мәлім. Байырғы халықтар мәселесіне арналған тұрақты форумның 15ші отырысында, әр 2 апта сайын әлемде 1 тіл ұмытылатынын мәлімдеген. Форум барысында оқылған баяндамалардың бірінде, қазір әлемде 6 700 тіл бар екені айтылды. Оның 96 пайызын әлем тұрғындарының 3 пайызы ғана қолданады. Жойылу қауіпі төнген тілдердің дені байырғы халықтарға тиесілі [1].

Әлемдегі ең көп қолданушысы бар тілдердің көшін мына ондық бастайды:

Қытай тілі - 1,3 млрд. қолданушы

Ағылшын тілі - 600 млн. қолданушы

Хинди - 490 млн. қолданушы

Испан тілі - 427 млн. қолданушы

Араб тілі - 267 млн. қолданушы

Орыс тілі - 260 млн. қолданушы

Бенгал тілі - 250 млн. қолданушы

Португал тілі - 240 млн. қолданушы

Индонезия тілі - 200 млн. қолданушы

Француз тілі - 150 млн. қолданушы [2].

Шет тілдерді үйренудің маңыздылығының бір ұшы төмендегідей мәселелерді қамтиды, олар:

1. *Концентрацияны (мұқияттылықты) жақсартады.*

Американдық ғалымдардың жүргізген зерттеулері бойынша, сөздерді жақсы түсіну тапсырмаларын орындаған кезде бірнеше тілде сөйлейтін адамдарды функционалды магнитті-резонанстық томография құралы арқылы бақылағанда, мұндай адамдар бір ғана тілде сөйлейтін кісілерге қарағанда ұқсас сөздерді сұрыптауда айтарлықтай жоғары нәтиже көрсеткен [3]. Бұл қабілет өзге тілді игеруші адамдарға әр түрлі алаңдаушылықтарды болдырмауға және бір тапсырмаға назар аударуға көмектеседі.

2. *Игерушінің жаттау қабілетін күшейтеді.*

Жаңа тілді үйрену кезінде тіл үйренушінің танымдық қабілеттерін арттырады. Мысалы, сөздерді жаттау кезінде тіл үйренушінің жадын жаттықтырады, жаттау қабілетін күшейтеді. Бірнеше тілді білетіндердің есте сақтау қабілеті жақсы екендігі ғылыми дәлелденген [4]. Әрине, көптеген сөздер мен грамматикалық ережелерді білу ойлау қабілетін дамытады. Көптеген зерттеулер тілдерді білу есте сақтау қабілетін жақсартатынын көрсетті. Мысалы, тілдердің арқасында көптеген адамдар телефон нөмірлерін, туған күндер мен мерейтойларды жақсы есте сақтайды. Сонымен қатар, тілдерді білу ақыл-ой мен мидың белсенділігін қолдайды.

3. *Математикалық қабілеттілікті арттырады*

Массачусетс университеті 2007 жылы зерттеу жүргізіп: екінші тілді үйренуші балалар, тіпті математиканы үйренуге арналған уақыттарын құрбан ете отырып тіл игерумен айналысқан күннің өзінде, олар математикалық қабілеттерін арттырады және күшейтеді деген қорытындыға келді [5]. Тіл үйрену сіздің миыңыздағы құрылымдық және логикалық процестердің жұмысын арттырады, бұл өз кезегінде математиканы игеруден кем түспейді.

4. *Тіл үйренуші өзіне деген сенімділігін арттырады*

Біз бір қандай да болсын бір нәрсе жасап (мейлі ол кішкентай ғана дүние болса да) сәттілікке қол жеткізсек, бұл біздің жеңісіміз және өзімізге деген сенімділігімізді арттырады. Тіпті өзге тілде сөйлейтін адаммен қысқа ғана сөйлесе алу мүмкіндігі бізді одан сайын өзімізге сенімді ете алады. Өйткені, бұл біз үшін бұрын мүмкін емес нәрсені жасай алдық дегенді білдіреді.

5. *Мида туындауы мүмкін аурулардың алдын ала алады*

Жаңа тілді үйрену Альцгеймер немесе деменция сияқты ми ауруларының дамуын болдырмауы немесе 4-5 жылға кешіктіруі мүмкін. Бірнеше тілдегі байланыс мидың жүйке жолдарының санын көбейтеді, осыған байланысты ақпараттар көптеген арналар арқылы өңделеді.

6. Шығармашылық қабілетті дамытады

Адам өзі үйреніп жүрген тілде сөйлейтін адаммен сөйлескенде, оның миы ыңғайсыз жағдайға түсіп қалмау үшін яғни, оны сөйлесуші тарап дұрыс түсінбей қалмауы үшін ерекше тырысады, ұмытып кеткен сөздерінің синонимдерін іздейді, сөйлемнің құрылымын ауыстырады. Мұның бәрі адам бойында тапқырлық қабілетін дамытуға алып келеді. Сондықтан зерттеушілер бірнеше тілде сөйлейтін адамдар бір тілде сөйлейтіндерге қарағанда шығармашыл, әрі тапқыр деп санайды.

7. Мәдени таным көкжиегін кеңейтеді

Сіз үшін жаңа тілдің иесі-өз елінің мәдениетінің тікелей көрінісі. Диалогтары көп фильмді көру сізге бұл елдің мәдениеті туралы оның тұрғынымен әдеттегі диалогтан гөрі аз мәлімет береді. Бұл сізді тұлға ретінде сан қырлы етеді және көптеген қақтығыстардан аулақ болуға мүмкіндік береді, өйткені сіз басқа мәдениетті, басқа психологияны үйреніп, ең жақсысын ала бастайсыз.

8. Көп міндеттерді аз ғана уақытта шешу қабілетін дамытады.

Тілдер грамматикалық білімді құрылымдау үшін ғана емес, сонымен қатар өмірді ұйымдастыруға өз септігін тигізеді. Шет тілін үйренуші адамдар кез-келген жағдайда, әсіресе стресстік және қалыптан тыс жағдайларда тезірек шешім қабылдайды. Бұл дегеніміз, өзге тілді үйрену кезінде ми жылдам режимге ауысуға, бір уақытта екі тілде ойлауға, ана тілден шет тіліне және керісінше, сөздер мен сөйлемдерді дұрыс аударудың нұсқаларын іздеуге мәжбүр етеді. Мұндай әрекет мидың күтпеген жағдайларға тезірек жауап беруіне ықпал етеді.

9. Адамның өзінің ана тіліне байланысты білімін тереңдетеді

Шетел тілін үйрену арқылы ғана адам өзінің ана тілін көбірек бағалай бастайды. Көпшілік адамдар өзінің ана тілінің құрылымын жақсы біле бермейді, сол себепті оның әдемілігін жиі байқамай жатады. Канадалық ғалымдардың зерттеулері барысында мынадай бір қызықты жәйт анықталды: кез-келген адамға екінші тілді үйрену ана тілінің грамматикасын, сөздік қорын және сөйлеу дағдыларын едәуір жақсартуға көмектеседі [6]. Адам баласы дүниеге келген сәттен бастап ақ ешқандай грамматикалық ережелерсіз, өз тілінде еркін сөйлейді. Ал шетел тілін игере бастаған кезде, ол өзге тілдің құрылымымен, сөзжасам және сөйлем құрастыру ережелерімен танысады. Шетел тілі мен ана тілін салыстыра отырып, күрделі грамматикалық ережелерді тезірек үйренеді. Шетел тілдерін үйрену ана тілінің жүйесін, құрылымы мен ережелерін түсінуге көмектеседі.

Ендігі кезекте шетел тілдерді білудің маңыздылығына тоқталып өтіп, шетел тілін білуші тұлғаның бойында пайда болатын қабілеттіліктерді атап өтсек, олар төмендегідей:

1. Шет елде емін-еркін білім ала алу

Елден жырақ шығып білім ізденуді мақсат еткен әрбір тұлға үшін шетел тілін білу шетелдік достарымен және мұғалімдерімен еркін қарым-қатынас жасауға көмектеседі. Жалпы шетелдік тәжірибеде, колледжде немесе университетте оқу барысында тілдік дағдыларды жетілдіруге арналған қысқа курстар ұсынылады. Аталмыш артықшылық шетелдік оқу орнына түсу мүмкіндігін арттырып қана қоймай, онда шәкіртақы алуға да көмектеседі. Әлдеқашан зерттеулер шетел тілін білу-оқу қабілеттері мен дағдыларын жетілдіретінін дәлелдеген. Ол адамның жылдам түсіну дағдыларын жақсартады [7].

2. Жаңа мансаптық мүмкіндіктерге және халқаралық деңгейде бизнес жүргізуге жол ашылады

Қазір жаһандану процесі жүріп жатыр. Әр түрлі статистикаға сәйкес, екі тілді білу сізге жалақыңызға 10-15 пайызын қосады. Сонымен қатар шетел тілін дұрыс қолдана алған кезде ол сіздің өміріңізді өзгерте алады. Егер сіз бизнес жасағыңыз келсе, өзіңізге ешбір есікті жаппауыңыз қажет, себебі олардың кез-келгені үлкен мүмкіндік бола алады. Егер сізге өзіңіз білмейтін тілге байланысты, жалақыны бірнеше есеге көбейтетін жаңа жұмыс туралы ұсыныстан амал жоқ соған қажетті тілді білмегеннен соң бас тартатын болсаңыз өзіңізде біраз өкініш болары сөзсіз. Жалпы шетел тілін білу әрқашан адам бойындағы артықшылықтардың бірі болып саналады. Егер сіз кәсіпкер болсаңыз шетел тілі сіздің компанияңызға халықаралық клиенттерді тартуға көмектесетін болады. Сонымен қатар, шетелге іссапарға барған кезде шетел тілін білу сізге жергілікті өзіңіздің саладағы білікті мамандармен танысуға, пікір алмасуға және ақылдасуға көмектеседі. Негізінен кез-келген халықаралық ынтымақтастық үшін бірнеше шетел тілін білу өте маңызды. Бұл сіздің компанияңызға халықаралық бизнесті қызықтырады және өз кезегінде бүкіл әлемде өз бизнесіңізді кеңейтуге үлкен үлес қосады. Сіз делдалды немесе аудармашыны қолданбай көп ақша үнемдей аласыз. Халықаралық клиенттермен өз тілінде сөйлесу арадағы қарым-қатынасты жеңілдетеді, сондай-ақ байланысты нығайтады.

3. Еркін саяхаттау немесе қалаған елде тұрақтау мүмкіндігі

Шетел тілін білудің бізге тағы бір сыйлайтын мүмкіндігі – еркін, қызықты саяхаттау болып табылады. Кездескен адамдармен шынайы және қызықты сұхбаттасуымызға жол ашады. Егер саяхаттайтын елдің тіліне біраз тереңірек үңілсек, бұл біздің демалысымызға жаңа өлшемдер қоса алады. Бір тілді саяхатшылар бірнеше тілді білетін саяхатшылар сияқты сызылған маршрут шеңберімен ғана емес, айтарлықтай кең, қызықты, шынайы және есте қаларлықтай саяхат жасай алады. Саяхат үшін шетел тілін жетік білу шарт емес. Шетел

тілін білу сізге жаңа жерлер мен адамдарды жақсы зерттеуге көмектеседі. Бұл сізге орын, тамақ туралы білуге көмектеседі және сауда кезінде немесе мейрамханаға тамақ тапсырыс беру кезінде тұрғындармен сөйлесуге көмектеседі. Сонымен қатар барлық тілдер сол ел мәдениетімен тығыз байланысты. Шетел тілін үйрену барысында сіз сөзсіз жаңа ұғымдармен, әртүрлі логикамен және ойлау тәсілдерімен, сондай-ақ жаңа мәдениетпен танысасыз. Осы экспозиция мен салыстыру арқылы сіз шетелдік мәдениеттерді де, өз мәдениеттеріңізді де жақсы түсінесіз. Осы тұсты атақты екі тұлға сөзімен бекіткеніміз абзал деп ойлаймын: Нельсон Мандела: «Егер сіз адаммен ол түсінетін тілде сөйлессеңіз, сіздің сөздеріңіз оның басына барады, ал егер сіз онымен оның тілінде сөйлессеңіз, сіздің сөзеріңіз оның жүрегіне барады» [8].

Людвиг Витгенштейннің «Сенің тіліңнің шегі - сенің әлеміңнің шегі» [9] деп шетелдің ұлы тұлғаларының тілдің құдіреті жайында сөз қозғаса, жалғасын өзіміздің дана халқымыздың, соның ішінде ұлы тұлғаларымыздың сөзімен толықтырсам деймін. Соған мысал: Әбу-Насыр әл-Фараби атамыз тіл турасында: "Бір тіл білсең - бір адамсың, екі тіл білсең - екі адамсың" десе, дана халқымыз «Қанша елдің тілін білсең, сонша түрлі ілім білесің» деп өзге тілдерді үйренудің бізге қанадай мүмкіншілік беретіні, маңыздылығы турасында, сол ерте заманда айтып кеткен.

4. Әлемдік жаңа ақпараттардан, жаңалықтардан хабардар болу

Мысал ретінде ағылшын тілін алып қарайық. Ағылшын тілінде бүкіл әлемде шамамен 1 100 000 000 адам сөйлейді. Ғылыми-техникалық басылымдардың 50%-ы ағылшын тілінде шығады. Ғаламдық, күрделі, көлемді зерттеулер үшін ағылшын тілін білу міндетті. Халықаралық ұйымдардың барлығы дерлік байланыс үшін ағылшын тілін пайдаланады. BBC, NBC, CBC, ABC және CBS сияқты ірі телерадиокомпаниялары ағылшын тілінде хабар таратады. Бұл ең беделді және танымал арналар болып табылады. Жер шарындағы миллиондаған адамдар - олардың тұрақты көрермендері. Ағылшын тілін үйрену жаңа ақпарат көздерін ашады. Интернеттегі барлық контенттің 90%-ы ағылшын тілінде. Ағылшын тілінің базалық деңгейіне жеткеннен кейін сіз үшін бірегей онлайн-курстар, мақалалар, кітаптар және ағылшын тіліндегі түрлі басылымдармен танысуға мүмкіндік пайда болады. Әлемдегі барлық жарыққа шығатын кітаптардың үштен бірі ағылшын тілінде екенін де біле жүріңіз.

5. Жаңа достар, жаңа қарым-қатынастар

Халықаралық немесе жекелеген елдер тілін жақсы меңгеру сіздерге бүкіл әлем есіктерін ашады. Қарапайым белгілі бір шет тілін үйрену процессінің өзінде бірге оқитын топтағы тіл үйренушімен немесе білім алушылармен танысасыз, достасып жатасыз, сізде бірден жаңа достар пайда болады. Екінші тілді үйренудің барлық артықшылықтары мидың денсаулығы мен танымдық қабілетімен байланысты емес, сонымен бірге оның үлкен әлеуметтік артықшылықтары бар. Сіз шетел тілін үйрен арқылы жоғарыда аталғандай саяхаттап қана қоймай, сонымен қатар әлеуметтік өміріңізді жақсарту және көп достар табу мүмкіндігіне де ие боласыз. Әлеуметтік байланыстар біздің денсаулығымыз бен бақытымыз үшін маңызды. Шетел тілін білу сізге басқа жағдайда ешқашан кездестірмейтін жаңа және қызықты адамдармен танысуға мүмкіндік беріп қана қоймай, сонымен бірге жалпы әлеуметтік танымыңызды арттырады, бұл сіздің әлеуметтік өміріңізге жағымды әсері екені айдан анық.

6. Фильмдерді, кітаптарды түпнұсқасында пайдалануға мүмкіндік ашу

Шетел тілін білуші адам аудармашының дауысын емес, сүйікті актерлердің табиғи дауыстарын естиді, рахаттанады. Түпнұсқа тілін білу оны жиі кездесетін аударма қателіктерінен құтқарады. Өзіңіздің сүйікті әндеріңізді тыңдай отырып, шетелдік орындаушының не туралы айтып жатқанын және әндердің өзі қызықтырақ болатынын түсіну өте жағымды.

7. Ойлау көкжиегінің кеңеюі (өмірге басқа көзқараспан қарай алу)

Егер тұлға, шетел тілін білсе, өзін сенімді, әрі қабілетті сезінеді. Ана тілінде сөйлейтін адамдармен сол тілде сөйлесу арқылы сіз олардың мәдениетін, шығу тегі мен дәстүрлерін жақсы түсінесіз. Басқа тілді үйрену өмірде жаңа мүмкіндіктер ашуы мүмкін. Өз шеберлігімізді кеңейту және қол жеткізетін нәрсеге ұмтылу бізді қуантатыны секілді шетел тілін оқу да осыған жатады. Кембридж университетінің зерттеушілері ересек жастағы тіл үйренушінің өзін-өзі бағалауы мен өзіндік тиімділікті жоғарылататындығы туралы дәлелдер келтірілген әр түрлі зерттеулерге шолу жасады.

8. Басқа әдет-ғұрып, салт-сана, мәдениеттермен танысу мүмкіндігі

Шетел тілін үйренген кезде сіз тек тілді ғана емес сонымен қатар сол елдің тарихы, мәдениеті, менталитеті деген секілді жаңа білімдермен де танысасыз. Есіңізде болсын, тіл мен мәдениет өзара тығыз байланысты. Сонымен қатар, сіз шетел тілін үйрене келе, шетел мәдениетімен таныса отырып, сіз өз еліңіздің мәдениетін де жақсырақ түсінесіз, қадірлейсіз, онымен мақтанасыз. Тіл деген - басқа мәдениеттермен ең тікелей, тура байланыс болып табылады. Басқа тілде сөйлесу мүмкіндігі бізді сол тілмен байланысты дәстүрлермен, діндермен, өнермен және адамдардың тарихымен таныстырады.

Тіл үйреніп жүрген болсаңыз, бірақ әлі де өзіңізге қажетті деңгейге жетпей жүрсеңіз, сізге оны үйрену сізге қандай мүмкіндіктер сыйлайтындығы жайында көбірек ізденген, ойланған абзал. Бұл әдіс үйреніп жүрген тіліңізді игеруде айтарлықтай жігерлендіреді. Жалпы, шетел тілдерін үйрену кезінде

біздің миымызда болатын барлық пайдалы процесстерді тізімдеу мүмкін емес. Айта кету керек, бұл мидың бірнеше маңызды функцияларын бір уақытта ынталандырады. Сонымен, көптеген жұмыс берушілер (егер бәрі болмаса) шет тілін білу деңгейіне көп көңіл бөлетіні бекер емес. Бұл қабілет сіз туралы көп нәрсені айта алады.

Екі тілде сөйлеу қарқынды дамып келе жатқан жаһандық экономикаға ілесуге ұмтылатын кез-келген адам үшін барған сайын қажетті және маңызды дағдыға айналып келеді. Шет тілді үйрену арқылы сіз бұлшықет жадын сақтайсыз. Синтаксисті, грамматиканы және сөйлем құрылымын тереңірек түсінудің арқасында сіздің миыңыз тілді қалай үйренуге болатындығын және әртүрлі тілдердің қалай жұмыс жасайтынын түсінеді. Ары қарай екінші, үшінші, тіпті төртінші тілді үйрену қиын болмайды!

Қорытындылай келе, екінші тілді үйренудің кейбір артықшылықтары айқын: егер сіз шетел тілін үйренсеңіз, шетелде жұмыс істеуге немесе оқуға болады - немесе сүйікті авторларыңыздың шығармаларын оқып, сүйікті фильмдеріңізді түпнұсқада көре аласыз. Негізінде сіз өзіңіз де сезбей, шетел тілін үйрену кезінде жылдам ойлау, есте сақтау қабілеттеріңізді шынымен нығайтып, танымдық қабілеттеріңізді жақсартып, әлеуметтік өміріңізге жақсы серпін жасайсыз.

Тіл үйрену - бақыт пен әл-ауқатыңызға жасаған керемет инвестиция!

Әдебиеттер

1. <https://massaget.kz/layfstayl/alemтанu/58780/>
2. https://old.qazaqtv.com/ru/view/blog/page_180679_10-samykh-populyarnykh-yazykov-mira-angliiskim-uzhe-ne-udiv
3. <https://lifehacker.ru/8-benefits-of-learning-languages/>
4. <https://ru.studyqa.com/articles/benefits-of-languages>
5. <https://clck.ru/U5rJy>
6. <https://lifehacker.ru/8-benefits-of-learning-languages/>
7. Benefits Of Knowing Multiple Languages (toppr.com)
8. Nelson Mandela - If you talk to a man in a language he... (brainyquote.com)
9. 12 высказываний, которые мотивируют учить языки (elenarugel.com)

И.Текеев, Г.К. Текеева (*Казахстан, Алматы*)

ЛЕКСИЧЕСКОЕ БОГАТСТВО РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ

Русский язык необычайно красив и богат. Богатство – это максимальное использование языковых единиц в речи, которое позволяет точно и доступно излагать свои мысли. Богатство и разнообразие, оригинальность речи говорящего или пишущего во многом зависит от того, насколько он осознает, в чем заключается выразительность родного языка, его богатство.

Правильная, красивая речь во все времена считалась залогом успеха. Сегодня, в наш сложный век конкуренции, молодые специалисты, выпускники вузов наряду с хорошими профессиональными знаниями должны обладать способностью доказать свою точку зрения, свою позицию, уметь сказать грамотно, убедительно и красиво.

Мы живём в период больших перемен. Под влиянием многообразных политических, экономических и информационных факторов постоянно формируются новые модели нашего общения. Активное внедрение компьютерных технологий не могло не сказаться на речи людей. Например, очень глубокое по своему смыслу слово «спасибо» (Спаси Бог) в электронной переписке часто пишется как «спс». Дело даже не в смысловой нагрузке, а в том, что за такой «спской» трудно разглядеть Благодарность, которая так важна в человеческом общении. Ещё можно понять присутствие этих трёх букв в смс-сообщениях: экономия денег. Но когда «спс» встречаешь в переписке в социальных сетях хочется пошутить в отношении собеседника: «Клавиатура платная?».

Русский язык-один из самых красивых языков в мире с богатейшей книжной традицией. В чем богатство, красота, сила, выразительность языка? Существуют специальные языковые средства выражения речи, и они очень разнообразны. Любой раздел языка: фонетика, лексика, грамматика - имеет их. Самым важным критерием богатства речи является количество слов, которые мы используем в своей речи. Пушкин, например, имел в обращении более двадцати тысяч слов. Но о богатстве речи судят не только по количеству слов, но прежде всего по умению употреблять эти слова в речи.

Богатство любого языка определяется, прежде всего, богатством словарного запаса. Лексическое богатство русского языка отражено в различных лингвистических словарях. Так, В.И. Даль включил в

"Словарь живого великорусского языка" более 200 тысяч слов, Д.Н. Ушаков в "Толковый словарь русского языка" - около 90 тысяч слов. "Словарь современного русского литературного языка" в 17 томах состоит из более чем 120 тысяч слов. А каким должен быть словарный запас одного человека? Ответить на этот вопрос однозначно очень трудно. Одни исследователи считают, что активный словарь современного человека обычно не превышает 7-9 тысяч разных слов; по подсчетам других, он достигает 11-13 тысяч слов. В то время как, например, А.С. Пушкин употребил в своих произведениях и письмах более 21 тысяч слов, причем половина этих слов встречается у него только по одному или два раза. Это свидетельствует об исключительном богатстве словаря гениального поэта. Приведем сведения о количестве слов у некоторых других писателей и поэтов: Есенин – 18 тысяч слов, Сервантес – около 17 тысяч слов, Шекспир – около 15 тысяч слов, Гоголь («Мертвые души») – около 10 тысяч слов. Мы должны обладать достаточным словарным запасом, чтобы четко и ясно выражать свои мысли. Нужно постоянно заботиться о пополнении своего словарного запаса, стараясь использовать богатство родного языка. Богатство языка определяется также семантической насыщенностью слова, т.е. многозначностью. Важно ли слово, выбранное для выражения мысли? Понимает ли слушатель, о чем речь, что имеет в виду говорящий? Чаще всего в речи используется одно из значений многозначного слова. Однако полисемию можно использовать и как прием обогащения содержания речи. Это позволяет сделать контент более емким и выразительным. В зависимости от количества лексических значений различают единичные и двусмысленные слова. Лексические единицы в зависимости от семантических связей между словами подразделяются на синонимы, омонимы, антонимы, паронимы .. Синонимы могут отличаться друг от друга оттенками значения, стилистической окраской или тем и другим. Антонимы обозначают контрастные понятия, которые соотносятся друг с другом. В словарях омонимы, в отличие от многозначных слов, даются в разных словарных статьях, так как омонимы, в отличие от многозначных слов, не имеют общего компонента значения. Паронимы - это слова, сходные по звучанию, но разные по значению, имеющие, как правило, один и тот же корень и принадлежащие к одной и той же части речи, например: эффективный - эффeктивный, адресат - адресат, тактический- тактичный.

Наш язык очень богат синонимами, то есть близкими по смыслу. Синонимы делают нашу речь красочнее, разнообразнее, помогают избежать повторения одних и тех же слов, позволяют образно выражать мысли. Часто синонимы, различаясь по оттенку значений, выделяют какую-то одну особенность качества предмета, явления или какого-то признака действия и способствуют более глубокому всестороннему описанию явлений действительности.

Русский язык необычайно богат фразеологизмами. Сколько в них юмора, иронии, богатейшей истории русского народа. Русская фразеология представлена в "фразеологическом словаре русского языка" под редакцией А.Н. Молоткова. Он содержит четыре тысячи записей. Нельзя не обратить внимания на удивительные пословицы и поговорки, которые содержит русский язык.

Русский язык выгодно отличается от других языков разнообразием, количеством и образованием новых слов. Новые слова создаются с помощью префиксов, суффиксов, чередования звуков в корне, добавления двух и более слов, путем переосмысления, разбиения слов на омонимы. Наиболее продуктивным является морфологический способ образования, с помощью которого из одного корня создаются десятки новых слов. В результате словарь русского языка постоянно пополняется новыми словами.

Словарный запас русского языка, как и любого другого, постоянно пополняется, обогащается, обновляется. Слова исчезают, выходят из употребления, другие, наоборот, появляются, начинают активно использоваться носителями языка. В современном мире, в настоящее время вопрос сохранения уникальности русского языка стоит особенно остро.

Мы должны ценить все многообразие родного языка. Правильность нашей речи, точность языка, ясность формулировок, умелое использование терминов, иностранных слов, успешное использование образных и выразительных средств языка, пословиц и поговорок, крылатых слов, фразеологических выражений, богатство индивидуального словарного запаса, является залогом эффективности общения, определяющей востребованность человека в обществе, его конкурентоспособность, перспективы и возможности.

Литература

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. - 4-е изд. – Ростов н/Д., 2002.
2. Розенталь Д.Э. Говорите и пишите по-русски правильно. – М., 2003.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. 2-е изд. – М., 1988.
4. Жаналина, Л.К. Русский язык [Электронный ресурс] : Учебник для 11 кл. - 8.74 мб., - PDF. – Алматы: Мектеп, 2015. – 360 с. - ISBN 978-601-07-0428-2. <http://library.atu.kz/files/9440.pdf>.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ В КАЗАХСТАНЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

Вопрос изучения русского и английского языков в технических вузах на протяжении долгого времени анализировалась учеными. Актуальность данного вопроса не уменьшается и по сей день. Однако данная проблема редко рассматривается комплексно, в контексте внедрения трехязычия.

Государственным языком Республики Казахстан является казахский. Однако наряду с казахским языком функционирует и русский. Статус, которого закреплен в Конституции. Впервые о трехязычии заговорил Первый Президент РК Нурсултан Абишевич Назарбаев в 2004 г. Позже в Послании народу Казахстана 2007 года последовал проект культурной программы «Триединства языков» [1]. С этого момента Казахстан активно начал внедрять трехязычие в школы и вузы республики.

До внедрения обновленного содержания среднего образования в школах с казахским языком обучения русский начинали изучать с 3 класса, а в школах с русским языком обучения казахский изучался с 1 класса. В сельских и общеобразовательных школах английский преподавали с пятого класса, хотя многие лицеи и гимназии уже тогда практиковали преподавание английского с первого класса. С внедрением обновленного содержания среднего образования в 2017 года в школах английский и русский языки были внедрены с первого класса.

В высших учебных заведениях РК данная процедура началась раньше.

В 2010 году Казахстан вступил в Болонский процесс. Осуществлен переход на трехуровневую подготовку: бакалавр – магистр – доктор PhD.

Однако первые поправки в ГОСО по техническим специальностям были внесены с 2006 года, внедрена кредитная технология обучения.

ГОСО технических специальностей всех уровней включал в себя несколько циклов дисциплин: общеобразовательные дисциплины (ООД), базовые дисциплины (БД), профилирующие дисциплины (ПД) с присутствием в каждом цикле вариативной части, которая обозначается как «компонент по выбору». В стандартах последнего поколения сохранена цикловая структура, при этом каждый цикл имеет базовую и вариативную части. Представим в качестве примера стандарт бакалавриата, в котором основным критерием завершенности образовательного процесса является освоение студентом не менее 128 кредитов или 5760 часов теоретического обучения [2].

Таблица 1 – Циклы образовательной программы бакалавриата в Республике Казахстан

Циклы	Цели	Объем цикла %	Кредиты	Часы
общеобразовательных дисциплин (ООД) компонент по выбору	обеспечение условий для формирования высокого общего интеллектуального уровня развития, культуры мышления, совершенствования навыков научной организации труда, коммуникативной компетентности	25	19 13	855 585
базовых дисциплин (БД) компонент по выбору	создание условий для развития творческого потенциала, инициативы и новаторства, продолжения студентами образования на последующей ступени	50	32-44 20-32	1440- 1980 900- 1440
профилирующих дисциплин (ПД) компонент по выбору	формирование конкурентоспособности выпускников на рынке рабочей силы, что обеспечивает возможность оперативного трудоустройства по специальности	25	12-19 12-19	585-810 540-810

Русский язык и Иностранный язык входит в цикл ООД. «ГОСО РК 3.08.354-2006 Государственный Общеобязательный Стандарт Образования Республики Казахстан. Образование высшее профессиональное. Специальность 050728 – Технология перерабатывающих производств (по отраслям)» была предпринята первая попытка внедрения трехязычия, увеличены часы-кредиты общеобразовательных языковых дисциплин с 3 до 6 кредитов.

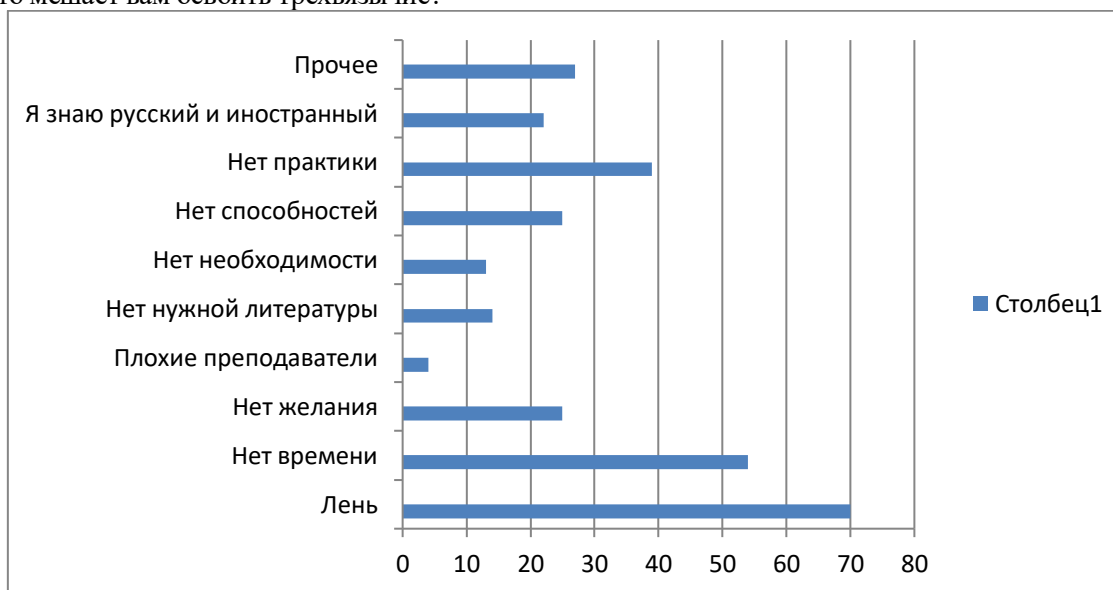
В группах с казахским языком обучения предполагается изучение русского, а в группах с русским языком обучения – казахский. Целью изучения казахского/ русского языков предполагает расширение лексического минимума общеупотребительных слов и словосочетаний, овладения грамматическими формами и конструкциями на уровне их употребления в речи. Овладение лексическим и терминологическим минимумом по специальности. Построение различных типов речевой деятельности: беседа, описание, информирование.

Английский язык предусмотрен для всех и включает разделы: грамматические нормы изучаемого иностранного языка, Чтение, Говорение, Аудирование.

В Государственном общеобязательном стандарте высшего образования от 23 августа 2012 года № 1080 были введены 2 дисциплины в Цикл базовых дисциплин (БД) по 2 кредита: Профессиональный казахский (русский) язык, Профессионально-ориентированный иностранный язык.

Чтобы выяснить, какие препятствия возникают у людей при изучении иностранного и русского языка, и что же действительно мешает его освоению, мы провели анонимный опрос, участие в котором приняли 200 студентов (рис. 1). Опрос прошли студенты, обучающиеся в технических вузах города Алматы: Каспийский Университет (Каспийский общественный университет - КОУ), Алматинский гуманитарно-технический университет (АГТУ), Алматинский университет энергетики и связи (АУЭС), Алматинский технологический университет (АГУ), Центрально-Азиатский Университет. Большую часть опрошенных студенты – обладатели образовательных грантов, т.к. в Казахстане в разы увеличены гранты на технические специальности. Данные студенты технических специальностей, уже сформировали свои приоритеты и точно знают степень востребованности иностранных языков в современном мире. Вопросник составлен на основе исследований Е.И. Кулаева и К.А. Мадунц [3].

Что мешает вам освоить трехязычие?



По результатам опроса была построена гистограмма, которая показывает, что большая часть опрошенных главным препятствием считает собственную лень.

Следовательно, молодым людям сложно сконцентрироваться, бороться с ленью. Незнание иностранного и русского языков лишает их возможности знакомиться и общаться с гражданами других стран, расширять горизонты познания, путешествовать, получать высокооплачиваемую работу. Каждый четвертый участник проведенного опроса считает, что современному человеку не хватает времени (25,5%) и практики (24,8%) на «лингвистические подвиги». Нельзя не согласиться с данной оценкой. Зачастую большее количество времени мы уделяем вопросам, которые не способствуют нашему развитию. Повседневная рутина засасывает, не принося никакой пользы, и при этом влечет за собой проблему отсутствия практики. Знать теорию порой недостаточно, необходимо применять собственные знания и постоянно их

совершенствовать. Но у современного человека зачастую нет времени или средств, чтобы отправиться в поездку за границу, а личное окружение не способно поддержать беседу из-за отсутствия должного уровня подготовки [3, 420].

Стоит упомянуть еще один немаловажный фактор, затрудняющий изучение – это преподавание английского языка студентам с разным уровнем знаний. Поэтому при изучении иностранного и русского языков внедрена разноуровневая система обучения. Группы разбивают по степени владения языком и заниматься с каждой группой на ее уровне. Трудности в изучении также зачастую связаны и с мотивационным аспектом. Поэтому вопросу формирования мотивации и способам ее повышения уделяется особое внимание при выборе методики обучения студентов технических специальностей. В связи с этим преодоление преград в достижении поставленных целей зависит не только от студента, его способностей и мотивации, но и от набора мер, предпринятых преподавателем.

Литература

1. Назарбаев Н.А. Указ Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года №110 «О Государственной программе функционирования и развития языков на 2011-2020 годы». www.edu.kz/repository/repository2013/trexyazychie.pdf

2. Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/06/15466> (дата обращения: 13.09.2020).

3. Кулаева, Е.И. Профессиональный английский язык в российской системе высшего образования: взгляд изнутри / Е.И. Кулаева, К.А. Мадунц. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 30 (134). – С. 418-422.

М.М. Хавайдарова, А.А.Екибаева (Казахстан, Алматы)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ГРАМОТНОСТИ ЧТЕНИЯ

Одной из актуальных проблем, поднимаемых сегодня не только в педагогической среде, но и во всем социуме, становится грамотность чтения. Рассмотрим, какой смысл вкладывается респондентами в это понятие и как он преломляется в методике школьного преподавания.

Термин «грамотность» за историю педагогической науки подвергся переосмыслению, и на сегодняшний день мы можем отметить новые подходы к пониманию этого понятия. В начале XX века (20-е годы) в советской науке грамотность связывалась с владением грамотой, умением читать и писать, и в смысловом поле соседствовали понятия «полуграмотность» и «безграмотность», сочетание «простая грамотность». В 30-е годы в советской науке ставился вопрос о связи грамотности и других жизненно необходимых, в том числе, трудовых, навыков (С.Т. Шацкий), в 1947 П.О. Афанасьев вводит термин «элементарная грамотность» как умение читать и писать, в 50-е годы И.М. Богданов и В.Д. Черменский впервые отметили, что требования, предъявляемые к грамотности, находятся в прямой зависимости от культурного уровня в социуме. В те же годы ЮНЕСКО рекомендовал считать грамотным человека, понимающего прочитанное и изложить свою биографию. В дальнейшем термин употребляется в сочетаниях «техническая грамотность», «политехническая грамотность». В конце XX века термин истолковывается как наличие знаний, и можно встретить сочетания указанного термина составляющими «компьютерная, экологическая, начальная». С 2000 годов понимание грамотности как овладения суммой знаний коренным образом изменилось.

Современная методика оперирует сочетанием «функциональная грамотность», презентация которого состоялась на Всемирном конгрессе министров просвещения в 1965 году. Определение понятия обозначало способность участия во всех видах деятельности, принятой определённым сообществом людей. В 90-е годы в смысл функциональной грамотности входит способность понимать чужую и передавать собственную речь. Замена термина «чтение» на «читательская грамотность» связана с переносом акцента с декодирования и чтения вслух на надпредметные компетенции, включающие не просто понимание, но и осознание своего непонимания и готовность поддерживать его на необходимом уровне в зависимости от цели и задач.

Международные исследования функциональной грамотности приобрели статус рейтинговых с годов. В них выделяется три составляющие: грамотность чтения, математическая и естественнонаучная виды грамотности. Исследователи выделяют три уровня целеполагания в связи с пониманием функциональной грамотности (рисунок 1):

Понимание прочитанного

Овладение
нормами языка

Рисунок 1- ступени целеполагания в аспекте функциональной грамотности

PISA дает следующее определение грамотности: «Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [1]. Понимать – означает умение распознавать смыслы, использовать предполагает прагматический аспект, размышлять – значит, проявлять самостоятельную мыслительную активность. Материал, на котором демонстрируется грамотность чтения, – письменный текст, то есть созданный при помощи графических знаков. Участие в социальной жизни, проецируемое на грамотность чтения в данном определении, означает то, что этот вид грамотности способствует успешной социализации человека в различных общественных сферах.

Рейтинговым масштабным исследованием функциональной грамотности являются PISA. Анализ исследований с 2000 по 2009 год выявил лидеров в области современного понимания грамотности – это Китай, Республика Корея, Финляндия, Сингапур и Канада [2]. Казахстан в 2009 году занял 59 из 65 стран, принимавших участие, опередив Албанию, Панаму, Катар, Перу, Азербайджан и Кыргызстан. Последующие годы мало повлияли на положение нашей страны в этом рейтинге. Средний балл читательской грамотности находится в диапазоне от 462 (min) до 495 (max). В 2021 году, после года, проведенного школьниками на дистанционном обучении, также были проведены исследования.

Существует множество подходов к теоретическому определению понятия «читательская грамотность». В системе международного исследования качества чтения и письма PIRLS это умение позиционируется как способность понимать все формы письменной речи и использовать в различных социальных сферах и обозначается как «чтение и понимание текстов». В этом исследовании обращается внимание на два вида чтения: обретение литературного опыта и прагматический аспект использования информации текста. Это исследование измеряет следующие читательские умения: поиск явной информации, конструирование выводов на основе данной информации, обобщение и интерпретация, анализ и оценка прочитанного. Для PIRLS ключевым являются следующие дескрипторы: найти, извлечь, интегрировать и интерпретировать информацию с опорой на текст.

В PISA читательская способность оценивается как готовность участвовать в социальной жизни умение размышлять над прочитанным и именуется собственно «читательской грамотностью». Для PISA главными умениями являются способности осмыслить и оценить содержание текста и его форму.

Таким образом, мы видим, что умение распознавать эксплицитную и имплицитную информацию логически распределяются внутри этих двух международных систем оценки. В проекции на наше исследование мы приходим к выводу, что, поскольку в читательской компетенции мы выделяем способности вычлнять эксплицитную и имплицитную информацию, успешное ее формирование позволит ответить требованиям обеих систем и, в общем, выйти на международный уровень качества образования. Уровень читательской грамотности при таком понимании становится ниже собственно читательской компетенции.

Стремление системы образования в РК интегрироваться в международную предьявляет требования к содержанию образования. В контексте нашего исследования им является комплекс текстов. Обратимся к проблеме типологии текстов с тем, чтобы выйти на уровень типологии текстовых заданий. В PISA структурно разграничены сплошной и несплошной тексты, ситуативно – в зависимости от сферы употребления, далее упоминаются жанровые особенности, под которыми имеются ввиду традиционные для нас типы текста, а также тексты делятся в зависимости от целевого назначения на объяснительные, аргументационные и содержащие инструкцию (рисунок 2).

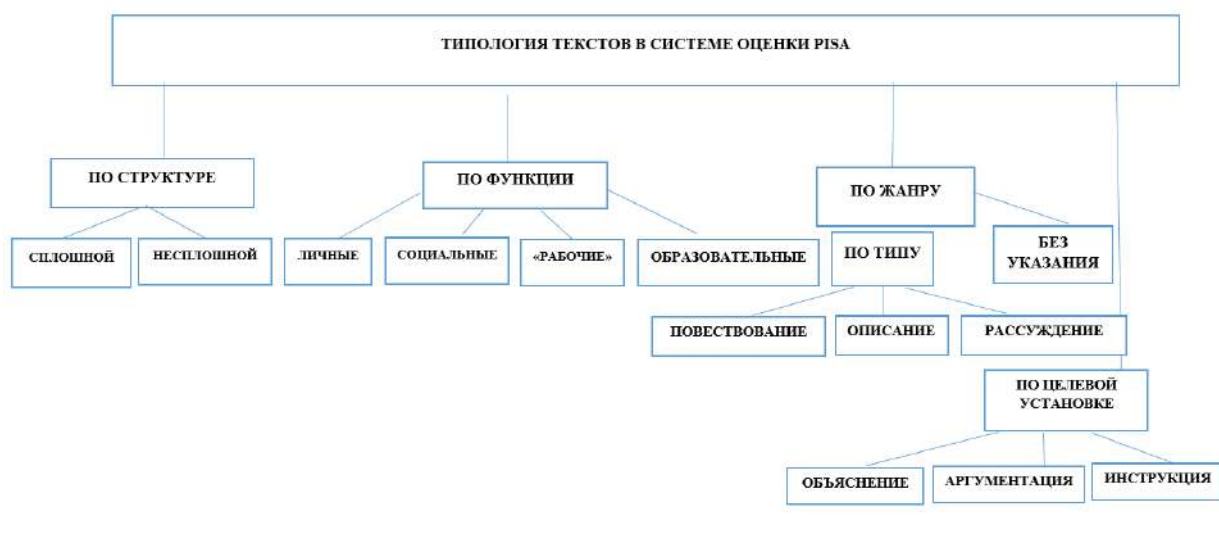


Рисунок 2 – Типология текстов в системе оценки PISA

Основываясь на вышесказанном, можно сказать, что первостепенной задачей методики обучения языку и литературе должна находиться именно в том ключе, который бы направлял ожидаемые результаты на формирование грамотности чтения как функциональной готовности. Проектирование же результатов, выбор методики обучения, разработка заданий должны быть ориентированы на те результаты, которые мы планируем получить на «выходе». Отбор же содержания образования в контексте текстоцентрического подхода должен опираться на типологию текстов, которую мы находим в системе PISA в сочетании с теми традициями, которые сложились в отечественной методике обучения языку и литературе. Только таким образом мы сможем, с одной стороны, не растерять ценный опыт прошлого, уникальность казахстанского подхода к обучению филологическим дисциплинам и, с другой, интегрироваться в мировое образовательное пространство.

Литература

1. Краткие результаты исследования PISA-2018 [Электронный ресурс] URL: <http://www.centeroko.ru/public.html>
2. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению [Электронный ресурс] URL: <http://www.centeroko.ru/public.html>
3. Кузнецова М. И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS-2006/ М. И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2009. № 1. – С. 107-136.
4. Материалы мониторинга функциональной грамотности [Электронный ресурс] URL: и <http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnyye-materialya/index.php>
5. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фруммин И.Д.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 28 с. – 200 экз. – (Факты образования № 2(25)).
6. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003/А.Л. Венгер, Г.Р. Калимуллина, А.Г. Каспаржак и др.– М.: Логос, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Современный специалист должен владеть профессиональными знаниями, умениями, навыками, а также ощущать потребность к накоплению знаний путем самостоятельного образования. В условиях глобализации возрастают международные контакты между людьми, в том числе и специалистами. Все это способствует возрастанию интереса к изучению языков в целом и русскому языку в частности. Одним из значимых факторов, которые влияют на решение данной проблемы является формирование мотивации к учебной деятельности. Актуальность темы обусловлена переходом на дистанционное обучение и школ, и вузов РК в условиях пандемии, что вызвало в свою очередь ряд определенных трудностей в обучении.

Существуют разные точки зрения на определение мотивации и ее компонентов. По словам С.Л. Рубинштейна, мотивация – это «иерархическая организация всей системы побуждений» [1, 286]. Л.И. Божович рассматривает мотив как то, ради чего осуществляется деятельность, а мотивацию – совокупностью мотивов, которая определяет данную деятельность. Все мотивы учения исследователь делит на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой [2, 198]. Но некоторые ученые считают, что мотивация – это качество личности (теории А.Маслоу, В.Франкла, А.Адлера и др.). Так, в пирамиде потребностей А.Маслоу выделяет 7 ступеней: физиологические, безопасности, любви, уважения, познания, эстетические, самоактуализации и вот в этой иерархии последние три называются потребностями в личностном росте. Можно сказать, что мотивационная структура человека включает и социальные потребности, и биологические. В современной методике под мотивацией понимается система разнообразных побудителей, связанных с целостной личностью обучаемого, которая в самом характере мотивационной сферы проявляет свое существование.

Как известно сама потребность формируется в деятельности. Многие психологи (А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Н.Ф. Морозова, Ф.И. Щукина, П.М. Якобсон) относят мотивы к побудительным силам. Не случайно И.А. Зимняя отмечает, что «деятельность побуждается целой совокупностью мотивов – внутренних и внешних». Речевой деятельности свойственна трехфазность и первой фазой является побудительно-мотивационная, второй – ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая), третьей – исполнительная фаза. Первая фаза – это взаимодействие мотивов, потребностей, целей деятельности и, следует добавить, интересов. По содержанию этот уровень – потребностно-мотивационно-целевой [3, 125].

Исследователи указывают (А.К. Маркова, А.В. Орлов, Л.М. Фридман), что компоненты мотивационной сферы взаимосвязаны, так как и в единстве друг с другом они реализуют функции мотивации: потребность выполняет побуждающую функцию, цель – направляющую и организующую, мотив – смыслообразующую. По словам А.К. Марковой, «мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения..., его мотивы, цели эмоции, интересы). По этой причине становление мотивации – это не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними. Исследователь также считает, что в сферу мотивационной обеспеченности входит и интерес, который представляет собой одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы [4. 14]. Все описанные побуждения различаются по содержанию: они могут быть направлены на содержание самой учебной деятельности или на взаимодействие ученика с другими людьми.

Мотивацию подразделяют на внешнюю, имеющую место вне учебной деятельности, и внутреннюю, связанную с самим содержанием учебной работы. Исследование проблем формирования положительной мотивации изучения русского языка развивается в различных направлениях. Ш.А. Амонашвили уделяет специальное внимание мотивам, адекватным изучению второго языка. Это: а) стремление к расширению и углублению сферы познавательной деятельности; б) красота звучания языка и т.д. [5, 26]. Такие мотивы необходимо сделать жизненно важными, актуальными, личностными для каждого студента. Таким образом, в речевой деятельности большое значение имеет коммуникативно-познавательная потребность субъекта, которая связана с осознанием мотивационной базы обучающегося.

Коммуникативно-познавательная потребность субъекта, которая формируется в условиях только дистанционного обучения, претерпевает большие изменения, так как все ее компоненты взаимосвязаны и соответственно процесс обучения влияет на осознание мотивационной базы студента.

Явления и события педагогического процесса зависят от интеграции педагогики со смежными научными направлениями. В настоящее время ощущается поиск педагогических основ для типологии педагогического взаимодействия, которые происходят и во время учебного процесса, и во внеаудиторное. Такую типологию основных форм взаимодействий, характерных для различных гуманитарных направлений предлагает Е.В. Коротаева [6, 34]. Исследователь описывает 6 компонентов взаимодействий: социальный, социально-психологический, социально-педагогический, педагогический, психолого-педагогический, психологический. Из типологии Е.В. Коротаевой следует, что чисто педагогическое взаимодействие между родителями и учеником, учителями, учителями и обучающимися составляет 1/6 всех взаимодействий и трактуется оно через воспитание, обучение, опеку, наставничество и др. Но в целом на педагогическое взаимодействие, включая психолого-педагогическую составляющую приходится меньше 50% всех взаимодействий. На социальное взаимодействие приходится больше 50%. На наш взгляд, это особенно ярко проявляется при дистанционном обучении. И это необходимо учитывать при формировании положительного отношения студентов к обучению.

Вторым важным компонентом мотивационной базы являются цели обучения. К целям обучения предъявляются следующие требования: а) они должны быть напряженными, ориентированными на максимум возможностей обучающихся и тем самым вызывать высокую активность; б) принципиально достижимыми. Нереальные, завышенные цели приводят к «самоотключению» обучающихся; в) осознаваться теми, кто обучается; г) быть конкретными, учитывающими «зону ближайшего развития» группы и т.д. Ю.К. Бабанский писал, «И что особенно важно, при ясности цели, при целеустремленности действий человек достигает больших успехов при меньших затратах усилий и времени. И наоборот. Слабо осознанная цель, неясности задач тормозят активность, сковывают действия и как это ни кажется странным, утомляют человека даже при меньших затратах труда» [7, 386-387].

Наличие умений постановки целей является показателем зрелости мотивационной сферы обучающегося. В ней, считает А.К. Маркова, должны быть представлены следующие стороны процесса целеполагания и умения: а) отбор целей, соответствующих задачам самовоспитания; б) принятие и понимание цели, поставленной учителем; удерживанию, сохранение цели учителя в течение длительного времени, подчинение ей своего поведения, «переосмысление» целей учителя, понимаемому как принятие учеником цели учителя для себя, «наложение» ее на опыт своей собственной жизни; в) самостоятельная постановка целей, в связи с этим умение мысленно представлять себе цель до начала действия, осознание цели, ее формулирование; г) конкретизация цели, определение ее зависимости от условий, в связи с этим постановка задач (ибо задача есть цель, заданная в определенных условиях); обстановки и т.д. Способность к целеполаганию, в свою очередь, является одним из волевых компонентов мотивационной сферы ученика. Эта способность в будущем ляжет в основу способности к целеполаганию в профессиональной деятельности [8,75].

Кредитная система обучения предполагает наличие у студентов syllabus дисциплины, который является одним из компонентов УМКД. Студент заблаговременно знакомится с тематикой занятий, количеством часов, отводимых программой на изучение курса, с литературой к определенной теме занятия, с методическими рекомендациями преподавателя по каждой теме курса. Однако на практических занятиях этого недостаточно для усвоения модульной программы курса русского языка студентами педагогического вуза. Для активизации деятельности студентов необходимо привлечь их к не только ознакомлению с syllabusом и методическими материалами, но и к активному изучению этих материалов с целью определения индивидуальных задач изучения модуля в зависимости от уровня обучения.

Вводно-ориентировочная часть заключается в определении целей и задач учебного модуля, ориентировании студентов на получение ожидаемых результатов. На этой стадии осуществляется ознакомление студентов с общей структурой и содержанием учебного модуля, целями и задачами познавательной деятельности. Технологический подход к обучению требует диагностичной постановки целей. Особое внимание уделяется формированию интереса к усвоению нового материала, а также пониманию студентами конечного результата целей и задач обучения. Студенты обладают разным уровнем владения русским языком, а также неодинаковым когнитивным восприятием информации. Определение целей и задач деятельности студентов по освоению модуля имеет большое значение для формирования интереса к освоению нового материала. Во вводно-ориентировочной части модуля нами включается такой пункт как определение целей и задач занятия, знакомство со структурой модуля. Каждый студент составляет таблицу «Сетка модуля», в последних трех колонках таблицы студенты отмечают те задачи, которые заинтересовали их и чем они хотели бы заниматься на том или ином этапе занятий.

Таким образом, мотивация – важная составляющая учебной деятельности которая включает и потребность обучающихся в интеллектуальной активности, и в желании занять определенное место в социуме. Прежде всего эта потребность формируется на первой фазе речевой деятельности, побудительно-мотивационной. Важное значение имеют те цели, которые ставит сам студент в овладении дисциплиной. Предложенная нами работа с сеткой модуля, поможет формировать интерес обучающихся к освоению русского языка.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. Т. 1. – 488 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. – М., 1972. – 198 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
4. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика. 1986. 133 с.
5. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками. – М.: Русский язык, 1986. – 178 с.
6. Корогаева Е.В. Педагогика взаимодействий: Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – 147 с.
7. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. – М., Просвещение, 1983. – 96 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА КАЗНПУ ИМЕНИ АБАЯ БАЛЫКБАЕВА Т.....	4
--	---

СУДЬБА И ПОЭЗИЯ МУКАГАЛИ МАКАТАЕВА

БЕССМЕРТНАЯ ЖИЗНЬ МУКАГАЛИ МАКАТАЕВА. <i>Интервью журналиста газеты «Караван» Марины Хегай с Сауле Абишевой</i>	5
Н.Б. Абдиходжаева, З.Ж. Алтаева МҰҚАҒАЛИ МАҚАТАЕВ ШЫҒАРМАЛАРЫН ОҚЫТУ: ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДС-ТӘСІЛДЕРІ, ТИПДІЛІГІ.....	8
Қ.Ө. Ажиев, Р.А. Досмаханова С.СЕЙФУЛЛИН ЖӘНЕ М.МАҚАТАЕВ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ ЭКОЛОГИЯ ТАҚЫРЫБЫ.....	11
С.Ж. Әбішева М. МАҚАТАЕВТЫҢ КҮНДЕЛІКТЕРІ.....	14
Т.К. Зайсанбаев, З.К. Кокенова М.МАҚАТАЕВ ӨЛЕҢДЕРІНІҢ ФОНЕТИКАЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫ ТУРАЛЫ.....	21
Ж.А. Куракбаева ОБРАЗ ОГНЯ В ПОЭЗИИ М.МАКАТАЕВА.....	25
Г.Орда «ОСЫ МЕН, СІРӘ ДА, ӨЛМЕЙТІН ШЫҒАРМЫН!».....	27
Г.Н. Старченко ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОЭЗИИ М.МАКАТАЕВА.....	31

ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ТРАДИЦИИ СТИХОВЕДЕНИЯ

Е.В. Казарцев, Д.Ю. Долженко, Н.И. Емельянов ОСОБЕННОСТИ РИТМИКИ ПРОЗЫ ПОЭТА: ПОЭТ-ПРОЗАИК И ПРОЗАИК-ПОЭТ.....	35
Ж.Е. Кенжебаева АКРОТЕЗА В ПОЭЗИИ АННЫ АХМАТОВОЙ.....	40
А.Е. Кулумбетова ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ В СТИХОТВОРЕНИИ Ф.И. ТЮТЧЕВА «НАМ НЕ ДАНО ПРЕДУГАДАТЬ...».....	43
С.А.Матяш, О.А.Тысевич ПОРТРЕТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОЭМЕ И.С.ТУРГЕНЕВА «ПОМЕЩИК» И СТИХОВЫЕ СРЕДСТВА ИХ СОЗДАНИЯ.....	44
Я.Г. Мельник К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ АНАЛИЗА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА.....	49
Ю.Б. Орлицкий ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТИПАХ И СИСТЕМАХ РУССКОГО СТИХА В СВЕТЕ НОВЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРАКТИК.....	52
Г.Токшылықова, С.Қонысбекқызы, А.Рахымажі ЖЫРАУЛЫҚ ЖЕРҰЙЫҚНАМАНЫҢ ӨМІРШЕНДІГІ.....	57
О.И. Федотов О ДВУХ СОНЕТАХ ИВАНА ЕЛАГИНА.....	59
Р.М. Ханинова ПОЭТИКА БАСЕН Х. СЯН-БЕЛГИНА «ЗАН ЧОН ХОЙР» И Б. ДОРДЖИЕВА «ЗАНЫН ТУСКАР БАТХНЫН САНЛ».....	63
А.О. Хужахметов К ВОПРОСУ ЭВОЛЮЦИИ РАННЕЙ ЛИРИКИ МУСТАЯ КАРИМА.....	68

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

С.Асылбекұлы МҰХТАР МАҒАУИН НОВЕЛЛИСТИКАСЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІ.....	72
А.Ахметова МИФ БОЛЬШОГО ГОРОДА В РОМАНЕ Л.Н.ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР».....	74
Z.Babazade THE ATTITUDE OF AKHUNDZADE IMAGE TO THE WEST IN THE ARTISTIC WORKS.....	79
Д.А. Буланкин МОРБУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПЬЕСЫ В.Я. БРЮСОВА «ПУТНИК».....	81
Г.И. Власова ЖАНРОВЫЕ МОДИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО РАССКАЗА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КАЗАХСТАНА.....	84
М.Б. Джапашева ПОЭТИКА РОМАНА З. ПРИЛЕПИНА «САНЬКЯ».....	89
С.Н. Доценко ЗАГАДКА ФИНАЛА ПОЭМЫ А.БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ» (К ВОПРОСУ О ДЕСИМВОЛИЗАЦИИ ОБРАЗА-СИМВОЛА).....	92
Э.Т. Жанысбекова МИФООБРАЗ КАК СЕМИОТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ.....	96

Е.А. Жиндеева ПРЕЛОМЛЕНИЯ ЧУВСТВ АВТОРА В СВЕТЕ ВОЗМОЖНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ТЕОРИЯ ВОПРОСА.....	99
Б.С. Жумагулова Н.РУБЦОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ПОЭЗИИ 60-Х ГОДОВ ХХ ВЕКА.....	104
Е.И. Зейферт «МОСКОВСКИЙ/ПОДМОСКОВНЫЙ ТЕКСТ» ДМИТРИЯ ГАРИЧЕВА.....	109
Ж.Б. Ибраева, М.К. Адилбекова МЕТАРОМАН И ЕГО ОСОБЕННОСТИ (К АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА «СНЫ ОКАЯННЫХ» А.ЖАКСЫЛЫКОВА).....	115
Ж.Б. Ибраева, А.С. Еркебаева СЕМИОТИКА: ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА.....	118
М.Е. Касымжанова, Е.Нұржакып, М.Е. Тулеубаева СТИЛЕВАЯ И ОБРАЗНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАРРАТИВА Е.ЗАМЯТИНА.....	122
Е.А. Ломова, Е.С. Коваленко, Ф.Т. Багымбаева ФРАНЦУЗСКИЙ МИР В КООРДИНАТАХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР МЕЖДУ РОССИЕЙ И ЗАПАДОМ.....	125
С.О. Муминов РУССКИЙ ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ РОМАН И ПОЭТИКА М. ПРУСТА.....	129
А. Нұрлыбаева, Л. Хамимұлыдинова ӘБШ КЕКІЛБАЕВТЫҢ «ХАНША-ДАРИЯ ХИКАЯСЫНЫҢ» КОМПОЗИЦИЯСЫ.....	132
Н.Омарбек ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ПОСМОДЕРНДІК ІЗДЕНІСТЕР.....	134
О.И. Пашкевич ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ТВОРЧЕСТВЕ РУСТАМА КАЖЕНКИНА.....	137
З.Н. Поляк, Р.М. Жакенова ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ РАМОЧНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ А. АМРАЕВОЙ «ГЕРМАНИЯ».....	140
А.А. Приписнова ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С.ПУШКИНА «ДРУЗЬЯМ» (1816)».....	143
Д.А. Сабирова, А.Т. Жиенбаева ХРОНОТОП В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ КАЗАХСТАНА..	146
Д.Сатмирова, Ж.Қудайбергенова, З.Айдосова М. МАҒАУИННИҢ «КӨКБАЛАҚ» РОМАНЫНДАҒЫ ОБРАЗДАР ЖҮЙЕСІ.....	150
Д.А. Сатмирова, А.Б. Орынбаева А. КЕМЕЛБАЕВАНЫҢ «МҰНАРА» РОМАНЫНДАҒЫ ПОСТМОДЕРНИСТІК КӨРІНІСТЕР.....	153
Л.В. Сафронова, Э.Т. Жанысбекова КАЗАХСТАНСКИЕ СКАЗКИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ.....	157
С.К. Серикова, А.Е. Ерлан ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПЕЧАТНЫЕ ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ.....	161
А.Б. Умарова, А.С. Казмагамбетова, Ф.Т. Багымбаева К ВОПРОСУ ОБ АВТОБИОГРАФИЗМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА С.МУКАНОВА (ПО РОМАНУ-ТРИЛОГИИ САБИТА МУКАНОВА «ШКОЛА ЖИЗНИ»).....	164
Г.З. Шашкина ТРАДИЦИИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЗЕ З.Н. ГИППИУС (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ «МИСС МАЙ» И «SUOR MARIA»).....	168

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Ш.М. Адилбекова ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТЕЙ.....	172
М.М. Аймагамбетова, А.С. Аушенова, Г.К. Халел ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ФЕНОМЕН МАССМЕДИА.....	175
Б.Б. Амангаева ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	179
А.Ерболатова, О.Ташбаева ПОНЯТИЕ «КРЕАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	183
З.Т. Жалмуханова, Г.К. Сахуалина ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ.....	186
А.А. Жұргұмбаева КӨРКЕМ МӘТІНГЕ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТАЛДАУ ЖАСАУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	190
М.А. Изтилеу ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА».....	192

А.С. Кожаметова ЦЕННОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ.....	196
Ralph Schusler Jr. DEPICTIONS OF FEAR IN LEV TOLSTOY'S SEVASTOPOL SKETCHES AND STEPHEN CRANE'S THE RED BADGE OF COURAGE.....	199
Т.Ф. Шейкина, А.А. Саганаева, М.С. Рыспекова К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.Н. ВЕРЕВОЧКИНА, Е.Г. КЛЕПИКОВОЙ).....	209
Л.Л. Шестакова, А.С. Кулева ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СОСТАВЕ СВОДНОГО СЛОВАРЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА.....	211

ПРОБЛЕМЫ КОМПАРАТИВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

Н.Абдикарим АБАЙ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ СОМАТИКАЛЫҚ КОДТЫҢ АУДАРМАДА БЕРІЛУІ...	215
И.З. Белобровцева О ПРОБЛЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО БИЛИНГВИЗМА.....	219
Д.Герчиньска ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НА ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК РОМАНА М.БУЛГАКОВА МАСТЕР И МАРГАРИТА.....	223
А.Э. Дудко СРАВНИТЕЛЬНОЕ СТИХОВЕДЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ АНГЛИЙСКОГО СОНЕТА ЭПОХИ РОМАНТИЗМА.....	226
Ж.Б. Ибраева ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ.....	230
А.И. Кузьмичев ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ.....	233
А.Д. Маймакова ЛЕКСИКА КАК ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ МАРКЕР ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ).....	236
М.Ш. Мусатаева О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ КАЗАХСТАНСКОЙ ДВУЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ.....	240
В.Б. Плохенко ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А. С. ПУШКИНА И «БУДЬ РАЗБОРЧИВ В ПУТИ СВОЕМ» А. КУНАНБАЕВА (В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ В.РОЖДЕСТВЕНСКОГО).....	243
И.В. Ротманова ЛЕКСИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СЧАСТЬЕ», «ДРУЖБА», «КРАСОТА» В ПЕРЕВОДЕ Э.Л. ЛИНЕЦКОЙ 29-ГО СОНЕТА ШЕКСПИРА (ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ РЕЦЕПЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ).....	246
Ф.Т. Саметова ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В КАЗАХСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА.....	249
Danuta Stanulewicz, Marta Gierczyńska-Kolas EQUIVALENTS OF THE LEXEME <i>BLUE</i> IN POLISH TRANSLATIONS OF SELECTED WORKS BY JOSEPH CONRAD.....	252
Danuta Stanulewicz, Ewa Komorowska, Marta Gierczyńska-Kolas PINK IN POLISH AND RUSSIAN: A COMPARATIVE STUDY OF ASSOCIATIONS.....	256
Н.Танривердийева COGNITIVE MODELS OF METAPHORS IN ENGLISH AND AZERBAIJANI JOURNALISTIC TEXTS.....	260
D.Tapalov, G.Tekeeva FEATURES OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION.....	261
Р.А. Шаханова О ПЕРЕВОДАХ ПОЭЗИИ А.С. ПУШКИНА.....	264

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Ж.Т. Абдуллаева, Г.Ж. Байшукурова СИСТЕМАТИЗАЦИЯ И ОБОБЩЕНИЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ РЕЧИ.....	267
Н.Н. Абдығалиева ТҮЛДІК ЖОО БОЛАШАҚ ШЕТЕЛ ТІЛІ МҰҒАЛІМІН ДАЯРЛАУДАҒЫ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ БОЛАШАҚ ШЕТЕЛ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ БІЛІМ АЛУ ӘДІСТЕМЕСІ.....	269

А.М. Адилова ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ.....	273
И.В. Александрова К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ ТЕКСТА ДОШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	276
М.Б. Алиева А. Алдан АРТ-ПЕДАГОГИКА ӘДІСТЕРІН ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП САБАҚ БЕРУ ТИІМДІЛІГІ.....	278
Л.С. Амренова, А.М. Маулен БИБЛЕЙСКИЕ ЗНАКИ И СИМВОЛЫ В ПОЭМЕ АННЫ АХМАТОВОЙ «РЕКВИЕМ».....	280
Г.А. Атембаева ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	283
А.С. Базарбаева КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ.....	286
В.К. Базарбаева ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	289
А.М. Байгушикова, К.С. Кунапияева КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	291
Р.Бораи ДРАМАЛЫҚ ШЫҒАРМАЛАРДЫ СЫНЫПТАН ТЫС ОҚЫТУ.....	294
И.И. Вакулик ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛАТИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	298
С.І. Есимбек ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	301
Ә.Қ. Жаирбаева ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ ПӘНІН ОҚЫТУДА БЕЛСЕНДІ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРДІ ТИІМДІ ҚОЛДАНУ.....	305
О.Ю. Загинайко МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	308
А. А. Ибраева, Л.С. Амренова ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОЙ ЛЕКСИКИ.....	311
Г.А. Кажигалиева ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИКИ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ.....	313
Н.Б. Кайрлиева, Г.М. Кабдулова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	317
Э.Е. Калбергенова ТІЛ-ӘДЕБИЕТ САБАҚТАРЫН ОҚЫТУДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ.....	322
Б.Т. Каримова, Ж.Б. Ибраева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО.....	325
А.Қ. Қойшығұл ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ М.СИМАШКО И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕТОДИЧЕСКОМ ИЗУЧЕНИИ.....	328
Т.В. Кривошапова СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ: СПЕЦСЕМИНАРЫ.....	331
А.А. Кузнецова ТИПЫ ФОНЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ.....	335
А.Н. Кушергалиева, Л.С. Кудасова ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	337
М.М. Нұршабай ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	340
Д.М. Поляк РАЗВИТИЕ АРГУМЕНТИРУЮЩЕЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	343
Я.В. Пузыренко ЯЗЫКОВОЙ ЭТИКЕТ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ В ПРОГРАММЕ ДИСЦИПЛИНЫ «УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ».....	345
Г.Н. Рзаева, С.Р. Бабаева СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РК).....	348
Б.А. Смагулова, Б.П. Абуова ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	352

Ш.К. Смагулова ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	354
Ә.Т. Тәубеева ШЕТЕЛ ТІЛІН БАЙЛАНЫС ҚҰРАЛ МАҚСАТЫНДА ҮЙРЕНУДІҢ ЖОЛДАРЫ.....	356
И. Текеев, Г.К. Текеева ЛЕКСИЧЕСКОЕ БОГАТСТВО РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ.....	359
А.К. Тусупова, Б.А. Кенжеев ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ В КАЗАХСТАНЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ).....	361
М.М. Хавайдарова, А.А.Екибаева СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ГРАМОТНОСТИ ЧТЕНИЯ.....	363
А.А. Цой ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	366

**ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ
И СТИХОВЕДЕНИЯ**

**Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 30 жылдығына және
көрнекті қазақ ақыны Мұқағали Мақатаевтың 90 жылдығына арналған
"Поэтика және өлеңтану мәселелері ІХ"
Халықаралық ғылыми-теориялық конференциясы
20-21 мамыр 2021 ж.**

**Международная научно-теоретическая конференция
"Проблемы поэтики и стиховедения ІХ",
посвященная 30-летию Независимости Республики Казахстан
и 90-летию выдающегося казахского поэта Муккағали Мақатаева
20-21 мая 2021 г.**

**International scientific and theoretical conference
"Problems of poetry and prosody ІХ"
is dedicated to the 30th anniversary of the Independence of the Republic of Kazakhstan
and the 90th anniversary of the outstanding Kazakh poet Mukagali Makatayev
20-21 May 2021**

Научный редактор: Абишева С.Д.
Верстка: Нурбаева А.М.

Подписано в печать 19.05.2021.
Формат 60x84¹/₈. Бумага сыктывкарская.
Гарнитура «Тип таймс». Печать «RISO».
Усл.печ.л. 46,75. Тираж 100 экз. Заказ 113.

050010, г. Алматы, пр. Достык, 13.
КазНПУ им. Абая

Отпечатано в типографии издательства «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

Үш бақытым

Ең бірінші бақытым – Халқым менің,
Соған берем ойымның алтын кенін.
Ол бар болса, мен бармын, қор болмаймын,
Қымбатырақ алтыннан нарқым менің.

Ал екінші бақытым – Тілім менің,
Тас жүректі тіліммен тілімдедім.
Кей – кейде дүниеден түңілсем де,
Қасиетті тілімнен түңілмедім.

Бақытым бар үшінші – Отан деген,
Құдай деген кім десе, Отан дер ем!
... Оты сөнген жалғанда жан барсың ба?
Ойланбай – ақ кел дағы от ал менен.

Түтін түтет,
Өс, өрбі, көгере бер,
Немерелер көбейсін, шөберелер.
Жадында ұста :
Жақсылық күтпегейсің!
От емес, оқ сұрасаң менен егер!

Үш бірдей бақытым бар алақанда,
(Мені мұндай бақытты жаратар ма?!)
Үш күн нұрын төгеді аспанымнан,
Атырау, Алтай, Арқа, Алатауға!!!

М. Мақатаев

