

Научный альманах

# LingvLit

5\*2021



**АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ  
УНИВЕРСИТЕТІ**

**КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ АБАЯ**

**KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY ABAI**

# **LingvLit**

*Научный альманах*

*Выпуск 5*

**Алматы, 2021**

УДК 811:821  
ББК 81.2  
L 75

*Рекомендовано к публикации Ученым советом КазНПУ имени Абая  
(протокол №8 от 5 апреля 2021 г.)*

**Редакторский коллектив:**

**М.Ш. Мусатаева** – д.филол.н., профессор КазНПУ имени Абая,  
**З.Н. Поляк** – к.филол.н., доцент КазНПУ имени Абая,  
**А.М. Нурбаева** – доктор PhD, и.о. асоц.профессора

**L 75 LingvLit.** *Научный альманах* / Под ред. д.филол.н., проф. КазНПУ имени Абая С.Д. Абишевой. – *Выпуск 5.* – Алматы – 2021. – 254 с.

**ISBN 978-601-298-822-2**

«LingvLit: Научный альманах» – научный филологический журнал кафедры русского языка и литературы КазНПУ имени Абая. Издание ориентировано на презентацию научных направлений кафедры и вовлечение в современную лингвистику и литературоведение молодых исследователей из числа бакалавров, магистрантов и докторантов PhD. Приоритет отдается статьям, выполненным в соавторстве ученый-ученик, написанным на русском, казахском и английском языках и посвященным проблемам лингвистики, билингвизму, изучению литературы Казахстана и России, методике преподавания филологических дисциплин. Альманах может быть интересен не только университетскому сообществу, но и учителям, журналистам, школьникам старших классов. Периодичность – 1 раз в год.

«LingvLit. Ғылыми альманах» – Абай атындағы ҚазҰПУ-дың орыс тілі және әдебиеті кафедрасының филологиялық ғылыми журнал. Басылым кафедраның ғылыми бағыттарымен таныстыра отырып, бакалаврлар, магистрлер және PhD докторлар санынан қазіргі замануи лингвистика мен әдебиеттану мәселелерін зерттеуге тарту үшін бағытталған. Басымдық орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде жазылған, лингвистика, қостілдік, Ресей мен Қазақстан әдебиеттерін зерттейтін, филологиялық пәндерді оқыту әдістемесіне арналған ғалым – шәкірт бірлескен авторлық мақалаларға беріледі. Журнал тек университет қауымын емес, мектеп мұғалімдері, журналистер, жоғарғы сынып оқушыларын да қызықтыра біледі. Мерзімділігі – жылына 1 рет.

**УДК 811:821  
ББК 81.2**

**ISBN 978-601-298-822-2**

© КазНПУ им. Абая, 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

## ЛИНГВИСТИКА

<i>Абаева М.К., Валиева С.Б., Нусибекова А.Е., Кәрім А.Т., Сунбек Ә.А.</i> Опыт создания словаря «В помощь юному филологу» на базе латинизмов.....	6
<i>Абаева М.К., Джонов С.</i> Семантические особенности миграционной терминологии на таджикском и русском языках..	25
<i>Абаева М.К., Джонов С.</i> Юрислингвистика как новое направление в таджикской филологии.....	32
<i>Абаева М.К., Хен И.Г.</i> Использование и трансформация традиционных фразеологизмов в интернет-лингвистике.....	36
<i>Абаева М.К., Юсупова Н.С., Оспанова С.К., Доскалиева Р.А.</i> Формирование языковых компетенций на уроках русского языка.....	47
<i>Аймагамбетова М.М., Бекмолдина Г.Ж., Мұқай А.К.</i> Отражение гендерных стереотипов в русской фразеологии.....	54
<i>Деловарова З.А., Жошиева Ж.Ж., Сансызбаева А.К., Мусаева Э.К.</i> Семиотика русских пословиц и поговорок.....	64
<i>Молдагали М.Б.</i> Проявление индивидуальных особенностей речи в глагольной лексике.....	72

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Афанасьева А.М., Карамшук Д.Т., Лебедева А.В., Хавайдарова М.М.</i> Демонические персонажи в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».....	82
<i>Ахметова А.</i> Мифопоэтика как основа художественного и идейного пространства и мифологема «Большой город».....	98
<i>Ескенова Д.Н., Бурибаева М.А.</i> Тема любви в творчестве Мукагали Макатаева и особенности перевода его поэзии на английский язык.....	108
<i>Ескенова Д.Н., Бурибаева М.А.</i> Поэтический текст и особенности его перевода (на материале лирики М.Макатаева)..	124
<i>Капашова А.М., Сактапберген Т., Гылычмырадов Б.</i> Социально обусловленная гендерная модель произведений Л.Н. Толстого «Отец Сергей» и «Крейцера Соната».....	136

---

<i>Ломова Е.А., Жаулыбай А.Ж., Кучеленко А.Г., Торобек А.Т.</i> Рецепция религиозно-философской проблематики произведений Ф.Достоевского с точки зрения американской критики.....	149
<i>Орынбаева А.М., Айтбаева А.Ж., Жеңісова Ж.Н.</i> Гендерный аспект изучения литературы.....	159
<i>Суманиева С.Т., Илиева С.А., Бекей Ж.</i> Современная литература Казахстана в сетевых ресурсах: имена, жанры, поэтика.....	169
<i>Кадырова Н.Р.</i> Герой современной русской прозы.....	175

## ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ

<i>Жанадылова Б., Потапенко А., Сартбаева Д.</i> Активизация познавательной деятельности на уроках русского языка в 8 классе.....	181
<i>Жумабаева К., Сембекова А., Уалихан Г., Мусатаева М.Ш.</i> Формирование ключевых компетенций как социальный заказ....	189
<i>Кажигалиева Г.А., Изимбетова С. А.</i> Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку как неродному в среднем звене школы.....	198
<i>Кажигалиева Г.А., Койшибай Б. Е.</i> Система заданий и упражнений по русскому языку как неродному для учащихся старшего звена школы: лингвориторический аспект.....	207
<i>Кажигалиева Г.А., Шерниязова А.К., Рахман М.С., Мергенбаева А.Е.</i> Дифференцированное обучение русскому языку учащихся среднего звена в условиях обновленного содержания школьного образования РК.....	217
<i>Муканова А.М.</i> Включение детей с нарушениями слуха, зрения, речи в коллектив сверстников при совместном обучении в начальной школе.....	226
<i>Мусатай Т.</i> Интерактивность как принцип в обучении русскому языку.....	237

## ПРОБА ПЕРА

<i>Дюсембаева З.Ж., Октамбек А. Т., Серикова Л.А., Поляк З.Н.</i> Три эссе о поэтах. Художественная картина мира в творчестве	
---	--

---

Н.А. Некрасова и А.Н. Майкова.....	241
<b>Жакенова Р. М.</b> Интертекстуальные связи в стихотворении А. Галича «Псалом».....	246
<b>ПОСЛЕСЛОВИЕ РЕДАКЦИИ</b> .....	251

## ЛИНГВИСТИКА

### ОПЫТ СОЗДАНИЯ СЛОВАРЯ «В ПОМОЩЬ ЮНОМУ ФИЛОЛОГУ» НА БАЗЕ ЛАТИНИЗМОВ

**Абаева Мадина Кабылкызы**

*к. ф. н., доцент КазНПУ им. Абая*

**Валиева Сабина Болатовна**

*4 курс КазНПУ им. Абая*

**Нүсіпбекова Арайлым Ержанқызы**

*4 курс КазНПУ им. Абая*

**Кәрім Айдана Талғатқызы**

*4 курс КазНПУ им. Абая*

**Сүпбек Әсел Абзалқызы**

*Школа-гимназия №1 им. Қалтай Мұхамеджанова*

**Аннотация.** Актуальность создания данного словаря можно аргументировать преобладанием латинизмов в современных терминологических системах русского языкознания и литературоведения, что обуславливает необходимость изучения этих заимствованных лексических единиц и определения их влияния на повышение уровня компетентности специалиста-филолога.

**Ключевые слова:** латинизмы, термины, лингвистика, литературоведение, словарь.

**Аңдатпа.** Осы сөздікті жасаудың өзектілігі туралы орыс лингвистикасы мен әдебиеттану ғылымдарының заманауи терминологиялық жүйелерінде латинизмнің басымдығы туралы айтуға болады, бұл осы алынған лексикалық бірліктерді зерттеуді қажет етеді және маманның құзыреттілік деңгейінің жоғарылауына оның әсерін анықтайды.

**Түйін сөздер:** латинизмдер, терминдер, лингвистика, әдебиеттану, лексика.

**Abstract.** The relevance of the creation of this dictionary can be argued by the predominance of Latinisms in modern terminological systems of Russian linguistics and literary criticism, which necessitates the study of these borrowed lexical units and determine its influence on increasing the level of competence of a specialist-philologist.

**Key words:** Latinisms, terms, linguistics, literary criticism, vocabulary

В современном мире латинский язык активно внедряют в общеобразовательные программы. Это делается для того, чтобы молодое поколение знало, с чего берет свое начало эволюция европейской культуры. Данная отрасль, однако, сталкивается с многочисленными трудностями, в первую очередь по причине отсутствия латыни в нынешней коммуникативной системе. Древний, мёртвый язык ассоциируется у студентов с ненужным и утратившим свое значение языком. Но, несмотря на то, что латинский язык в настоящее время не является средством общения, он является бесценной кладовой духовных богатств, и именно ему мы должны быть благодарны за разнообразие слов, выражений, афоризмов. Язык древних римлян каким-то образом сумел коснуться каждого из языков, которые сейчас существуют в мировом пространстве, в этом-то и состоит его главная заслуга.

Итак, вашему вниманию предлагается словарь «В помощь юному филологу» лингвистических и литературоведческих терминов. Также в него вошли и латинские слова и выражения, использованные в лирике русских поэтов.

### Латинизмы из области языкознания

**АББРЕВИАТУ'РА**, -ы, *ж.* В словообразовании: существительное, образованное из усечённых отрезков слов (напр., исполком, комсомол), из таких же отрезков в сочетании с целым словом (напр., роддом, запчасти), из начальных звуков слов или названий их начальных букв (напр., вуз, АТС, МХАТ, ЭВМ, СКВ), а также это сложносокращённое слово.

❖ От ит. *abbreviatura*, восх. к лат. *brevis* «короткий, краткий» [1, с. 1].

**АКЦЕ'НТ**, -а, *м.* Ударение в слове или словоформе, а также знак ударения (спец.). *Поставить а.*

❖ Из нем. *Akzent*, восх. к лат. *accentus* «усиление; ударение» [1, с. 9].

**АКЦЕНТОЛО'ГИЯ**, -и, *ж.* Раздел языкознания, занимающийся изучением ударения. *Русская а.*

❖ Из нем. *Akzentologie*, восх. к лат. *Accentus* «ударение» и греч. *Logos* «наука, учение» [1, с. 9].



**АРТИ'КЛЬ**, -я, м. В грамматике нек-рых языков при существительном: показатель определённости или неопределённости, а также рода, числа и нек-рых других грамматических значений.

❖ Из франц. *article*, восх. к лат. *articulus* «часть, частица; раздел; статья» [1, с. 20].

**АРТИКУЛЯ'ЦИЯ**, -и, ж. В языкознании: работа органов речи при произнесении звука.

❖ От нем. *Articulation* или франц. *articulation*, восх. к лат. *Articulare* «расчленять (речь), членораздельно произносить» [1, с. 20].

**АТРИБУ'Т**, -а, м. В грамматике: семантическая синтаксическая категория, в предложении обозначающая признак, относимый к субъекту, предикату или к распространяющим их компонентам.

❖ От франц. *attribut*, восх. к лат. *attributus* «приданный, предназначенный» [1, с. 23].

**А'ФФИКС**, -а, м. В грамматике: морфема, заключающая в себе словообразовательное или собственно формальное значение (приставка, суффикс, постфикс, флексия).

❖ Из нем. *Affix*, восх. к лат. *affixus* «прикреплённый» [1, с. 24].

**БИЛИ'НГВ**, -а, м. (спец.). Человек, владеющий и пользующийся двумя языками как родными.

❖ От лат. *bi...* «дву...» и *lingua* «язык» [1, с. 44].

**ВОКАБУЛЯ'РИЙ**, -я, м. (спец.). Краткий словарь, сопровождающий какой-н. текст. *В. к учебнику, к хрестоматии.*

❖ От ср.-лат. *vocabularium* «словарь» < лат. *vocabulum* «слово» [1, с. 106].

**ГАЛЛИЦИ'ЗМ**, -а, м. Слово или оборот речи в каком-н. языке, заимствованные из французского языка или созданные по образцу французского слова или выражения.

❖ От франц. *gallicisme*, восх. к лат. *Gallicus* «галльский» (см. *галлы*) [1, с. 143].

**ГЛА'СНЫЙ**, -ая, -ое. О звуках речи: при своём образовании не встречающий препятствий со стороны органов речи, образуемый без участия шума; также о буквах, изображающих такой звук. *Гласные а, о, е [э], и, у, ы. Безударные гласные (сущ.).*

❖ К глас. Калька лат. *vocales* от *vox* [1, с. 153].

**ГЛОССА'РИЙ**, -я, м. Толковый словарь непонятных (редких, иностранных и др.) слов, содержащихся в каком-н. тексте (обычно старинном). *Рукописные глоссарии. Древний, средневековый г.*

❖ От лат. *glossarium* «словарь» <греч. *glossa* «язык, речь» [1, с. 153].

**ГРАММА’ТИКА**, и, ж. **1.** Формальный строй языка – его морфология, словообразование и синтаксис, существующие как системы принадлежащих им языковых категорий и форм. *Описание грамматики русского языка*. **2.** Раздел языкознания, посвящённый изучению такого строя, а также связей этого уровня языка с фонологией, лексикой и фразеологией. *Научная (описательная), нормативная г. Школьная г.* (основы научной грамматики, преподаваемые в школе). *Историческая г. Сравнительная г. родственных языков. Сопоставительная г. неродственных языков. Функциональная г.* (посвящённая структурно-семантическому и функциональному изучению грамматического строя языка). **3.** Книга, описывающая этот строй. *Академическая г. Учебная г.*

❖ Из лат. *grammatica*, восх. к греч. *grammatike* [1, с. 168].

**ДЕФИ’С**, -а, м. Короткая чёрточка (-), употр. как знак переноса, как соединительная черта между частями слова (напр. *тёмно-красный, иван-чай, что-то*) или между словами (напр. *полубог-полугерой*).

❖ Восх. к лат. *divisio* «разделение» [1, с. 194].

**ДИАЛЕ’КТ**, -а, м. Местная или социальная разновидность языка. *Территориальные диалекты. Социальный д. Говорить на диалекте.*

❖ Из нем. *Dialekt* или франц. *dialecte*, восх. через посредство лат. *dialectus* к греч. *Dialektos* «наречие» [1, с. 196].

**ДИКТА’НТ**, -а, м. Письменная проверочная работа – записывание текста, диктуемого учителем. *Контрольный д.*

❖ Из нем. *Diktant*, восх. к лат. *dictare* «диктовать» [1, с. 198].

**ДИССИМИЛЯ’ЦИЯ**, -и, ж. (спец.). Расподобление, изменение, разрушающее сходство, подобие. *Д. звуков.*

❖ От нем. *Dissimilation* или франц. *dissimilation*, восх. к лат. *Dissimilation* «расподобление, расхождение» [1, с. 200].

**ИЗЪЯВИ’ТЕЛЬНЫЙ**, -ое: **изъявительное наклонение** – в грамматике: совокупность личных форм глагола, указывающих на совершение действия в настоящем, прошедшем или будущем времени.

❖ К *изъявить*, калька лат. *indicativus modus* от гл. *indicare* «объявлять, называть» [1, с. 295].

**ИМЕНИ'ТЕЛЬНЫЙ:** **именительный падеж** – падеж, отвечающий на вопрос: кто-что?

❖ К *имя*, калька лат. *nominativus (casus)* <*nomen* «имя», *nomino* «называть, именовать» [1, с. 296].

**ИМПЕРАТИ'В**, -а, м. В грамматике: то же, что повелительное наклонение.

❖ Из нем. *Imperativ* или франц. *imperatif*, восх. к лат. *imperativus* «повелительный» [1, с. 297].

**ИНФИНИТИ'В**, -а, м. В грамматике: то же, что неопределённое наклонение глагола.

❖ Из нем. *Infinitiv*, восх. к лат. *infinitivus (modus)* «неопределённый (способ, образ)» [1, с. 304].

**ЙОТ** [*jet*], -а, м. В языкознании: согласный звук, изображаемый в латинском алфавите буквой *j*, в русском – буквой «й» в конце слога (напр., бой, бойкот), а также открывающий сбой слог, к-рый начинается буквами «е», «ё», «ю», «я» (напр., ель, боец, ёлка, маёвка, юг, союз, яма, сиять).

❖ От назв. Буквы латинского алфавита: *J, j* [1, с. 313].

**КА'ЛЬКА**, -и, род. мн. калек, ж. В языкознании: слово или выражение, образованное путём буквального перевода иноязычного слова или выражения либо путём воспроизведения его морфологического состава.

❖ От франц. *calque*, восх. через посредство ит. *calco* к лат. *calcare* «давить, выдавливать» [1, с. 318].

**ОМПАРАТИ'В**, -а, м. В языкознании: сравнительная степень – грамматическая категория прилагательного и наречия, обозначающая большую степень проявления признака по сравнению с тем же признаком, названным в положительной степени (напр., умнее, холоднее, обиднее).

❖ Восх. к лат. *comparativus* «сравнительный» [1, с. 355].

**КОНКОРДА'НС**, -а, м. (спец.). Толковый словарь слов и выражений, содержащихся в каком-н. произведении, снабжённый указаниями на все случаи их употребления и цитатами.

❖ Из нем. *Konkordanz*, восх. к лат. *concordare* «согласоваться, быть в соответствии» [1, с. 358].

**КОНТАМИНА'ЦИЯ**, -и, ж. В языкознании: возникновение нового выражения, слова, формы путём объединения элементов двух выражений или форм, чем-н. сходных (напр., неправильное выраже-

ние «играть значение» из соединения двух выражений: «играть роль» и «иметь значение»). *Языковая к.*

❖ От нем. *Kontamination*, восх. к лат. *contaminatio* «смешение» [1, с. 360].

**КОНТЕ'КСТ**, -а, м. (книжн.). Относительно законченная в смысловом отношении часть текста, высказывания. *Значение слова узнается в контексте.*

❖ Из франц. *Context* или нем. *Kontext*, восх. к лат. *contextus* «тесна связь, сплетение, сцепление» [1, с. 360].

**КОНЦЕ'ПТ**, -а, м. (спец.). В лингвистике: исторически сложившийся целостный, понятийно (идейно) нерасторжимый комплекс языковых значений, относящихся к основополагающей ментальной, духовной или жизнеобразующей физической сфере бытия человека.

❖ От нем. *Konzept*, восх. к лат. *conceptio* «система; совокупность, сумма» <*conspere*> «содержать; представлять себе» [1, с. 362].

**ЛИНГВИ'СТИКА**, -и, ж. Наука о языке (в 1 и 2 знач.), языкознание. *Структурная л.* (раздел лингвистики, посвящённый изучению языка как знаковой системы, строгому описанию его форм и их классов). *Прикладная л.* (система научных методов, связанных с задачами практического пользования языком). *Л. текста* (область лингвистики, посвящённая изучению развёрнутого текста, его структуры и принадлежащих ему категорий).

❖ От нем. *Linguistik* или франц. *linguistique*, восх. к лат. *lingua* «язык» [1, с. 408].

**МЕЖДОМЕ'ТИЕ**, -я, ср. В грамматике: неизменяемое слово, непосредственно выражающее эмоциональную реакцию, чувство, волевое ощущение, призыв (напр., *ай, ах, ба, ого, ох, ух, фи, эх*).

❖ От сложения *между* + *метать*, калька лат. *interjectio*, от *inter* + *jacere* «бросать, ставить (между, среди)» [1, с. 437].

**МЕСТОИМЕ'НИЕ**, -я, ср. В языкознании: лексико-грамматический класс, состоящий из формально неоднородных слов – существительных, прилагательных, наречий, – общих по своему абстрактному значению указания на предмет или признаки (в составе этого класса) свободных от номинативной функции. *Личные местоимения* (я, мы, ты, вы, он, она, оно, они). *Местоимения определённые* (личные, возвратные, притяжательные, вопросительно-относительные, указательные, определительные). *Местоимения неопределённые* (с частицами -нибудь, -либо, -кое, -то).

❖ Из *местоимение*, калька сред. -лат. *pro* «вместо» + *nomēn* «имя, название» [1, с. 442].

**НАКЛОНЕ'НИЕ**, -я, *ср.* В грамматике: система форм (парадигма) глагола, выражающих отношение действия к действительности. *Изъявительное, повелительное, сослагательное н.*

❖ К *наклонить*, калька лат. *inclinatio* «наклон, наклонение» от *inclinare* «сгибать, отклонять»; термин введён М.Смотрицким [1, с. 491].

**НАРЕ'ЧИЕ**, -я, *ср.* В грамматике: часть речи, обозначающая признак действия, другого признака (качества, свойства), реже – предмета и (за исключением степеней сравнения у так наз. качественных наречий) не имеющая форм словоизменения. *Качественные наречия* (образующие степени сравнения, напр., *строго – строже – строжайше, низко – ниже – нижайше*). *Местоимённые наречия*. *Предикативные наречия* (наречные предикативы на -о, -е, напр., *весело, грустно, уютно, стыдно, навеселе, налегке*).

❖ К *речь*, калька лат. *ad-verbium* «слово, речь» [1, с. 491].

**НАРИЦА'ТЕЛЬНЫЙ**, -ая, -ое: имя нарицательное – в грамматике: имя существительное, называющее предмет, понятие, входящее в ряд однородных; *противоп.* имя собственное. *Город, дом, весна – имена нарицательные*.

❖ К *нарицать*, калька лат. *nomēn appellativum*, к-рое создано по образцу греч. *Onoma prosegorikon* (в том же знач.) [1, с. 491].

**НОМИНА'ЦИЯ**, -и, *ж.* В лингвистике: название, наименование (в узком смысле – предметов, реалий, признаков, процессов, в широком смысле – также сообщений, ситуаций). *Теория номинации*.

❖ От англ. *nomination*, восх. к лат. *nominatio* «именование, название» [1, с. 527].

**ОБСТОЯ'ТЕЛЬСТВО**, -а, *ср.* В грамматике: второстепенный член предложения, обычно выражаемый несогласуемой словоформой (наречием, деепричастием) или предложно-падежной формой имени, обозначающий время, место, причину, цель, следствие, условие, способ и нек-рые другие сопутствующие характеристики сообщения. *О. места. О. образа действия*.

❖ Производн. От гл. *об-стоять*; калька нем. *Umstand* или франц. *circonstance*, к-рые построены по образцу лат. *circumstantia*, греч. *peri-statis* «окружение, состояние вокруг; обстоятельство» [1, с. 548].

**ОККАЗИОНАЛИЗМ**, -а, м. В языкознании: слово или выражение, являющееся индивидуальным образованием или не вошедшим в язык неологизмом.

❖ От франц. *occasionalisme*, восх. клат. *occasio* «случай» [1, с. 561].

**ОТНОСИТЕЛЬНЫЙ**, -ая, -ое; -лен, -льна. *полн.ф.* В грамматике: показывающий отношение между чем-н., к чему-н. *Относительные прилагательные* (обозначающие признак по отношению к предмету, действию, состоянию и не образующие кратких форм и степеней сравнения). *Относительное слово* (местоимение).

❖ К *относительный*(ся), калька лат. *relativus* (появилось не раньше середины 18 в.); во 2 знач. калька лат. *pronomen relativum* [1, с. 592].

**ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ**, -ая, -ое; -лен, -льна. *Отрицательное предложение* (в грамматике: предложение, содержащее отрицание перед сказуемым или в составе сказуемого).

❖ Калька научного термина лат. *negativus*, ср. лат. *negativus* «отрицающий, отклоняющий» [1, с. 596].

**ПОВЕЛИТЕЛЬНЫЙ**, -ая, -ое; -лен, -льна. Повелительное наклонение – в грамматике: форма глагола, выражающая пожелание или требование.

❖ К *повелевать*; пов. – калька лат. *imperativus (modus)*, от *imperare* «приказывать, повелевать» [1, с. 657].

**ПОДЛЕЖАЩЕЕ**, -его, *ср.* В грамматике: главный член предложения, выражаемый обычно формой им. п., обозначающий субъект, к-рому приписывается признак (действие, состояние), названный в сказуемом, и вместе со сказуемым образующий грамматическую основу простого предложения.

❖ К *подлежать*; калька лат. *subjectum*, производн. от гл. *subjicio* «подбрасывать, подкладывать»; первонач. «подверженный» [1, с. 667].

**ПОЛОНИЗМ**, -а, м. Слово или оборот речи в каком-н. языке, заимствованные из польского языка или созданные по образцу польского слова или выражения.

❖ От франц. *polonisme*, восх. к ср.-лат. *polonius* «поляк» [1, с. 689].

**ПО'СТФИКС**, -а, м. В грамматике: словообразовательная морфема, следующая за окончанием (напр. -ся, -те, -то, -либо).

❖ От лат. *post* «после» и *fixus* «прикреплённый» [1, с. 707].

**ПРЕДИКАТ**, -а, м. В грамматике: синтаксическая семантическая категория, в предложении обозначающая отнесенность сообщаемого

мого ко времени – сказуемое или в односоставном предложении его главный член.

❖ Через посредство франц. *predicat* или нем. *pradikat* из лат. *Praedicatum* – букв. «предсказываемое» [1, с. 718].

**ПРЕДЛОГ**, -а, м. В грамматике: служебная часть речи, слово или неразложимое сочетание с таким словом, выражающее отношения между грамматически зависящими друг от друга словами (словом и формой слова) и само по себе имеющее собственное абстрактное значение или круг таких значений, напр. *на* (поставить на стол), *по* (идти по полю), *при* (находиться при доме, сказать при свидетелях), *в течение* (переговоры в течение недели). *Простые (однословные) предлоги*. Составные (*неоднословные*) предлоги.

❖ Из *предлог*; калька греч. *pro-thesis* или лат. *praepositio*, букв. «то, что кладётся перед чем-н.» [1, с. 718].

**ПРЕДЛОЖЕ'НИЕ**, -я, ср. В грамматике: предназначенная для сообщения синтаксически и интонационно оформленная конструкция, заключающая в себе категорию предикативности. *Простое, сложное п. Главное, придаточное п. Личное, безличное п. Главные и распространяющие члены предложения*.

❖ К *предложить*, калька лат. *pro-positio* «предложение»: *pro-ponere* «ставить впереди»; как грам. термин появляется в языке в 18 в. [1, с. 718].

**ПРЕ'ФИКС**, -а, м. В грамматике: приставка (в 3 знач.).

❖ Через посредство франц. *prefixe* или нем. *prafix* из лат. *praefixus* «прикреплённый спереди» [1, с. 725].

**ПРИЛАГА'ТЕЛЬНОЕ**, -ого, ср. или имя прилагательное. В грамматике: часть речи, называющая непроцессуальный признак (качество, свойство или принадлежность) и выражающая это значение в категориях падежа, числа и (в ед. ч.) рода. *Полные, краткие прилагательные. Качественные относительные, притяжательные прилагательные. Несклоняемые прилагательные*.

❖ Производн. от *прилагать*; калька лат. *adjectivus*, производн. от *adjicio, -ere* «присоединять, прибавлять» [1, с. 733].

**ПРИЧА'СТИЕ**, -я, ср. В грамматике: форма глагола, обладающая наряду с категориями глагола (время, залог, вид) категориями прилагательного (род, падеж). *Действительное п. Страдательное п.*

❖ Из *причастие*, одного корня с *часть, участь*; калька лат. *participium* «участие, причастие» (от *pars, partis* «часть, участие»), к-

рое является калькой греч. *metoche*: *metochos* «участвующий», *metecho* «принимать участие»; причастие частично сочетает в себе признаки имени и глагола [1, с. 744].

**ПУНКТУАЦИЯ**, -и, *ж.* 1. Правила расстановки знаков препинания. 2. Сама такая расстановка. *Ошибки в пунктуации.*

❖ От нем. *Punktuation*, восх. к лат. *punctum* «точка» [1, с. 777].

**СИНТАКСИС**, -а, *м.* 1. Раздел грамматики, занимающийся законами соединения слов и строением предложений и текста. 2. Система языковых категорий, относящихся к соединениям слов, к словосочетаниям и к строению предложений, текста. *С. словосочетания. С. предложения. С. текста. С. разговорной речи.*

❖ Через посредство лат. *syntaxis* из греч. *syntaxis* – букв. «составление» [1, с. 882].

**СКАЗУЕМОЕ**, -ого, *ср.* В грамматике: главный член предложения, обозначающий признак субъекта, названного подлежащим, и вместе с подлежащим образующий грамматическую основу простого предложения.

❖ Стар. прич. страд. наст. вр. от гл. *сказать*; калька лат. *praedicatum*, прич. от гл. *praedicare* «объявлять, провозглашать» [1, с. 884].

**СКЛОНЕНИЕ**, -я, *ср.* В грамматике: класс имён существительных с одинаковыми формами словоизменения, а также словоизменение прилагательных, представленное в его парадигмах. *Существительные первого, второго, третьего склонения. С. полных прилагательных, порядковых числительных, местоимений.*

❖ К *склонить*, калька лат. *declinatio* «наклон; отклонение; изменение формы слова»: *declino*, *are* «отклонять; изменять форму слова» [1, с. 888].

**СОСЛАГАТЕЛЬНЫЙ**, -ая, -ое: сослагательное наклонение – в грамматике: глагольная категория, выражающая возможность или условность действия и оформляющаяся в русском языке сочетанием формы на -л и частицы «бы», напр.: *пошёл бы, сходил бы.*

❖ К *слагать*, калька лат. *conjunctivus (modus)* от гл. *con-jungere* «соединять, сочетать»; термин введён в науку в 17 в. М. Смотрицким [1, с. 921].

**СОЮЗ**, -а, *м.* В грамматике: служебное слово, соединяющее предложения и словоформы внутри предложения. *Двухместный с.* (союз, состоящий из двух позиционно разобщённых компонентов, совместно выполняющих служебную функцию).

❖ Калька лат. *con-junctio* или греч. *Syndesmos* «связь» [1, с. 925].



**СПРЯЖЕ'НИЕ**, -я, *ср.* В грамматике: класс глаголов с одинаковыми окончаниями личных форм. *Глаголы первого, второго спряжения.*

❖ К *спрягать*; калька лат. *conjugatio* «связь, соединение» от *conjugo* «соединять, сочетать»; впервые в грамматике М.Смотрицкого [1, с. 931].

**СУБЪЕ'КТ**, -а, *м.* В грамматике: семантическая категория со значением производителя действия или носителя состояния.

❖ Из нем. *Subjekt*, восх. к лат. *subjectum* «прилегающее, примыкающее; подчинённое, подлежащее» [1, с. 955].

**СУ'ФФИКС**, -а, *м.* В грамматике: морфема, находящаяся между корнем и окончанием. *Словообразовательный с.* (напр. *чит-а-ю, стрел-к-а, гром-к-ий*). *Словоизменительный с.* (напр. *чита-л-а, чита-ющ-ий, скор-ее*).

❖ Из нем. *Suffix*, восх. к лат. *Suffixus* «прикреплённый» [1, с. 960].

**ТВОРИ'ТЕЛЬНЫЙ**: **творительный падеж** – падеж, отвечающий на вопрос кем-чем?

❖ К *творить*, калька лат. *instrumentalis*; термин введён в конце 16 в. Лаврентием Зизанием [1, с. 973].

**ТЕ'ЗИС** [*тэ*], -а, *м.* Положение, кратко излагающее какую-н. идею, а также одну из основных мыслей сочинения, доклада. *Тезисы доклада. Развёрнутые тезисы.*

❖ Через посредство нем. *Thesis* из лат. *thesis* <греч. *thesis* «положение» [1, с. 974].

**ТЕКСТ**, -а, *м.* В лингвистике: внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению. *Теория текста.*

❖ Через посредство нем. *Text* из лат. *textus* «ткань; сочетание слов» <*texere*> «ткать; сочетать; сочинять» [1, с. 974].

**ТЕ'РМИН**, -а, *м.* Слово или словосочетание – название определённого понятия какой-н. специальной области науки, техники, искусства. *Технические термины. Термины математики. Словарь музыкальных терминов.*

❖ Из польск. *termin* или нем. *Termin*, восх. к лат. *terminus* «пограничный знак, предел, граница» [1, с. 979].

**ТРАНСКРИПЦИЯ**, -и, ж. В языкознании: совокупность специальных знаков, при помощи которых передаётся произношение, а также соответствующая запись. *Международная фонетическая т.*

❖ От нем. *Transkription* или франц. *transcription*, восх. к лат. *transcription* «переписывание» [1, с. 996].

**ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ**, -и, ж. В языкознании: побуквенная передача текстов и отдельных слов одной графической системы средствами другой графической системы. *Т. русских слов латинскими буквами.*

❖ От нем. *Transliteration* или франц. *translitteration*, восх. к лат. *trans* «через, сквозь» + *littera* «буква» [1, с. 996].

**ФЛЕКСИЯ**, -и, ж. (спец.). То же, что окончание (в 3 знач.).

❖ От нем. *Flexion* или франц. *flexion*, восх. к лат. *flexio* «сгибание, изгиб» [1, с. 1053].

**ФОРМА**, -ы, ж. В языкознании: материальное выражение грамматического значения. *Грамматическая ф.* (форма слова или синтаксической конструкции, заключающая в себе абстрактное морфологическое, синтаксическое или словообразовательное значение). *Формы слова* (регулярные видоизменения слов определённых частей речи, выражающие морфологические значения или одно такое значение). *Формы словоизменения.*

❖ Через посредство польск. *forma* из лат. *forma* «образец; вид, наружность» [1, с. 1055].

**ЭСПЕРАНТО**, нескл., м. и ср. Международный язык, созданный на основе грамматических и лексических элементов западноевропейских языков. *Писать на э.*

❖ От эсп. *Esperanto*, восх. к лат. *sperare* «надеяться» [1, с. 1128].

### Латинизмы из области литературоведения

**АВТОР**, -а, м. Создатель какого-н. творческого, оригинального произведения. *А. проекта. А. романа, поэмы, симфонии.*

❖ Из польск. *autor*, восх. к лат. *auctor* «писатель; художник; автор» [1, с. 4].

**АНАЛИЗ**, -а, м. Всесторонний разбор, рассмотрение. *А. художественного произведения.*

❖ От нем. *Analysis*, восх. через посредство лат. *Analysis* к греч. *analysis* «разложение, растворение» [1, с. 13].

**АННОТА'ЦИЯ**, -и, *ж.* Краткое изложение содержания книги, статьи и т.п.

❖ От нем. *Annotation*, восх. к лат. *annotatio* «примечание, пометка» [1, с. 15].

**АННОТИ'РОВАТЬ**, -рую, -руешь; -анный; *сов. и несов., что.* Составить(-лять) аннотацию чего-н. *Аннотированный библиографический указатель* (снабжённый аннотациями).

❖ От нем. *Annotieren*, восх. к лат. – см. *аннотация* [1, с. 15].

**БАЛЛА'ДА**, -ы, *ж.* Лирическое или лиро-эпическое стихотворение особой формы на историческую, обычно легендарную, тему.

❖ От нем. *Ballade* или франц. *ballade*, восх. к ср.-лат. *ballare* «танцевать» [1, с. 28].

**ГРАДА'ЦИЯ**, -и, *ж.* (книжн.). Последовательность, постепенность (обычно нарастающая) в расположении чего-н., при переходе от одного к другому.

❖ От нем. *Gradation* или франц. *gradation*, восх. к лат. *gradation* «постепенное повышение» <*gradus* «ступень, степень» [1, с. 167].

**ИНВЕ'РСИЯ**, -и, *ж.* (спец.). В синтаксисе: изменение нормального (стилистически нормального) порядка слов в предложении, сопровождаемое перемещением его интонационного центра.

❖ От нем. *Inversion* или франц. *inversion*, восх. к лат. *inversion* «переворачивание, перестановка» [1, с. 298].

**ИНТОНА'ЦИЯ**, -и, *ж.* В художественном произведении: индивидуальные особенности творческой манеры, изобразительных приёмов.

❖ От франц. *intonation* или нем. *Intonation*, восх. к лат. *intonare* «громко произносить» [1, с. 303].

**КЛАССИЦИ'ЗМ**, -а, *м.* Направление в искусстве 17-начала 19 в., основанное на подражании античным образцам. *Каноны классицизма.*

❖ Из франц. *classicisme*, восх. к лат. – см. *классика* (*classicus* «образцовый, первоклассный») [1, с. 338].

**КОМЕ'ДИЯ**, -и, *ж.* Драматическое произведение с весёлым, смешным сюжетом; представление такого произведения на сцене. *Музыкальная к.*

❖ Из ит. *commedia*, восх. к лат. *comodia* и греч. *komodia* «театральная пьеса» [1, с. 353].

**КОМПОЗИ'ЦИЯ**, -и, ж. Строение (во 2 знач.), соотношение и взаимное расположение частей. *К. романа, картины, симфонии, книги* [1, с. ].

❖ От франц. *composition*, восх. к лат. *compositio* «составление; сочинение» [1, с. 355].

**КОНЦЕ'ПЦИЯ**, -и, ж. (книжн.). Мысль, идея, лежащая в основе какого-н. произведения, реализуемая в нём. *К. романа. К. спектакля. К. фильма.*

❖ От франц. *conception* или нем. *Konzeption*, восх. к лат. *conceptio* «система; совокупность, сумма» [1, с. 362].

**КРИ'ТИКА**, -и, ж. Разбор и оценка литературных, музыкальных, театральных и других художественных произведений. *Музыкальная к. Театральная к. Отдел критики в толстом журнале.*

❖ От нем. *Kritik*, через посредство франц. *critique* восх. к лат. *critica* и греч. *kritike* «суждение; вынесение приговора» [1, с. 381].

**КУЛЬМИНА'ЦИЯ**, -и, ж. Точка наивысшего напряжения, подъёма, развития чего-н. (книжн.). *К. событий.*

❖ От франц. *culmination*, восх. к лат. *culmen (culminis)* «вершина» [1, с. 389].

**ЛЕГЕ'НДА**, -ы, ж. Поэтическое предание о каком-н. историческом событии. *Средневековые легенды.*

❖ От нем. *Legende*; через посредство ср.-лат. *legenda* «собрание литургических отрывков для ежедневной церковной службы» восх. к лат. *legere* «собирать; читать вслух, оглашать» [1, с. 400].

**ЛИТЕРА'ТОР**, -а, м. Писатель; человек, к-рый занимается литературой (во 2 знач.). *Профессиональный л.*

❖ Из нем. *Literator*, восх. к лат. *litterator* «физиолог; преподаватель языков; поверхностно образованный человек» [1, с. 410].

**ЛИТЕРАТУ'РА**, -ы, ж. Письменная форма искусства, совокупность художественных произведений (поэзия, проза, драма). *Теория литературы.*

❖ От нем. *Literatur*, восх. к лат. *litterature* – букв. «написанное, сочинённое» [1, с. 410].

**МЕМУА'РЫ**, -ов. Записки, литературные воспоминания о прошлых событиях, сделанные современником или участником этих событий. *Военные м.*

❖ От франц. *memoires*, восх. к лат. *memoria* «память, воспоминание» [1, с. 439].

**МОТИ'В**, -а, м. Проходящие через художественное произведение, творчество художника или через целое направление компоненты формы, элементы сюжета или темы, настроения (спец.). *Повторяющиеся мотивы русских сказок.*

❖ От ит. *motivo*, восх. к лат. *motivus* «подвижный» [1, с. 462].

**НОВЕ'ЛЛА**, -ы, ж. Рассказ с необыденным и острым сюжетом, с ясной, строгой композицией.

❖ От ит. *novella* букв. «новость», восх. к лат. *novus* «новый» [1, с. 525].

**ПАМФЛЕ'Т**, -а, м. Злободневное острое, обычно небольшое сочинение обличительного, политического характера.

❖ Через посредство нем. *Pamphlet* из англ. *pamphlet*, восх. через ст.-франц. *pamphlet* к лат. *Pamphilus* - название комедии (от собств. греч. имени *Pamphilos*) [1, с. 610].

**ПЕРСОНА'Ж**, -а, м. Действующее лицо в литературном произведении, в представлении, а также лицо как предмет жанровой живописи. *Комический п. Персонажи Отсровского. Персонажи полотен Сурикова.*

❖ Из франц. *personage*, восх. к лат. – см. *персона* (*persona* «лицо, личность») [1, с. 638].

**ПОЭ'ЗИЯ**, -и, ж. 1. Словесное художественное творчество, преимущ. стихотворное. 2. Стихи, произведения, написанные стихами. *П. и проза. Классическая русская п. Современная п.*

❖ Через посредство польск. *poezja* из лат. *poesis*, восх. к греч. *poiesis* «творчество» <*poieo* «делаю, создаю» [1, с.].

**ПОЭ'МА**, -ы, ж. Большое стихотворное произведение на историческую, героическую или возвышенную лирическую тему. *Эпические поэмы Гомера. П. Пушкина «Цыганы».*

❖ Через посредство польск. *poeta* из франц. *poete*, восх. к лат. и греч. (см. *поэзия*) [1, с. 713].

**ПОЭ'Т**, -а, м. Писатель – автор стихотворных, поэтических произведений. *Пушкин – великий русский п. П. родной природы.*

❖ Из франц. *poete* или нем. *Poet*, восх. к лат. *poeta* и греч. *poietes* [1, с. 713].

**ПОЭ'ТИКА**, -и, ж. 1. Теория литературы, учение о поэтическом творчестве. 2. Часть теории литературы, изучающая строение художественных произведений и используемые в них эстетические средства.

*П. жанра*. **3.** Поэтическая манера, свойственная данному поэту, направлению, эпохе. *Русская классическая п.*

❖ Через посредство нем. *Poetik* или франц. *poetique* из лат. (*ars*) *poetica*, восх. к греч. *poetike (techne)* «поэтическое искусство» [1, с. 713].

**ПРО'ЗА**, -ы, *ж.* Нестихотворная литература, в отличие от поэзии. *Художественная п. Писать прозой.*

❖ От франц. *prose* или нем. *Prosa*, восх. к лат. *prosaoratio* «целестремлённая речь» [1, с. 752].

**ПРОЗА'ИК**, -а, *м.* Писатель – автор произведений в прозе.

❖ От франц. *prosaïque* или нем. *Prosaiker*, восх. к лат. – см. *проза* [1, с. 753].

**ПРОЛО'Г**, -а, *м.* Вступительная часть литературного, театрального или музыкального произведения. *П. к романсу. Парад-п.* (открывающий).

❖ См. *пролог* (из франц. *prologue*, нем. *Prolog*, восх. к лат. *prologus* и греч. *prologos* < *pro* «перед, впереди» + *logos* «слово») [1, с. 757].

**ПУБЛИЦИ'СТИКА**, -и, *ж.* Литература по актуальным общественно-политическим вопросам современности, текущей жизни общества. *Художественная п.*

❖ От нем. *Publizistik*, восх. к лат. *publicus* «общественный» [1, с. 776].

**РЕАЛИ'ЗМ**, -а, *м.* Направление в искусстве, ставящее целью правдивое воспроизведение действительности в её типических чертах. *Р. Русской классической литературы 19 века.*

❖ Из франц. *realisme*, восх. к позднелат. *realis* «вещественный» [1, с. 822].

**РОМА'НС**, -а, *м.* Небольшое лирическое музыкально-поэтическое произведение для голоса с музыкальным сопровождением. *Старинные русские романсы.*

❖ Из франц. *romance*, через посредство исп. *romance* восх. к лат. *Romanus* «римский» [1, с. 838].

**САТИ'РА**, -ы, *ж.* Художественное произведение, остро и беспощадно обличающее отрицательные явления действительности.

❖ От франц. *satire*, восх. к лат. *satira* < *saturalanx* «блюдо с разными плодами; смесь; стихотворная смесь» [1, с. 856].

**СЕНТИМЕНТАЛИ'ЗМ**, -а, *м.* Художественное направление (в России – в к. 18 и нач. 19 в.), характеризующееся вниманием к душевной жизни человека, чувствительностью и идеализированным изображением людей, жизненных ситуаций, природы.

❖ Через посредство нем. *Sentimentalism* из франц. *Sentimentalism* <*sentiment* «чувство», восх. к лат. *sensus* «чувство, ощущение» [1, с. 874].

**ТЕ'МА**, -ы, ж. Содержательная основа художественного произведения, то, вокруг чего строится повествование или изображение, конструируется смысл произведения. *Т. рассказа. Т. спектакля, постановки. Т. повести – исторические события. Т. романа – неразделённая любовь.*

❖ Через посредство нем. *Thema* из лат. *thema*, восх. к греч. *thema* «установленное; положение» [1, с. 976].

**ТЕРЦЕ'Т**, -а, м. Строфа из трёх стихов.

❖ От ит. *terzetto* <*terzo* «третий», восх. к лат. *terrius* «третий» [1, с. 980].

**ТРАГЕ'ДИЯ**, -и, ж. Драматическое произведение, изображающее напряжённую и неразрешимую коллизию, личную или общественную катастрофу и обычно оканчивающееся гибелью героя; представление такого произведения на сцене. *Классическая т.*

❖ От нем. *Tragodie*, через посредство лат. *tragoedia* восх. к греч. *tragoidia* <*tragos* «козёл» *ode* «пение» (народные песнопения, из к-рых развилась трагедия, исполнялись хором танцующих, одетых в козы шкуры, наряженных козлами) [1, с. 994].

**ТРОП**, -а, м. (спец.). Слово или оборот речи в переносном, иносказательном значении. *Тропы и фигуры.*

❖ Через посредство франц. *trope* «речевой образ» из лат. *tropus*, восх. к греч. *tropos* «оборот, образ» [1, с. 1002].

**ФА'БУЛА**, -ы, ж. (книжн.). Сюжетная основа литературного произведения. *Ф. повести.*

❖ От лат. *fabula* «рассказ, предание» [1, с. 1043].

**ФИГУ'РА**, -ы, ж. Слово или оборот речи, усиливающие выразительность (спец.). *Риторическая ф.*

❖ Через посредство польск. *figura* из лат. *figura* «образ, вид» [1, с. 1049].

**ФУТУРИ'ЗМ**, -а, м. Формалистическое направление в искусстве и литературе начала 20 в., отвергавшее реализм и пытавшееся создать новый стиль, к-рый должен был бы разрушить все традиции и приёмы старого искусства.

❖ От лат. *futurum* «будущее» [1, с. 1059].

**ХРЕСТОМА'ТИЯ**, -и, *ж.* Учебное пособие – сборник каких-н. избранных произведений или отрывков из них. *Х. по русской литературе.*

❖ Через посредство лат. *chrestomathia* из греч. *chrestos* «хороший, полезный» + *manthano* «изучаю» [1, с. 1072].

**ЦИКЛ**, -а, *м.* Законченный ряд каких-н. произведений, чего-н. излагаемого, исполняемого. *Ц. стихотворений. Ц. лекций.*

❖ Из польск. *cykl* или нем. *Zyklus*, восх. через посредство лат. *suclus* к греч. *kuklos* «круг» [1, с. 1080].

**ЦИТА'ТА**, -ы, *ж.* Точная дословная выдержка из какого-н. текста, высказывания. *Цитаты из классиков. Выписать, привести цитату.*

❖ От нем. *Zitat*, восх. к лат. *citatum* <*citare*> «провозглашать» [1, с. 1081].

**ЭКСПОЗИ'ЦИЯ**, -и, *ж.* Вступительная часть литературного или музыкального произведения, содержащая мотивы, к-рые развиваются в дальнейшем (спец.).

❖ От франц. *exposition*, восх. к лат. *exposition* «изложение, описание» [1, с. 1122].

**ЭЛЕ'ГИЯ**, -и, *ж.* Лирическое стихотворение, проникнутое грустью. *Романтическая э.*

❖ От нем. *Elegie* через посредство лат. *elegia* восх. к греч. *elegos* «причитание, скорбная песнь» [1, с. 1124].

**ЭПИСТОЛЯ'РНЫЙ**, -ая, -ое. Имеющий форму письма, переписки (о литературном произведении). *Э. жанр. Э. роман* (роман в письмах).

❖ От франц. *epistolaire*, восх. через посредство лат. *epistola* к греч. *epistole* «послание» [1, с. 1127].

**Латинские слова и выражения, использованные в лирике русских поэтов:**

*Alterego* – Второе я (лат.) [2, с.115].

*Anno Domini* – В год Господа [3].

*Ars Amandi* – искусство любви [4].

*Ave, Maria* – Здравствуй, Мария [2, с. 25]!

*Credo* – мировоззрение, взгляды [5].

*Dolor ante lucem* – предрассветная тоска [6, с. 25].

*Encyclica* – папское послание [7, с. 132].

*In memoriam* – в моей памяти [8, с. 217].



*In vino veritas* – Истина в вине [6, с 132].

*Memento* – помни [7, с. 102].

*Nox* – тьма, ночь [8, с. 213].

*O quae beatam, Diva, tenes / Syprum et Memphin... Hor.* – О богиня, которая владычествует над / счастливым островом Кипром и Мемфисом... – Гораций [8, с. 248].

*Postscriptum* – Послесловие [9].

*Servus – Reginae*: Слуга – Царице [10].

*Silentium* – тишина [11]

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение латинского языка является *основополагающим* в образовании будущего филолога и в формировании его филологических компетенций. Данный словарь же поможет развить языковое чутьё и совершенствует навыки лингвистического анализа, ведь многие термины вошли в русский язык посредством заимствования именно из латинского языка. В процессе ознакомления с латинским языком происходит расширение кругозора и общей культуры будущего специалиста. Изучение латинизмов способствует облегчению понимания устройства языка, подготавливает почву для череды исследований ученого-филолога, пробуждает в будущих специалистах не только «любовь к слову», но и интерес к познанию системы языка.

#### Список литературы:

1. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов/РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Отв. Ред. Н.Ю. Шведова. – М., 2011: Издательский центр «Азбуковник». – 1175 с.

2. Фет А.А. Лирика. – М.: Художественная литература, 1966.

3. Бродский И.И. – М.: Советский художник, 1985.

4. Цветаева М.И. Сочинения: В 2 т. – М.: Худож. лит., 1980. Т. 2. – С. 400

5. Гумилев Н. Собрание сочинений в четырёх томах / Под ред. проф. Г. П. Струве и Б. А. Филиппова – Вашингтон: Изд. книжного магазина Victor Katkin, Inc., 1962.

6. Блок А. Собрание сочинений в шести томах. Т. 1-6/ А. Блок. – Л.: ЛО Художественная литература, 1980.

7. Тютчев Ф.И. Полное собрание сочинений и писем в шести томах. – М.: Издательский центр «Классика», 2003. – Т. 2. Стихотворения, 1850–1873.

8. Ахматова, А.А. Стихотворения и поэмы/ Анна Ахматова; вступ. статья А. А. Суркова; сост., подг. текста и примеч. В. М. Жирмунского. - Ленинград: Советский писатель, Ленинградское отделение, 1976. - 557, [1] с., [4] вкл. л. ил., портр.; 21 см. - (Библиотека поэта. Большая серия: 2-е изд.)

9. Бродский И.А. - М.: Советский художник, 1985.

10. Блок А. Собрание сочинений в шести томах. Т. 1-6/ А. Блок. – Л.: ЛО Художественная литература, 1980.

11. Мандельштам О.Э. Осип Мандельштам. Стихотворения; Советский писатель. Москва. – 1978. – 336 с.

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИГРАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ТАДЖИКСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

**Абаева Мадина Кабылкызы**  
к. ф. н., доцент КазНПУ им. Абая  
**Джонов Сафарбег**  
магистрант, КазНПУ им. Абая

**Аннотация.** Следует отметить, что один из основных способов продвижения любой отрасли основан на ее базовой терминологии. Исследование и изучение семантических аспектов терминологии миграции является одним из основных вопросов при разработке законодательства в сфере миграции, а также выразительной интерпретации лингвистических аспектов основных концепций миграции с точки зрения экономической, социальной, демографической и политической. В связи с этим нас будет интересовать терминология в области миграции.

**Ключевые слова:** семантика, миграционная терминология, нормативно-правовые документы, мигрант, юрислингвистика.

**Аңдатпа.** Кез-келген саланы алға жылжытудың негізгі тәсілдерінің бірі оның негізгі терминологиясына негізделгенін атап өткен жөн. Көші-қон терминологиясының мағыналық аспектілерін зерттеу және зерттеу көші-қон саласындағы заңнаманы дамытудағы негізгі мәселелердің бірі болып табылады, сонымен қатар көші-қонның негізгі тұжырымдамаларының лингвистикалық аспектілерін экономикалық тұрғыдан мәнерлі түсіндіру болып табылады, әлеуметтік, демографиялық және саяси. Осыған байланысты бізді көші-қон саласындағы терминология қызықтырады.

**Түйін сөздер:** семантикасы, көші-қон терминологиясы, нормативтік құжаттар, migrant, құқықтық лингвистика

**Abstract.** It should be noted that one of the main ways to promote any industry is based on its basic terminology. Research and study of the semantic aspects of migration terminology is one of the main issues in the development of legislation in the field of migration, as well as an expressive interpretation of the linguistic aspects of the main concepts of migration in terms of economic, social, demographic and political. In this regard, we will be interested in terminology in the field of migration.

**Keywords:** semantics, migration terminology, regulatory documents, migrant, legal linguistics

Анализ и исследование терминологии определённых разделов юридической науки, в особенности в области нормативно-правовых документов в аспекте миграции, является весьма актуальной для Таджикистана и таджикистанцев, особенно мигрантов, которые живут и работают за рубежом. Необходимость еще вызвана тем, что таджики иммигрируют в Россию и русский язык (как и другие языки) является один из востребованных языков межнационального и международного общения. Знания и особенности семантики юридической терминологии таджикского, как и русского языка являются важными в теоретическом и практическом плане. До нынешнего дня не был проведён целенаправленный анализ терминов нормативно-правовых документов о миграции, также они не подвергались системному описанию, как и с точки зрения структурно-морфологического анализа, так и семантического анализа. Актуальность данной научной статьи ещё определена динамикой развития таджикского

правового дискурса и терминологических особенностей нормативно-правовых документов миграции.

В последние годы лингвисты изучали обогащение терминологии таджикского языка. Но юридическая терминология встречается редко. Мы считаем, что изучение терминологии способствует развитию языков и других областей науки.

Общеизвестная цитата Кони, о том, что «слово – одно из величайших орудий человека», достаточно точно определяет значимость слова [1, 110]. С его помощью человек может делать многое. Многие учёные в своих работах особое внимание придают юридическому языку и правовой коммуникации. С одной стороны, «корректность оратора повышает убедительность судебной речи» [2, 14], с другой стороны, понимание определённых контекстов, терминов юриспруденции и лингвистики очень важно не только для суда и присяжных, но и обычных людей, которые часто получают информацию из средств массовой коммуникации.

Лингвистический аспект лексических и контекстуальных терминов юрислингвистики довольно специфичен и требует особого внимания не только юристов, но и лингвистов. Эффективность дискурсивного анализа в правовой коммуникации имеет место быть, что иногда отражается в других жанрах, например, в жанрах СМИ. Учёный И.Д. Зайцева в своей статье «Дискурсивные особенности текстов юридических документов» отмечает, что «Правовой дискурс как любой вид дискурса устроен по определенным правилам, характерным для данной сферы языка <...>: юридический текст представляет особую юридическую терминологическую систему» [3, 36], что отражается в разных контекстах по-разному.

В терминологиях и юридических контекстах, как правило, присутствует напряжённость. При рассмотрении нормативно-правовых документов в области миграции, которые намечены в разделе материалов работы, при глубоком анализе выясняется, что лексико-семантические аспекты юридического текста не так понятны. К тому же существует целый ряд документов про миграцию, в которых часто ссылаются на нормативные документы.

Последние годы в Таджикистане лингвистические аспекты правовой коммуникации стали предметом обсуждения не только среди лингвистов, но и правительства, и социальных сетей. Основное внимание людей сосредоточено на семантике нормативно-правовых

документов в первую очередь, потому что таджики все больше и больше покидают страну, поэтому важно сравнивать нормативно-правовые документы Таджикистана с нормативно-правовыми документами Российской Федерации, Казахстана и других стран. Основная задача касательно нормативно-правовых документов в области миграции заключается в том, что есть «необходимость разработки единой методологической основы анализа спорных текстов в рамках лингвистической экспертизы» [4, 439]. Общеизвестно, что «в каждой науке и ремесле свои термины, принятые и условные названия» [5]. Как известно, таджикский язык прошёл арабскую, монгольскую, тюркскую и русскую эпоху, которые не могли оставить язык без изменения и заимствований. Это прежде всего касается культуры и языка, которые оставили свой отпечаток на терминологии современного таджикского языка. К тому же персидско-таджикские поэты и философы имели большое влияние не только на центральную Азию, но и на весь арабский мир. К тому же многие из них писали свои работы на арабском языке. К примеру, можно назвать некоторые конкретные имена, которые могли оставить после себя огромные письменные источники. К ним относятся такие имена, как Абушакури Балхӣ, Дакики, Абуабдуллои Рудақӣ, Абулкосим Фирдауси, Абуали ибн Сина (Авицена), Унсурмаолии Кайковус, Саъди Салмон, Носир Хусраву, Омар Хаям, Асади Туси, Низами Ганджави, Низомии Арузи, Мухаммад Авфии Бухорои, Сади Шерази и др. С другой стороны, существуют огромные научные словари с пятого века, которые дошли до нас и позднее помогли персам, таджикам и афганцам приспособиться к новому вызову цивилизации, в том числе и в области правоведения и юриспруденции.

Тем не менее, в лингвистике лидируют два противоположных взгляда, которые являются двумя сторонами одной медали. Первое определение – это термин как *«единица специальной лексики»*, которое имеет различные семантико-отраслевые особенности (Суперанская, Подольская, Васильева 1989; Чурсина, Чурсин 2006 и др.), другие учёные рассматривают терминологию как составную часть лексики литературного языка (Винокур 1939; В.П. Даниленко 1971, Н.З. Котелова 1970; В.Н. Прохорова 1996; А.А. Реформатский 2008) [6, 12]. Оба эти определения имеют место быть и приняты в более 66 диссертациях (данные цифры не являются научными, и основаны исключительно на диссертациях, которые существуют в

открытом доступе разных вузов ВАК России и стран СНГ), которые написаны на территории бывшего СССР, России и СНГ. В некоторых из них есть определённые дополнения к всеобщей теории терминов. Например, «что один и тот же термин в языках может иногда входить в разные терминологические группы, что представляет собой межнаучную омонимию» [7, 15], или же формируют профессиональное понятие. Семантический анализ терминов миграционных документов не был объектом отдельного анализа. К тому же миграционные законы и их терминология довольно молодая сфера. Таджикская научная литература пока не имеет детальных работ по анализу миграционных терминов. Семантический анализ миграционных документов актуален, достаточно много государственных и негосударственных институтов занимаются этой проблематикой в Таджикистане и во всем мире. Основные проблемы, которые должны исследоваться, заключаются в том, что присутствует международное давление при оформлении гуманной и юридически корректной терминологии в сфере миграции.

История возникновения и изучения миграционных документов возникла именно на Западе и позднее в России. Первыми были европейские политики, которые обратили внимание на эту проблему и отмечали сложность и корректность миграционных терминов и юридических гуманных концептов. Позднее на эту тему публиковались научные работы (Hollifield 2004, Sussen 2014; Kubal 2013; Гулина 2016 и др.). Другие ученые в своих работах отмечают неоднозначность и отсутствие четкой детерминации отдельных терминов (Saggar, Drean 2011, Абашин 2012, Гулина 2016, Малахов 2015 и др.). Как в таджикской, так и в русской терминологии в области миграции присутствует определённые лингвистические и юридические недоработки. Например, под русским словом «мигрант» и таджикским словом «муҳоҷир» понимается: 1) трудящийся мигрант; 2) беженец; 3) лицо в поисках убежища; 4) иммигрант; 5) переселенец (по программе переселенцев); и даже иногда иностранный гражданин, получивший таджикское или российское гражданство. Все лингвистические недостатки законов про миграцию, не только усугубляют процесс гуманизации законов, но и являются тормозом в развитии практической и теоретической юрислингвистики. На российской арене везде встречается слово «гастарбайтер», которое применяется к чернорабочим из Централь-

ной Азии и других регионов бывшего СССР. Слово гастарбайтер на самом деле появилось в немецком языке как “Gastarbeiter” – «трудо-вой гость» и перешло в Россию. В основном этот термин встречается в речи представителей средств массовой информации, однако негативно принимается самими мигрантами. Например, нелегальный мигрант – «мухочири ғайриқонунӣ» и др. «В русскоязычном пространстве любые термины миграционного поля – мигрант, гастарбайтер, трудовой мигрант – нередко имеют негативную окраску и описывают лиц, создавших угрозу российскому обществу» [8, 7]. На американском континенте ситуация не лучше России, где к мигрантам относятся как к «подозрительным личностям» [9, 327]. Существует огромная путаница юридических терминов в русскоязычном пространстве [10, 334-335]. Эти и другие юрислингвистические проблемы усугубляют понимание миграционных терминов для разных мигрантов, что и без этого является достаточно уязвимым с точки зрения лингвистики и права. Другие исследователи имеют довольно критический взгляд на проблему неясности юридических терминов. Например, Николас де Генова категорически раскритиковал иммиграционное законодательство и говорит, что отдельные его лингвистические термины имеют неправильные трактовки. Это касается формулировки «нелегальный мигрант» как побочный продукт иммиграционного законодательства [11, 439].

Исходя из этого следует, что нынешняя ситуация юрислингвистики требует концептуальной трансформации. Однако построение логической формулы не всегда даёт ту семантическую нагрузку, которая нужна гражданам, сложность заключается в том, что система не способна анализировать всю семантическую специфику юридических терминов. Однако межпредметные связи имеют свои преимущества.

#### *Список литературы:*

1. Кони А.Ф. *Избранные труды и речи* / А.Ф. Кони. – Тула: Автограф, 2000.
2. Баишева З.В. *Корректность судебного оратора (на материале обвинительных речей А.Ф. Кони)* / Баишева З.В. // *Юрислингвистика -10: Лингвоконфликтология и юриспруденция: межвуз. сб. научн. тр. /под ред. Н.Д. Голева и Т.В. Чернышевой.* – Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2010. – 452 с.

3. Зайцева И.Д. Дискурсивные особенности текстов юридических документов / Юрислингвистика, №10 (10). 2010. С.36-40.

4. Чернышева Т.В. Круглый стол «Юрислингвистика: итоги и перспективы развития» (2-ая Междунар. науч.-практ. конф. «Коммуникативистика в современном мире: регулятивная природа коммуникации» (Барнаул, АлГУ, 14-18 апреля 2009г.) // Юрислингвистика - 10: Лингвоконфликтология и юриспруденция: межвуз. сб. научн. тр. / под ред. Н.Д. Голева и Т.В. Чернышовой. – Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2010. – 452 с.

5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В. И. Даль; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. - М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.

6. Некрасова Т.П. Особенности перевода юридической терминологии с русского языка на английский язык: Автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.20. – Москва, 2013. – 25 с.

7. Раззобердиев Ш.С. Структурно-семантический анализ геологической терминологии в таджикском и английском языках / Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20-22. – Душанбе, 2019. – 185 с.

8. Абашин С. Среднеазиатская миграция: практики, локальные сообщества, транснационализм // Этнографическое обозрение, (4): 3-13.

9. Green N. Expatriation, Expatriates, and Expats: The American Transformation of a Concept. *The American Historical Review*, 114 (2): 307-328.

10. Гулина О. Семантика миграционных терминов / *The journal of social policy studies, журнал исследований социальной политики*. №14 (4). 2016. С. 331-344.

11. De Genova N. (2002) Migrant 'Illegality' and Deportability in Everyday Life. *Annual Review of Anthropology*, (31): 419–447.

12. Hollifield J. (2004) *France: Republicanism and the Limits of Immigration Control*. W. Cornelius, T. Tsuda, P. L. Martin, J. F. Hollifield (eds.) *Controlling immigration. A Global perspective*, Stanford: Stanford University Press: 183–214.

13. Kubal A. (2013) *Conceptualizing Semi-Legality in Migration Research*. *Law & Society Review*, 47(3): 555–587.



## ЮРИСЛИНГВИСТИКА КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ТАДЖИКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

**Абаева Мадина Кабылкызы**  
к. ф. н., доцент КазНПУ им. Абая  
**Джонов Сафарбег**  
магистрант, КазНПУ им. Абая

**Аннотация.** Правоведение становится новой наукой в таджикской филологии. Данная отрасль знаний способствует глубокому пониманию юридической терминологии и юридического языка в современном цивилизованном обществе. Сегодня использование юриспруденции важно во всех сферах, включая законодательство, судебные акты, гражданские, уголовные и семейные дела и многое другое. В таджикской филологии юрислингвистика возникла как новая область исследования.

**Ключевые слова:** юрислингвистика, таджикской филологии, правовая лингвистика, новое направление

**Андатпа.** Құқықтану тәжік филологиясындағы жаңа ғылымға айналуға. Себебі бұл қазіргі заманғы өркениетті қоғамдағы құқықтық терминология мен заң тілін терең түсінуге ықпал етеді. Бүгінгі таңда заң ғылымын қолдану барлық салаларда, соның ішінде заңнамада, сот актілерінде, азаматтық, қылмыстық және отбасылық мәселелерде және басқаларында маңызды. Тәжік филологиясында құқықтану жаңа бағыт ретінде пайда болды.

**Түйін сөздер:** құқықтық лингвистика, тәжік филологиясы, заң лингвистикасы, жаңа бағыт

**Abstract.** legal linguistics is becoming a new science in Tajik philology. Because it contributes to a deep understanding of legal terminology and legal language in a modern civilized society. Today, the use of jurisprudence is important in all areas, including legislation, judicial acts, civil, criminal and family matters, and more. In Tajik philology, jurisprudence emerged as a new field.

**Keywords:** legal linguistics, Tajik philology, legal linguistics, a new direction

В последние годы в результате сближения лингвистики и юриспруденции образовалась новая наука, т.е. «Юрислингвистика» и «Лингвоюрисдика», объектом которой являются взаимоотношения языка и закона.

Наука юрислингвистика является новой в таджикской филологии, соответственно не очень много сделано в этой области, однако в последние годы лингвисты уделяют особое внимание юридическому пласту языка и терминологии права и юриспруденции.

Особую роль в популяризации юрислингвистики, лингвоконфликтологии и юриспруденции сыграло появление учебника и сборника научных трудов под редакцией Н.Д. Голева и Т.В. Чернышовой (2010), в которых собраны материалы по «Юрислингвистике». Данный сборник «представляет собой своеобразный итог развития юридической лингвистики в ее научно-теоретическом и практическом проявлениях как на территории России», [3] так и на постсоветском пространстве, в том числе и в Таджикистане.

Многочисленные учёные в данном учебнике во многом определили место юрислингвистики в системе социальных наук, что не оставило равнодушным многих лингвистов и юристов.

Юрислингвистика как наука впервые возникла в Европе. Необходимо отметить, что данная наука возникла на стыке языка и права, сначала данная «область исследований получила общее название «юридическая лингвистика», которая используется в крайне широком понимании, по аналогии с западно-европейской лингвистикой, ср. *linguistica giuridica* в итал., *legal linguistics* и *forensic linguistics* в англ., *Rechtstinguistik* в нем., *linguistique juridique* во франц., где термин вошел в научный обиход уже в семидесятые годы прошлого столетия» [2].

В научных книгах был определен термин «юрислингвистика» или «правовая лингвистика», который употребил Адальберт Подлех: «совокупность всех методов и результатов исследований, которые касаются вопросов связи языка и правовых норм и отвечают требованиям современной лингвистики» [1].

Казахстанский исследователь Л.А. Мусллова в своей статье «Юрислингвистика: основные направления развития» пишет следующее: «Языковедение и правоведение с древних времен интересует проблема взаимосвязи языка и права. Диалог этих научных сфер начался ещё в 19 веке, а в последнее время стал одним из важнейших

факторов в развитии правовой гармонизации в Европейском Союзе, а также в развитии экономических отношений и новых средств коммуникаций, вследствие чего, в частности, растёт внимание к вопросам межъязыковой коммуникации в сфере права» [2].

На территории русскоязычного пространства данная дисциплина возникла раньше, чем в Таджикистане. С одной стороны, юрислингвистика имеет общие специфические лингвоюридические особенности. С другой стороны, юрислингвистика изучает сугубо языковые характеристики того или иного языка. Что касается таджикского языка, то исторические предпосылки юридических терминов глубоко связаны с историей данного народа. В таджикской науке данная область очень мало изучена. После независимости Таджикистана нормативно-правовые документы во всех областях, в том числе нормативно-правовые документы в области миграции на таджикском языке требуют особого внимания. Кроме того, все юридические дела, в том числе и лингвокриминалистика, судебное делопроизводство, лингвистическая экспертиза в суде и судебное речеведение и другие тексты пишутся на таджикском языке, что требует особой актуализации.

Лингвистический аспект лексических и контекстуальных терминов юрислингвистики довольно специфический и требует особого внимания не только юристов, но и лингвистов. Эффективность дискурсивного анализа в правовой коммуникации имеет место быть, что иногда отражается в других жанрах. Например, в жанрах СМИ. Учёный И.Д. Зайцева в своей статье «Дискурсивные особенности текстов юридических документов» отмечает, что «Правовой дискурс как любой вид дискурса устроен по определенным правилам, характерным для данной сферы языка <...>, юридический текст представляет особую юридическую терминологическую систему» [Зайцева 2010: 36], что отражается в разных контекстах по-разному.

Изучение юрислингвистических особенностей издаваемых законов, кодексов и других законодательных актов до сих пор не подвергалось серьезному исследованию. К сожалению, многие из них опубликованы без необходимого лингвистического анализа и редактирования и неодобрительно воспринимаются со стороны специалистов и широких масс населения. Незавершенность рассматриваемого вопроса отрицательно сказывается на несовершенстве законодательной и вообще юридической литературы, во многих из которых для

выражения одного понятия употребляются разные термины. Такая ситуация во многом обуславливает снижение качества принимаемых документов, законов и кодексов. Поэтому возникла необходимость изучения не только лингвоюридических, юрислингвистических особенностей юридических терминов, но исследование и их формирования, развития в диахроническом аспекте.

### **Заключение**

В заключение следует отметить, что правоведение в таджикской филологии еще не изучено должным образом. Оно только находится на уровне терминологии различных отраслей права. Однако не все области права изучены полностью.

Сегодня, как и в развитых странах мира, включая бывший Советский Союз, Россию и Казахстан, юрислингвистика внесла значительный вклад в развитие права и лингвистики. Поэтому желательно изучать юриспруденцию и ее компоненты в таджикской филологии, а также судебную лингвистику, экспертную лингвистику и юридическую терминологию и способствовать продвижению юриспруденции.

### *Список литературы:*

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. - М.: УРСС, 2003.
2. Муслова Л.А. Юрислингвистика: основные направления развития // Мир закона. 2012. №8. С. 27-28.
3. Зайцева И.Д. Дискурсивные особенности текстов юридических документов // Юрислингвистика, №10 (10). 2010. С.36-40.
4. Юрислингвистика: Лингвоконфликтология и юриспруденция: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н.Д. Голева и Т.В. Чернышовой. – Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2010. – 452 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ИНТЕРНЕТ-ЛИНГВИСТИКЕ

**Абаева Мадина Кабылкызы**  
*к.ф.н., доцент КазНПУ им. Абая*  
**Хен Игорь Геннадьевич**  
*магистрант, КазНПУ им. Абая*

**Аннотация.** В статье исследуется феномен использования фразеологических строений в интернет-лингвистике, их трансформация под влиянием новых терминов. Рассматривается новая роль фразеологизмов в языке интернета в условиях непрерывно развивающихся IT-технологий.

**Ключевые слова:** фразеологизм, интернет-лингвистика, заимствования, трансформация, компьютерные технологии.

**Аңдатпа.** Мақалада интернет-лингвистикадағы фразеологиялық құрылымдардың қолданылу феномені, олардың жаңа терминдер ықпалына түсіп, түрленуі зерттеледі. Үздіксіз дамып келе жатқан IT-технология жағдайындағы интернет тілі фразеологизмдерінің жаңаша рөлі қарастырылады.

**Түйін сөздер:** фразеологиялық бірлік, интернет лингвистикасы, қарыз алу, трансформация, компьютерлік технологиялар.

**Abstract.** The article examines the phenomenon of the use of phraseological structures in Internet linguistics, their transformation under the influence of new terms. The new role of phraseological units in the Internet language in the context of continuously developing IT technologies is considered.

**Keywords:** phraseological unit, Internet linguistics, borrowing, transformation, computer technology.

Термин «интернет-лингвистика» был сформулирован британским филологом Дэвидом Кристалом. В настоящее время интернет-лингвистика считается подразделом лингвистики. Предметом ее изучения являются новые формы употребления и использования языка, возникающие и трансформирующиеся в результате динамич-

ного развития интернет-коммуникаций. В том числе речь идет об использовании классических фразеологизмов в русском языке и их трансформации во время использования в интернет-СМИ.

### **Введение**

С начала массового использования русскоговорящими компьютерных технологий (начало 2000-х) понятие интернет-лингвистика стало обозначать научную категорию, подраздел современной лингвистики русского языка. Феномен интернет-лингвистики с точки зрения темы нашего исследования заключается в том, что фразеологизмы и специальные термины (в подавляющем большинстве случаев англицизмы) одновременно входят во все языки мира и уже внутри отдельно взятого языка многие из них трансформируются под воздействием уникальных, характерных только для того или иного языка факторов.

В настоящее время языковеды во всем мире признают острую необходимость изучения языка интернета в условиях непрерывно развивающихся IT-технологий. Главный мотивационный фактор – это ключевая роль изучения интернет-лингвистики в обеспечении дальнейшего развития информационных технологий. В будущем научные исследования в области языка интернета помогут в создании искусственных языков и в общем будут способствовать процессам глобализации и взаимодействия между языками.

В настоящее время существует четыре концепции изучения интернет-лингвистики, выведенные Дэвидом Кристалом [1, 16]: социолингвистическая, образовательная, стилистическая и практическая. С развитием новых технологий и более глубоким изучением предмета, появляются и будут появляться новые концепции.

### **1. Исторические основы исследования**

Существует аксиома, которая говорит, что любой язык – это живой организм, если мы не говорим о «мертвых» языках. Этот организм, в отличие от биологического организма, развивается скачками, локально активизируясь в развитии и трансформации в определенные периоды истории. Это зависит как собственно от лингвистических факторов (взаимопроникновение языков, адаптация к усредненным правилам и т.д.), так и, в гораздо большей степени, от

надлингвистических – политических, социальных, экономических, эволюционных.

Русский язык в течение всей своей истории постоянно развивался и менялся, однако, с учетом имеющихся зафиксированных научных исследований, принято разделять три основных переломных периода: период правления Петра Великого, постреволюционный период и период перестройки и развала Советского Союза.

### 1.1 Реформы Петра I

Петр Великий «прорубил окно в Европу» для России тогда, когда эпоха Великих географических открытий близилась к завершению и флот уже в большей степени использовался в милитаристских целях. Имеющаяся к тому времени «рыбацкая» мореходная лексика в русском языке не годилась для употребления в военном и торговом мореплавании. Петр вернулся из Европы с огромными знаниями и большим списком заимствований из английского, нидерландского, в меньшей степени из немецкого и итальянского языков.

*Голландские заимствования: балласт, брус, буер, ватерпас, верфь, гавань, дрейф, лавировать, лоцман, матрос, рея, руль, топсель, флаг, флот, шпангоут, штурман и так далее.*

*Английские заимствования: баржа, бот, бриг, вельбот, мичман, шхуна, фрегат, катер и другие.*

Переломный период в русском языке петровской эпохи не характеризуется лишь заимствованиями из сферы развития мореплавания и кораблестроения. С петровских времен существуют в русском языке такие заимствованные иностранные слова, как алгебра, оптика, глобус, апоплексия, лак, корпус, армия, дезертир, кавалерия, контора, акт, аренда, тариф и многие другие, не имеющие прямого отношения к морской лексике.

Кроме того, большое влияние на язык оказали реформы Петра Великого в русском языке, в частности, введение гражданской азбуки.

Для нашего исследования данный период интересен тем, что подавляющее большинство заимствований эпохи Петра I в настоящее время не используется. Например, употребляется слово «катер», поскольку это используемая поныне техника, но не употребляются понятия бушприт или грот-мачта, поскольку парусные корабли большого водоизмещения в настоящее время в мореходстве не используются.

Еще ряд заимствований используется во фразеологизмах, при этом по отдельности они широко не употребляются.

*Например, «брать на абордаж», «рубить тросы», «твоя шхуна дала течь» и т.д.*

## **1.2 Великая октябрьская революция**

После установления на территории России и национальных республик власти рабочих и крестьян, русский язык также претерпел значительные изменения. «Язык революции привел к революции языка», т – говорит в своей статье Анна Калтыгина [2, 1-5]. Исследователь приводит яркие примеры того, как смена политической идеологии меняет лексику практически во всех сферах жизнедеятельности человека.

*Например, изменились названия государственных учреждений и должностей. На смену министрам пришли комиссары, соответственно, вместо Совета министров, министерств и департаментов появились Совнарком (Совет народных комиссаров) и Наркомат (Народный комиссариат – аналог министерства). Земства, органы местного самоуправления при советской власти стали сельсоветами, райисполкомами и облисполкомами.*

*Все воинские звания были отменены. В начале 1918 года издается декрет о создании Рабоче-Крестьянской Красной армии, в которой нет солдат, но есть красноармейцы (красный воин Рабоче-Крестьянской Красной Армии, во флоте – краснофлотец, в военно-воздушных силах – красновоздухоплаватель). Стали появляться новые воинские звания – командир отделения, взвода, роты, батальона, полка, бригады, дивизии, корпуса, армии – комзвода, комбат, комполка, комбриги, начдивы и командармы.*

Изменились названия улиц, городов, областей и республик, появились аббревиатуры, в том числе имена – Мэлс (Маркс, Энгельс, Ленин, Сталин), Вилен (Владимир Ильич Ленин), Рэм (революция, электрофикация, мир) и т.д.

В свою очередь, слова, касающиеся царского режима искусственно предавались забвению. Перестали употребляться слова корнет, есаул, Ваше Благородие и т.д.

Так же, как и в случае с заимствованиями времен Петра Великого, после распада СССР большинство новых слов и терминов постреволюционного периода перестали употребляться.

Однако большое количество фразеологизмов послереволюционного времени используется сегодня в русской речи, часто с иронией:



– *Вся власть Советам!* (главный лозунг большевиков в период подготовки и проведения Октябрьской революции);

– *Религия – опиум для народа* (лозунг советской пропаганды, основанный на высказываниях К.Маркса и В.И. Ленина);

– *Политическая проститутка* (выражение стало широко известно после выхода фильма «Ленин в Октябре» в 1937 г.; беспринципный политический деятель);

– *Экспорт революции* (целенаправленное распространение революции из одной страны в другие, оказавшееся в целом безуспешным в первые десятилетия советской власти) и др.

Необходимо оговориться, что постреволюционный период для русского языка ознаменовался не только подобной «отрицательной» трансформацией, но и небывалым толчком для развития. Создавались большие труды по кодификации языка и созданию многочисленных лексикографических работ, было разработано свыше 50 новых алфавитов для бесписьменных языков малочисленных народов СССР, организация ликбезов, приведших к ликвидации неграмотности большого числа населения страны того времени.

### **1.3 Эпоха перестройки**

Третий, и, по мнению большинства лингвистов, последний на данный момент этап трансформации русского языка – это период перестройки и постперестройки. Фактически с развалом СССР мы получили ситуацию в языке, идентичную послереволюционной эпохе – многие существовавшие при прежнем политическом строе слова, в большой степени неологизмы, перестали широко использоваться и на их место пришли жаргонизмы, связанные с развалом социалистического строя и наступлением эпохи дикого капитализма.

Многие из тех, кто пережил 80-90-е годы прошлого века знают, что такое «ширпотреб», «челнок», «рэкет», «крыша», «слаксы», «ваучер». Русский язык во многом стал видоизменяться не от навязываемых сверху или искусственно неиспользуемых слов и понятий, а благодаря фантазии и находчивости народа. В народе стало модным придумывать жаргонные названия практически для всех окружающих тяжелый быт постсовка явлений и вещей и, соответственно, новые фразеологизмы:

*Встреча – «стрелка», назначить встречу – «забить стрелку».*

*Бильярдная – «шаровня», «катать шары» – играть в бильярд.*

*Барахолка – «толкучка», поехать на барахолку – «двинуть на толкучку» и т.д.*

До недавнего времени большинство постперестроечных терминов и неологизмов успешно использовалось в быту, однако, с наступлением эпохи новых технологий (2000-е) в русский язык вновь хлынул огромный поток новых слов и понятий. В стремительно меняющемся мире фразеологизмы перестройки и постсовка в большинстве своем потеряли свою актуальность.

## **2. Фразеологизмы в современной интернет-лингвистике русского языка**

Несмотря на то, что, как мы уже говорили выше, лингвисты выделяют три главных переломных периода в трансформации русского языка, появляется много сторонников мнения, что в настоящее время происходит четвертый переломный период, связанный с расцветом эпохи информационных технологий. Выделение интернет-лингвистики в особый подраздел науки является главным аргументом «за» в данной теории.

### **2.1 Неологизмы как ресурс для развития фразеологизмов**

Как подраздел науки интернет-лингвистика развивается в настоящее время очень динамично, настолько же динамично, насколько развиваются новые технологии. И насколько быстро появляются новые фразеологизмы и термины, настолько же быстро становятся архаизмами термины, относящиеся к устаревшим технологическим единицам.

*Например, название устаревшего мессенджера ICQ – «Аська» – уже не используется, в отличие, например, от актуального «Телега» (Telegram).*

Предметом нашего исследования является феномен трансформации и варьирования фразеологизмов. Несмотря на то, что фразеологизмы есть ни что иное как «устойчивые сочетания слов», в современной интернет-лингвистике они могут изменяться, расширяться и, напротив, сужаться по составу. То есть, фразеология динамична как в своем развитии, так и в трансформации изучаемых единиц.

В настоящее время одним из ключевых направлений современной русской фразеологии является изучение контекстуально-дискурсивного употребления фразеологизмов. В процессе исследований

лингвисты делают основной общий вывод: фразеология открыта к разнообразной структурно-семантической трансформации как в художественной литературе, так и в публицистике, и особенно в сетевом языке.

Труды ученых по теме фразеологической вариативности и трансформации устойчивых выражений позволяют представлять фразеологию как активно развивающуюся, подвижную систему. Вкупе с огромным и постоянно усиливающимся влиянием интернета на все сферы жизнедеятельности человека, в том числе на интернет-лингвистику, это дает продолжительный долгосрочный кумулятивный эффект трансформации языка. Язык сетевого общения отличается гипертекстуальностью и большой свободой, которую дает разной степени анонимность и возможность реагировать на собеседника, не находясь с ним лицом к лицу.

***Конкретно под интернет-фразеологизмами, или сетевыми фразеологизмами, мы понимаем устойчивые обороты речи, характеризующиеся основными категориальными признаками фразеологических единиц (идиоматичность, устойчивость, воспроизводимость), возникшие в языке сетевого общения (в интернет-дискурсе) и используемые в основном в этой сфере.***

При этом неправильно говорить о каких-то корневых, структурных отличиях традиционных фразеологизмов и сетевых. Чаще всего, сетевые фразеологизмы являются либо трансформированными классическими фразеологизмами, либо формируются из цитат известных политических деятелей, персонажей фильмов или книг, реже – героями нового интернет-фольклора и интернет-мифологии. Яркими особенностями интернет-фразеологизмов являются цифры и другие невербальные элементы, сокращения, сленговые и жаргонные единицы, сниженная грубая и нецензурная лексика, заимствованные слова, использование которых во многом обусловлено спецификой интернет-коммуникаций.

Автор «Краткого словаря интернет-языка» В.Ф. Хайдарова [3, 542-546] говорит о том, что источником появления интернет-фразеологизмов являются неологизмы, которые можно разделить на три условных группы по типу их генерации.

***Во-первых, это неологизмы, входящие в лексикон интернет-пользователей из жаргонов субкультур, молодежных движений и интернет-сообществ.***

Здесь речь, прежде всего, идет о так называемом «албанском» языке или языке «падонков». «Пацталом», «готичьно», «жжжом», «удаффт» и т.д.

Что касается фразеологизмов, то здесь, например, ставшие общеизвестными «ржунимагу», «аффтотр жжжот» – в настоящее время не так распространены. Многие устойчивые выражения, написание которых изначально планировалось как грамматически неправильно, впоследствии трансформировалось в грамматически корректное. Например, «аццкий сотона» в настоящее время используется как «адский сатана» и т.д. [4, 229–237].

**Во-вторых, это неологизмы, возникшие в результате метафорического переосмысления терминологии цифровых технологий.**

**Например:**

**Зеркало**

Это слово имело значение «гладкой отполированной блестящей поверхности, дающей отражение находящихся перед ней предметов». Сейчас же, неологизм зеркало имеет значение «сайт, на котором дублируется информация с основного сайта». Отсюда: «зеркалить сайты».

**Пиратство**

Разграбление кораблей, разбой. За последнее время слово приобрело иной смысл: «незаконная деятельность на рынке компьютерных услуг в издательском деле». Отсюда: «пиратская продукция».

**Пост**

Все порученное для охраны часового, а также место или участок местности, на котором он исполняет свои обязанности. Теперь добавилось еще одно значение: «авторская статья, отдельное сообщение в форуме». Отсюда: «отредить пост».

**В-третьих, это неологизмы, получившие распространение в Интернете, но восходящие к литературным, кинематографическим и т. п. источникам [5, 239–244].**

Кроме фразеологизмов, восходящих к традиционным источникам и получившим широкое распространение в Интернете (например, капитан очевидность, учи матчасть, слава роботам!), следует особо выделять обороты, возникшие именно в интернет-среде (в социальных сетях, на форумах и т. д.) как реакция на какое-либо

*событие / информацию, размещенную в Интернете и не только, например, мопед не мой, упоротый лис.*

## **2.2 Структурно-семантические трансформации фразеологических единиц**

Ключевыми методами структурно-семантической трансформации фразеологизмов, в том числе и в интернет-лингвистике, являются:

### **Расширение компонентного состава фразеологических единиц**

Метод, при котором изменяется оформленность фразеологической единицы в связи с количественным изменением компонентов, а также приобретаются дополнительные оттенки значения. Под расширением компонентного состава ФЕ мы понимаем количественное изменение компонентного состава за счет употребления уточняющих слов к тем или иным компонентам.

*Например, интернет-фразеологизм «словить хайп» переименовывается «словить мышиный хайп» – приобрести местечковую, мелкую, незначительную популярность.*

*В одном из форумов в обсуждении ситуации со сбитым российским «МИГ» в Сирии один из форумчан отметил «Адекватный ответ России выглядит журавлем в турецком небе» - намек на то, что РФ не будет отвечать агрессией на агрессию.*

*«Пустили козла в огород с «капустой»...» – также пример расширения ФЕ, которое придает ему более уточняющую и экспрессивную окраску.*

### **Замена компонента фразеологической единицы**

В интернет-дискурсе благодаря свободе общения и отсутствию строгих рамок и регламента замена компонента встречается весьма часто. В сущности, это замена компонентного состава, стилистико-контекстуальное преобразование в рамках обновления лексико-грамматической стороны фразеологического оборота при сохранении его семантики и основных черт структуры.

*Например, «держат ствол за пазухой», «садиться не в свой «Феррари», «Валять Ваньку» и т.д.*

### **Сокращение компонентного состава фразеологической единицы**

Контекстуальное сокращение фразеологической единицы привлекало внимание многих ученых, занимавшихся проблемами фразеологической вариантности и окказиональности. Под фразеологическим эллипсисом или фразеологической редукцией мы понимаем опущение компонента фразеологизма. Многие ученые отмечают, что при эллипсисе фразеологизма его смысловое значение сохраняется, но часто этот преобразовательный прием сопровождается уменьшением интенсивности экспрессивности и яркости фразеологической образности.

*Например, «как говорится, и волки сыты...», «неубитый медведь», «как на блюдечке выложить» и т.д.*

### **Фразеологическая контаминация**

Контаминация – это объединение в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного тождества или функциональной и семантической близости. Контаминация – один из самых распространенных и популярных методов трансформации фразеологических единиц в интернет-лингвистике и интернет-дискурсе [6, 77].

*Например, «Он переливает из пустого решета в порожнее» – объединение ФЕ «Переливать из пустого в порожнее» и «Носить воду в решете».*

*«Остался с зарубленным носом» – конгломерат ФЕ «Остаться с носом» и «Зарубить себе на носу».*

*«Бьется, как лошадь об лед» – объединение ФЕ «Пахать как лошадь» и «Биться, как рыба об лед».*

В целом, можно выделить две причины формирования фразеологических контаминантов: разговорность и мгновенность интернет-коммуникации, формирующая спонтанное, часто ошибочное смешение ФЕ, и несерьезность, зачастую легкомысленность, игровой характер общения, способствующие сознательному столкновению элементов различных устойчивых выражений в одной окказиональной конструкции.

### **Заключение**

Современный этап развития русского языка многими учеными характеризуется как «четвертая лингвистическая революция» после Петровских реформ, послереволюционной эпохи и постперестроечного периода.

Дэвид Кристал ввел термин интернет-лингвистика, который сегодня выделяется в самостоятельный раздел лингвистики.

Использование и трансформация классических фразеологизмов в интернет-лингвистике актуальнее рассматривать с точки зрения интернет-дискурса.

Интернет-общение характеризуется появлением устно-письменной речи, максимальным разнообразием жанров, трансформацией традиционных жанров, гипертекстуальностью, анонимностью, креативностью и т.д.

Сетевое общение влияет на формирование языковых и коммуникативных тенденций, формирующих современный облик русского языка и речи.

На основании анализа было установлено, что в виртуальном коммуникативном пространстве фразеологические единицы подвергаются дискурсивному варьированию, представленному различными приемами структурно-семантической трансформации фразеологических единиц, среди которых присутствуют расширение компонентного состава ФЕ, замена компонента ФЕ, приемы сокращения компонентного состава ФЕ, фразеологическая контаминация.

Одним из основных источников для появления новых и изменения классических фразеологизмов служат неологизмы.

Можно утверждать, что вместе с развитием новых технологий в русском языке и, следовательно, появлением неологизмов, увеличивается база новых и измененных ФЕ русского языка.

#### *Список литературы:*

1. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge University Press, 2006.

2. Калтыгина А. «Язык революции – Революция языка». Tut.by, 2017.

3. Хайдарова В.Ф. Фразеологизмы интернет-языка: к содержанию словарной статьи // Проблемы истории, филологии, культуры / отв. за вып. С.Г. Шулежкова [и др.]. М.; Магнитогорск; Новосибирск, 2009. Вып. 2 (24). С. 542–546.

4. Кротова А.Г. Фразеологические неологизмы в современной речи, или Что такое «дорожная карта» // Лингвистика XXI века: традиции и новации: Сб. трудов по материалам международной

научной конференции памяти профессора В.В. Лазарева. Пятигорск: ПГЛУ, 2016. С. 229-237.

5. Хайдарова В.Ф. Социальные предпосылки возникновения неологических единиц в языке Интернета // Язык. Культура. Коммуникация: мат-лы науч.-практ. конф. Ч. 2. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2009. С. 239–244.

6. Доброва М. Русские фразеологизмы в интернет-дискурсе: функциональный аспект, 2018. с.77.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Абаева Мадина Кабылкызы**

*к. ф. н., доцент КазНПУ им. Абая*

**Юсупова Надежда Сергеевна**

*студентка КазНПУ им. Абая*

**Оспанова Сымбат Кайратовна**

*студентка КазНПУ им. Абая*

**Доскалиева Рафия Аделкановна**

*учитель начальных классов КГУ ШГ №8*

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы существующей ранее методики преподавания русского языка в школе и исследуется, как после реформы системы образования изменился подход к решению данной проблемы. Также в статье рассмотрены умения и навыки учащихся, которые они приобретают в процессе работы с учебниками нового поколения, выстроенным по новой методике.

**Ключевые слова:** методика, компетенции, говорение, аудирование, образование.

**Аңдатпа.** Мақалада мектепте орыс тілін оқытудың бұрын қолданылып келген әдістемесінің мәселелері қарастырылған. Білім беру жүйесін реформалаудан кейін бұл мәселені шешуге деген көзқарас қалай өзгерді. Мақалада оқушылардың жаңа әдіснамамен жұмыс жасау барысында алатын дағдылары мен қабілеттері қарастырылған және бұл жаңа ұрпақтың оқулықтарына сәйкес келеді.

**Түйін сөздер:** әдістеме, құзыреттілік, сөйлеу, тыңдау, білім беру.



**Abstract.** The article deals with the problems of the previously existing methodology of teaching the Russian language at school. Now, after the reform of the education system, the approach to solving this problem has changed. The article also examines the skills and abilities of students that they acquire in the process of working on the new methodology and this corresponds to the textbooks of the new generation.

**Keywords:** methodology, competencies, speaking, listening, education.

В 2018-2019 учебном году Казахстан перешёл на новую систему образования. И это сразу вызвало бурю негатива среди общественности, которая продолжается до сих пор. Родители, дети, учителя – все отнеслись весьма скептически к происходящему, особенно к реформам в преподавании русского языка. Наше постсоветское пространство привыкло к заучиванию наизусть правил, диктантам, строгому оцениванию каждой ошибки и помарки. Но, согласно новой системе обучения русский язык сейчас преподаётся так же, как иностранный язык во всем мире. Его изучение формируется из работы с текстом, говорения, аудирования и только потом письма. Потому что уже неоднократно доказано, что методичная зубрежка не даёт 100% эффективности. Потому что мировое развитие не стоит на месте и современные дети очень сильно отличаются от тех, что были пятьдесят лет назад.

Мы, взрослые, воспринимаем как должное то, что дети с рождения смотрят мультфильмы, умеют пользоваться всевозможными гаджетами, звонить по телефону, пользоваться интернетом и т.д. И мы же хотим, чтоб при всех реалиях современного мира русский язык учили так же, как и пятьдесят лет назад. Но это невозможно! Сейчас, особенно в условиях пандемии и того, что всё практически делается онлайн, исчезла такая острая необходимость в грамотности, ведь телефоны и компьютеры сами исправляют все ошибки, подсказывают, где ставить запятые, какие фразы не согласованы между собой и их нужно исправить. (Но это не означает, что грамотность не важна!) А вот умение коммуницировать, вести грамотный диалог, находить ключевые фразы в текстах, тем самым повышая уровень усвоения любой информации, восприятие любого текста на слух, умение задавать к нему вопросы, рассуждать, описывать, повествовать и анализировать, стали просто жизненно необходимы. Это то, что

требуется от современного человека сегодня. И что сильно хромало у школьников 20 века. В погоне за заучиванием правил и стихотворений, мы, учителя, упускали очень важный момент – осознанное и качественное восприятие и передачу любой информации. Очень четко это прослеживалось на гуманитарных уроках. Когда ученик читает вслух любой текст, может тут же пересказать его (не факт, что хорошо), но не в состоянии объяснить только что прочитанное. Поэтому формирование языковых компетенций стало ключевым на уроках русского языка. Ведь русский язык в системе общего образования имеет важное значение: от уровня владения учащимся языком зависят успехи в учёбе не только по данной дисциплине, но и по всем остальным предметам; уровень владения языком в широком смысле определяет «лицо» человека, показатели его воспитания, культуры и интеллекта, его общественную активность, стремление к самообразованию и саморазвитию своего внутреннего духовного роста.

Формирование языковой компетенции – важнейший аспект обучения языку, поскольку языковая компетенция – это способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические конструкции в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете, т.к. владение богатством языка это есть важное условие успешной речевой деятельности.

Последнее время формированию языковой компетенции придается особое значение, так как в ней совершенно справедливо видят залог успешного формирования социально активной личности.

В связи с введением в Казахстане обновлённого содержания образования появляется потребность в создании инновационных методик развития речи на уроках русского языка в средней школе и это определяется следующими причинами:

- Существующая ранее методика не направлена на развитие потребности в общении у обучающихся, стимула к освоению и применению разнообразных речевых средств.

- Используемая в прошлом методика нацелена на ознакомление учеников с различными средствами речи (типами, стилями речи и пр.), но не на применение их: отсутствие побуждения у детей, скудное количество учебных часов, отводимых на развитие речи, недостаточная тренировка умений и навыков приводят к тому, что учащиеся понимают свои возможности использования речи, но не умеют их применять.

- Упражнения по развитию речи находятся отдельно от других видов учебной работы на уроках русского языка, среди которых доминируют тренажеры, направленные на регулирование орфографических и пунктуационных умений, а также изучение научного языкознания, и именно эта работа воспринимается как учителями, так и учениками как основная, поэтому развитие речи уходит на второй план.

- Уроки развития языковых компетенций не способствуют развитию мышления с помощью языка, фактически существовавшая методика понимает речь не как высшую психическую деятельность, не как творческое начало, а как механическое умение, тем не менее еще Л.С. Выготский доказал, что это не так.

- Развитие коммуникативной функции в существующей прежде методике понимается как развитие только письменной речи, хотя в повседневной жизни первостепенное место занимает устная речь.

- Речь чаще всего выстроена в виде диалога, возникает в беседе, в общении двух людей, а уже затем человек приобретает способность к монологической речи, однако используемая прежняя методика способствует развивать только монологическую речь, пренебрегая тем, что речевая деятельность включает в себя умение слушать и слышать собеседника, а не только писать грамотно.

До сегодняшнего дня учителя фиксировали низкий уровень состояния преподавания русского языка в школе. Причиной этого было повышенное внимание к языку в ущерб речи, слабой связи уроков с реальной речевой деятельностью, речевым опытом школьников, преобладании целей на опознание языковых правил и их разбор над задачами порождения текстов и языковых наблюдений.

Современные программы обучения способствуют преодолению этих недостатков, сглаживанию их губительности для коммуникативного сознания учеников.

Вновь созданная программа основана на общих принципах:

- принцип преимущества речи, целенаправленность в общении означает внедрение в работу на уроке всех видов речевой деятельности: слушания, говорения, чтения, писания, а не только обсуждение выдуманных примеров; при этом уделяется внимание повседневной речи школьников и их окружения, а не только литературным произведениям, что в создании программы проявляется в наличии четырех сквозных речевых компетенций для всех шести лет

обучения: «Устная разговорная речь», «Сферы речи», «Жанры речи», «Правила речи», последовательно соотносимых со всем лексическим и грамматическим материалом для изучения;

– принцип системного подхода к языковым фактам; языковые факты интегрируются на основе смыслового единства, решения схожих смысловых задач;

– принцип поиска и эксперимента, как организующего начала работы ученика в противоположность принципу усвоения готовых знаний (правил и схем разбора), при этом школьнику предлагаются роли пользователя языка и его исследователя;

– принцип цельного обучения языку, предполагающий максимальное сближение в области языка и литературы (жанр, персонаж, внешний мир, сюжет как цепь событий, единство времени и пространства).

Современный учебник делится на разделы, каждый из которых касается актуальных сейчас тем, и сквозными темами в них проходят правила русского языка. Упражнения в учебнике даются по уровням, с градацией по сложности, от простого к сложному. И ведущее место по праву отводится не орфографическим шаблонным заданиям (вставить пропущенные буквы или запятые, применить правило, найти орфографическую или орфоэпическую ошибку, подчеркнуть какую-либо орфограмму), а более творческим заданиям, направленным на понимание текста. Например: прочитать текст, найти основную мысль текста, определить тему, придумать название тексту, просмотреть отрывок мультфильма по данному тексту, составить свой текст на эту же тему, оценить рассказы друг друга по заранее составленным критериям. Таким образом, работа идёт сразу же по разным направлениям, обеспечивая лучшее усвоение и понимание материала.

Благодаря подобной организации учебного процесса изучения русского языка совершенствуются и развиваются следующие умения:

– **коммуникативные** – способность учащихся общаться с окружающими людьми, как знакомыми, так и незнакомыми, умение воспринимать чужую речь, понимать её и извлекать информацию, а также правильно передавать информацию другим, не искажая её смысла;

– **интеллектуальные** – умение удерживать в памяти и обрабатывать, полученную информацию;

– **абстрагирование** – способ познавать окружающий мир через отвлечённые образы;

– **информационные** – умение выполнять поиск различной информации, выделять и извлекать нужную информацию из различных источников, умение работать с текстом;

– **организационные** – способности определять и проектировать цели и задачи своей деятельности, навыки саморегуляции, самоконтроля и самооценки.

Это в совокупности даёт нам всесторонне развитого ученика, полностью включенного в работу вне зависимости от уровня владения языком, который на уроке задействует все свои навыки и умения.

Хочется отметить, что подобное изучение языка очень близко к методикам изучения английского языка или любого другого. И современные дети, благодаря этой методике, очень легко и с ранних лет могут общаться на иностранных языках, но сталкиваются с определенными трудностями в изучении русского языка. Именно поэтому государство изменило полностью саму суть преподавания русского языка, взяв за основу кембриджскую методику, что со временем должно привести к блестящим результатам.

Естественно то, что у любых реформ имеются противники, что это всё широко освещается во всех социальных сетях, на телевидении и т.д. Реформы в области формирования языковых компетенций на уроках русского языка обширны и значимы, и всем необходимо время для того, чтоб привыкнуть и перестроиться на новый лад: учителям – по новому преподавать свой предмет, ученикам – по новому его изучать, родителям принять и понять то, что для их же детей это будет лучше.

По факту ничего плохого или портящего изучение предмета в обновленной программе нет. Еще классики говорили: «Когда новое только что родилось, старое всегда остается в течение некоторого времени сильнее его, это всегда так бывает и в природе, и в общественной жизни».

В настоящее время развитию речевых навыков учащихся придаётся, действительно, немаловажное значение.

В рамках обновлённого содержания образования формирование лингвистических компетенций ставится во главу угла современного урока. И это способствует повышению речевой активности учащихся.

Уже однозначно доказано, что современный урок больше не отделяет речевую деятельность от освоения грамматической базой учащимися, что позволяет учителю добиваться максимально высоких результатов в области формирования языковых навыков. А формирование языковых компетенций на уроке русского языка – это целостный процесс, так как мы не работаем с каждым речевым навыком отдельно, а добиваемся результатов, задействуя все четыре вида речевой активности (чтение, аудирование, письмо, говорение).

Все задания в учебниках русского языка способствуют повышению качества владения языковыми компетенциями у учеников. А введение дополнительных заданий повысило интерес учащихся и также продвинуло ребят в овладении данными навыками.

Поэтому можно с уверенностью сказать, что формирование языковых компетенций на уроках русского языка даёт учащимся возможность не только быть успешными в учебных достижениях данного предмета, но и способствует продвижению в учёбе по другим дисциплинам и помогает применять полученные навыки в повседневной жизни, соответствовать требованиям современного общества к всесторонне развитой личности.

В заключение, хочется обобщить, что современная программа русского языка направлена не на то, чтоб сделать ученика умнее, а на то, чтоб научить его думать, что в реалиях нашей современности крайне необходимо для любого человека.

#### *Список литературы:*

1 Дугаржапова В.Д. Формирование ключевых компетенций на уроках русского языка и литературы <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2012/05/08/formirovanie-klyuchevykh-kompetentsiy-na-urokakh-russkogo,2012> г.

2 учебная программа <https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/planirovanie?class=5&count=100>)

3 Приложение 46 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 сентября 2018 года No 469

4 [https://studme.org/159658/ritorika/vidy\\_rechevoy\\_deyatelnosti](https://studme.org/159658/ritorika/vidy_rechevoy_deyatelnosti)

## ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аймагамбетова Малика Муратовна

*PhD, КазНУ им. аль-Фараби*

Бекмолдина Гульнар Жемисовна

*учитель русского языка и литературы СШ имени Е. Сихимова*

Мұқай Айгерім Құрманжанқызы

*учитель русского языка и литературы ГКУ СШ №44*

**Аннотация.** В данной статье нами рассмотрена совокупность лингвистического, социального и культурного аспекта гендерных стереотипов, основанных на материале русского фольклора и рассмотрении различных фразеологических единиц. Гендерные стереотипы в русской фразеологии уходят корнями в эпоху Домостроя, когда в средневековой Руси роль женщины заключалась в подчинении мужу, ведении хозяйства, воспитании детей. Доминирование в русской фразеологии и культуре мужской картины мира не исключает и женского влияния, причем гендерные роли, отведенные женщине, обладают и позитивными характеристиками.

**Ключевые слова:** гендерные стереотипы, менталитет, культура, фразеология, речевое поведение.

**Аңдатпа.** Бұл мақалада біз орыс фольклоры материалдары мен әртүрлі фразеологиялық бірліктерді қарастыру негізінде гендерлік стереотиптердің лингвистикалық, әлеуметтік және мәдени аспектілерінің жиынтығын қарастырдық. Орыс фразеологизмдеріндегі гендерлік стереотиптер Домострой дәуірінен бастау алады, бұл кезде ортағасырлық Ресей дәуірінде әйелдің рөлі күйеуіне, үй шаруашылығына және балаларды тәрбиелеуге бағынатын болған. Орыс фразеологиясы мен мәдениетіндегі әлемнің ерлер суретінің үстемдігі әйелдердің әсерін жоққа шығармайды, ал әйелдерге берілген гендерлік рөлдер де жағымды сипаттамаларға ие.

**Түйін сөздер:** гендерлік стереотиптер, менталитет, мәдениет, фразеология, сөйлеу әрекеті.

**Abstract.** In this article, we consider the totality of the linguistic, social and cultural aspects of gender stereotypes, based on the material of Russian folklore and the consideration of various phraseological units. Gender stereotypes in Russian phraseology are rooted in the era of House-building, when in the era of medieval Russia, the role of women was to obey their husband, run the household, and raise children. The dominance of the male worldview in Russian phraseology and culture does not exclude female influence, and the gender roles assigned to women have positive characteristics.

**Keywords:** gender stereotypes, mentality, thinking, behavior, culture, phraseology, speech behavior.

Современное языкознание определяет взаимную тесную связь между языком и культурой, что не вызывает сомнений как у ученых, так и у обывателей. Лингвистика как наука о языке способна заниматься не только отражением современного состояния культуры русского народа, но и осуществлять фиксацию культурных ценностей. Кроме того, лингвистика транслирует культурные ценности, присущие народу, передавая их от поколения к поколению. Культура каждого народа имеет конкретные правила ведения разговора, тесно связанные с культурно-обусловленными способами мышления и поведением людей данной нации, поскольку каждый человек с момента рождения пребывает в определенной жизненной среде и находится с ней в постоянном взаимодействии [1, 84].

Особое место в культуре народа занимают принятые в обществе представления об особенностях и поведении мужчин и женщин, связанных с их принадлежностью к определенному полу, или гендерные стереотипы.

Представления о мужском и женском (особенности мышления, поведения, одежды и т.д.) имеют ряд различий в культурах разных стран, что соответственно отражается в языке рассматриваемой страны. Поэтому изучение связи лингвистики и культурных особенностей страны (в том числе и присущих данному обществу гендерных стереотипов) не теряет своей актуальности.

Гендерные стереотипы отличаются от гендерных ролей, состоящих из совокупности ожидаемых образцов поведения как для мужчин, так и для женщин. Возникновение гендерных стереотипов связано с историческим процессом выстраивания гендерных отноше-



ний таким образом, что половые различия являлись определяющими, не учитывающими индивидуальных особенностей личностей конкретных мужчин и женщин [2, 49].

Гендерных стереотипов в русской культуре великое множество, все они находят отражение во фразеологии. Например, стереотип о женской чувственности, расположенности к сочувствию и сопереживанию в отличие от мужчины с его более рациональной, обдуманной натурой. Этот стереотип, тиражируемый несколько веков, основан на том, что в психологии мужчин и женщин имеется ряд различий. Например, гибкость женщин, умение сопереживать и ставить на первое место интересы семьи отражены в русских пословицах и поговорках: «Куда б ни идти, только б с милым по пути», «Нет лучшего друга, как верная подруга», «С милым дружкой и на льду хлеба найду», «У хорошей жены и плохой муж будет молодцом». Женскими чертами считались также преданность, жертвенность, терпение, покорность. Примером женской покорности являются русские поговорки: «Покорное слово гнев укрощает», «Покорному дитяти все кстати».

Мужчинам же в основной массе присущи такие черты, как твердость и властность. Поэтому в гендерных стереотипах мужчина рассматривается как носитель прямо противоположных качеств, из-за чего мужское и женское начала чаще всего реализовывалось в категориях власть – подчинение. Мужчине дается право распоряжаться женщиной, решать за нее важные вопросы ее жизни, быть покровителем и вождем. Из этого стереотипа вытекает право женщины за свою любовь: обзавестись мужественным и сильным покровителем. Однако русские пословицы свидетельствуют о том, что не у каждой женщины получалось найти доброго и адекватного мужа. Нередки были случаи, когда женщины выходили замуж за пьяниц, бездельников, самодуров, жестоких и несправедливых мужчин («Не всякий муж – калач, а попадется и палач»).

Современная русская культура так же, как и культура многих европейских стран, имеют набор стереотипов женского поведения в повседневной жизни:

– основной заботой женщин является рождение и воспитание детей, ответственность за быт семьи. Подчиненное положение женщины заставляет ее уступать, угождать мужу, находить компромиссы, строить диалог с ним, иногда хитростью добиваться своего;

– стереотипы приписывают мужчине такую добродетель, как красноречие, тогда как добродетелью женщины является молчание, послушание, подчинение;

– стереотипы предписывают женщине роль в тени мужчины: женщине необходимо быть прекрасной женой, матерью, дочерью, ловкой, расторопной и послушной. Тон в общении всегда задает мужчина, который может выбирать и менять тему разговора по своему усмотрению;

– гендерные стереотипы приписывают женщине излишнюю болтливость («Бабий язык – чертово помело»). Напротив, мужчину не украшают пустые разговоры и сплетни, мужчине не свойственно такое поведение;

– в соответствии со стереотипами, мужчинам в общении присущи рациональностью и логикой, тогда как женщинам присуща развитая интуиция («Женская разумливость не горда, а тиха, но защитит от всякого лиха»);

– женщины внимательнее, чем мужчины относятся к невербальным средствам коммуникации (реагируя не на слова, а на мимику собеседника, его различные телодвижения);

– стереотипы приписывают женщинам обвинения в адрес судьбы или невезения, отсутствие адекватной оценки своих реальных действий, способностей, знаний.

Русская православная культура является преемницей византийской культуры, по традициям которой женщина являлась затворницей-хозяйкой в доме мужа. Девушки, которых еще не засватали, в ожидании жениха должны были находиться взаперти в теремах за «три порога, за тремя запорами», чтобы не проявить никакую свободу воли в выборе мужа или своих дальнейших занятий.

Роль женщины как хозяйки дома и хранительницы очага отражена во многих пословицах и поговорках: «Добрая жена дом сбережет, плохая рукавом растрясет», «Хозяйкой дом стоит», поскольку именно от женщины, ее трудолюбия, хозяйственности, доброго нрава зависел мир и достаток в семье. Особую роль в русской культуре занимала женщина-мать, которая являлась самым дорогим и святым человеком: «Мать всякому делу голова», «Нет милее дружка, чем родная матушка». Почитание детьми отца с матерью также имело глубокие корни, идущие из византийской православной культуры.

При помощи анализа семантических свойств процессуальных фразеологизмов, относящихся к социальному статусу лица, выявлено, что гендерные компоненты напрямую связаны с изменением социального статуса мужчин и женщин, определяющего ценность их личности в глазах общества. Лингвистическая маркированность, как правило, базируется на коммуникативных гендерных стереотипах, зафиксированных в языке [3, 717]. В современном общественном сознании присутствуют стереотипы о второстепенности роли женщины, как это было в далеком прошлом. Семантическая группа процессуальных фразеологических единиц со значением хитрости, обмана, лукавства женщин закреплена в сознании русских людей при помощи пословиц: «Женский ум догадлив и на всякие хитрости повадлив», «У бабы семьдесят две увертки в день».

Во многих текстах, описывающих общение мужчин и женщин, женщина представлена в роли обманщицы, играющей на чувствах влюбленного в нее мужчины. Рассматривая тексты о лукавстве женщин по отношению к мужчинам, можно сделать вывод, что такое общение, построенное на обмане, неискренности, необходимо женщинам в качестве средства самоутверждения.

Таким образом, неискренность женщины в таких случаях можно рассматривать в виде кокетства, игры. В таких текстах анализируемые фразеологические единицы обмана и лукавства получают оттенок значения «заигрывание», «кокетство», «флирт».

Имеются тексты, в которых в обмане уличают мужчину. Такие тексты имеют выраженный отрицательный конструкт, поскольку такие понятия, как «обман», «хитрость», «лицемерие», «притворство», несовместимы с характеристикой настоящего, достойного, порядочного мужчины. Говоря о различиях в умственных способностях мужчин и женщин, стереотипы отдают предпочтение умственным способностям мужчин. Данная тенденция нашла подтверждение и отражение в русских пословицах: «У бабы волос долог, да ум короток»; «Мужик хоть сер, да ум у него не волк съел».

Однако часть русских пословиц и поговорок признают наличие ума у женщин, достаточно высоко оценивая женские умственные способности: «Красота до венца, а ум – до конца», «Красна пава пером, а жена – умом». О том, что мужчины бывают глупцами, тугодумами, неразумными в бытовых делах, о нерасторопности мужского ума говорится в следующих пословицах: «Мужик задним

умом крепок», «Три дела мужик без женского совета делает – пьет, дерется, из дому несет».

О том, что многие женщины способны многое предусмотреть, о многих вещах подумать и позаботиться заранее, а также оперативно осуществить выбор из нескольких решений одного единственно верного, следует из следующих фрагментов народной мудрости: «Пока баба с печи летит семьдесят дум передумает», «Бабий ум – бабье коромысло; и криво и забористо на оба конца».

Мужчины ориентированы на дело, поступок, слова рассматриваются ими обычно как пустая трата времени. Гендерные стереотипы приписывают всем женщинам лишнюю болтливость, желание поделиться новостями со всеми окружающими («Приехала баба из города, привезла вестей с три короба»).

Различие в способностях мозга мужчин и женщин по-разному воспринимать и перерабатывать информацию отметил в своих произведениях А.С. Пушкин. При проведении анализа писем Татьяны к Онегину следует отметить в речи Татьяны преобладание глаголов и сочетаний «разговорной» семантики: «Что я могу еще сказать», «Ты говорил со мной в тиши», «Слова надежды мне шепнул».

В письме Онегина гениальный русский поэт применяет глаголы с семантикой мыслительной деятельности: «Я думал», «Как я ошибся», «Я знаю», «Когда б вы знали». Таким образом, даже мысленно женщина настроена на диалог с собеседником реальным или предполагаемым, ее сознание стремится озвучивать внутреннюю речь [4, 64].

Данный пример показывает, что мужчины более склонны к рефлексии, размышлению о причинах и следствиях своих поступков, раздумыванию над особенностями своей личности и своего психического состояния и его оттенков. Для мужчин более характерна внутренняя погруженность в свои мысли, чувства, переживаемые глубоко в себе, не выставляемые напоказ. Женщина, наоборот, старается поделиться своими внутренними переживаниями с другими людьми, так как ищет у них сочувствия, поддержки и понимания. Женщина и сама более склонна к сочувствию, состраданию, эмпатии. Следовательно, существующая шкала гендерных ценностей отражает психологические особенности мужчин и женщин, подтвержденные научными фактами.

Имеется стереотип о том, что мужчины не умеют признавать собственные ошибки и делать из них выводы. Они склонны обвинять

в случившихся неприятностях или неудачах других людей, неудачное стечение обстоятельств, судьбу, злой рок, но это не подтверждается нашими языковыми данными. Напротив, женщины склонны признавать собственные ошибки и промахи. Русская императрица Екатерина II писала: «Ошибка даёт возможность начать всё с начала, только более разумно», «Раз уж мы делаем ошибки, надо делать их красиво».

Обращение к языковой личности с точки зрения гендерных параметров, реализующихся в коммуникативном общении при использовании фразеологизмов социального статуса, позволило ученым сделать ряд выводов, связанных с фразеологической некомпетентностью мужчин [5, 40].

Основные фразеологические единицы, описывающие такое понятие, как «интеллект человека», в первую очередь ориентированы на характеристику мужчины. Для описания высокого интеллекта используются выражения: «мужик с головой», «светлая голова», ума палата.

Для описания среднего интеллекта используются выражения «звезд с неба не хватает», «пороха не выдумает». Для характеристики глупого человека с низким интеллектом в русской фразеологии применяются следующие выражения: «дурак дураком», «дубовая голова», «тупой, как баран». Для констатации отклонения умственных способностей человека от общего стандарта интеллекта или поведения в русском языке применяются следующие выражения: «тронутый умом», «крыша течет»; «черепок не в порядке».

В данном случае мы наблюдаем довольно редкое образование фразеологических единиц, в которых специально указывалась бы женщина, обычно данная конструкция равнозначна и равно применима для обоих полов: «дурак дураком – дура дурой», «здоров, как бык – здорова, как корова»; «не дурак выпить – не дура выпить». Вне грамматической корреляции для характеристики интеллекта женщин применяются фразеологические единицы в ироническом контексте: «умница, как попова курица», «куриные мозги». Рассматривая соотношение глупых мужчин и глупых женщин и умных мужчин и умных женщин российский историк В.Ключевский писал: «Самая глупая женщина сладит с умным мужчиной, но с дураком сладит лишь самая умная».

Во многих случаях гендерный фактор субстантивных и адъективных фразеологических единиц находит формальное выражение в

родовой принадлежности различных частей речи: гений, дурак, умный, недалекий, чокнутый и т.д. Однако, даже если гендерный фактор не находит грамматического оформления, для всех людей, которые владеют русским языком, несомненно направлена большинство фразеологических единиц для характеристик мужчины, особенно если они содержат положительную оценку: умник, смельчак, храбрец, труженик. Объясняется это особенностью русского менталитета, в соответствии с которым мужчина выше женщины и по социальному статусу, и по интеллекту. Конечно, такие фразеологизмы, как «светлая голова», «ума палата», «человек с понятием», могут быть применены также и к женщине, но это происходит редко и неохотно. Самой высокой оценкой интеллекта женщины в русском языке является парадоксальная фраза: «У нее мужской склад ума».

Как сами мужчины доминируют в жизни, так и в русских пословицах и поговорках отражена в основном мужская картина мира, доминирование мужской власти в нем, что отражается в поговорках: «Жена не стекло (можно побить)».

Область деятельности мужчин значительно шире, чем женщин. В русских пословицах и поговорках выражается закрепленная стереотипами «неполноценность» женщины: «Курица не птица, баба не человек», «В семи бабах половина козьею души».

Таким образом, восхваление мужских качеств в русском языке представлено практически на всех языковых уровнях, однако особенно ярко оно проявляется на фразеологическом уровне.

В контексте количественно больших групп (таких, как супружество) моральные предписания адресованы и женщинам, и мужчинам. Большое количество фразеологических единиц подчеркивает ответственность мужа и важную роль жены в семье. Хотя женщина в некоторых пословицах описывается не вполне полноценным человеком, важность супружества для мужчин четко прослеживается в русском языке: «не женат – не человек»; «холостой – полчеловека», «Что гусь без воды, что мужик без жены», «Добрая женитьба к делу приучает, худая от дома отлучает», «Здоровье – первое богатство, а второе – счастливое супружество». В пословицах и поговорках обнаруживается некоторый кодекс поведения для семейного мужчины, в котором осуждается мужская, сексуальная распущенность: «У кого на уме молитва да пост, а у него бабий хвост».

В русской фразеологии отражена не только зависимость жены от мужа, но и мужа от жены: «Мужик без бабы пуще малых деток сирота». Особенно это касается пожилых супругов: «Рассыпался бы дедушка, кабы его не подпоясывала бабушка».

В целом в русской фразеологии старой женщине, вдове и вообще старикам обоих полов отводится важное место. Также в русском фольклоре присутствует уважение к старикам обоих полов: «Без старого коня огнище сиротой», «Без старых не проживешь», «Детинка с сединой везде пригодится».

Особое место в отражении гендерных стереотипов в русской фразеологии занимает проявление женщинами своей воли. На протяжении веков в русской культуре и в обществе воспроизводилась зависимость и социальная незащищенность женщины, подразумевавшие исключение женщины из огромной палитры социальных отношений. При такой зависимости женщина лишается в первую очередь воли и свободы, о чем свидетельствуют поговорки: «Жене волю дать – добра не видать», «Взял жену – забудь тишину», «Бабе дорога – от печи до порога», «Курица не птица, а баба не человек», «Бабий быт – за все бит». Из этих пословиц следует, что женское пространство ограничено в прямом и переносном смысле, женщина лишена возможности принимать важные решения.

Акцент на доминирование мужчины в семье и в обществе отражено во многих русских пословицах и поговорках: «Курице не быть петухом, а бабе мужиком», «Не пой, курица, петухом (не владай, баба, мужиком)».

Картина мира, которая отражена женским языковым «Я», ярко иллюстрирует, в каких именно сферах общественной жизни допускалось участие женщины и в какие социальные институты они были вхожи. В русской фразеологии преобладает печальный и страдающий «женский голос», вынужденный выбирать меньшее из двух зол. Наличие эмоциональности, гуманности в этом женском голосе лишней раз подчеркивает неудобство для женщин этой вынужденной замкнутости в узкой сфере социальных отношений. Русская фразеология отражает решительность, проявление женщинами своей воли: «Всякого мужа женщина вынянчила да выучила», «Женский ум – смел, остер, да на выдумку хитер».

*Исторически гендерное взаимодействие основывалось на асимметрии: неравенство полов закрепило в сознании большинства*

представителей общества: второсортность женщин и первостепенность мужчин. Гендерная система, созданная в большинстве культур, опирается на ментальные и социальные стереотипы, согласно которым роль женщины в подавляющем большинстве сводится к обслуживанию мужчин и продолжению рода [6, 57].

При рассмотрении русской паремиологии в разрезе гендерных стереотипов следует отметить преобладание мужской картины мира, первостепенного значения мужского начала. Однако в русских пословицах и поговорках отмечается важная роль женщины как жены и матери, соратницы, роль которой в семейной жизни невозможно переоценить. Особенностью русской культуры является способность русской женщины, несмотря на огромное количество угнетающих и поработающих факторов, отстаивать в мужском мире свое право голоса, сохранить в русской культуре и истории свое мироощущение [7, 102].

Несмотря на доминирование мужской картины мира в отечественной культуре прослеживается женское влияние, а гендерные роли, отведенные женщине, далеко не всегда обладают негативными характеристиками. Отдается должное женской мудрости, интуиции, важной роли в жизни семьи: «Женский ум разумен и спокоен и всяческой похвалы достоин», «Милая жена – половина добра, умная жена – добру голова».

Таким образом, анализируя русские пословицы и поговорки, можно сделать вывод об имеющемся в языковой системе и русском менталитете гендерном стереотипе, в котором, несмотря на важную роль жены, матери, хозяйки, обладающей умом и другими положительными качествами, присутствует представление о второстепенности женщины и о главенстве мужчины.

Существующая шкала гендерных ценностей, отражает психологические особенности мужчин и женщин, подтвержденные научными фактами. Мужчина переживает многие эмоции в себе, женщина, напротив, стремится поделиться ими в поисках поддержки, сочувствия. И сама женщина, обладая высокой степенью эмпатии, всегда готова к поддержке близких людей.

#### *Список литературы*

1. *Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. Фразеология и паремиология. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 344 с.*



2. Гришаева Л.И. *Гендер и специальный язык // Гендер как интрига познания.* – М.: Рудомино, 2002. – С. 47-56.

3. Калинина О.Н. *Гендерные аспекты русской фразеологии. Молодой ученый.* – 2017. – №14(148). – С. 717-719. – Режим доступа. URL: <https://moluch.ru/archive/148/41493/> дата обращения: 18.05.2021).

4. Добродомов И.Г., Пильщиков И.А. *Лексика и фразеология «Евгения Онегина». Герменевтические очерки.* – М.: Языки славянских культур, 2008. – 322 с.

5. Городникова М.Д. *Гендерный фактор и распределение социальных ролей в современном обществе // Гендерный фактор в языке и коммуникации. Сб. науч. тр. МГЛУ.* – Вып. 446 – М., 1999. – С.39-40.

6. Кирилина А.В. *Гендер: лингвистические аспекты.* – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 189 с.

7. *Гендерный калейдоскоп / Ред. М.М. Малышева.* – М.: Academia, 2001. – 520 с.

## СЕМИОТИКА РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

**Деловарова З.А.**

**Жошиева Ж.Ж.**

**Сансызбаева А.К.**

**Мусаева Э.К.**

*студенты 2-го курса специальности  
ДОТ 6В01705 – Русский язык и  
литература с нерусским языком  
обучения КазНПУ им. Абая*

**Аннотация.** В статье делается обзор состояния изучения паремий за последние годы, которые стали объектом изучения исследований не только этнографии и фольклористики, но и лингвистики. Авторами статьи обозначено, что на современном этапе развития языкознания в русле антропоцентрического подхода в центре исследовательских интересов находится проблема репрезентации культуры в языке. Особо уделяется внимание входящим в состав паремий компонентам-наименованиям в семантико-семиотическом аспекте: с точки зрения их знаковых функций, а также с позиции системных отношений (парадигматических и синтагматических

связей) между ними, получающих актуализацию в контексте пословиц и поговорок.

**Ключевые слова:** пословицы, поговорки, паремия, культура, символ, фразеологизм, русский язык.

**Аңдатпа.** Мақалада этнография мен фольклортануды ғана емес, лингвистиканы зерттеу объектісіне айналған соңғы жылдардағы паремияны зерттеу жағдайына шолу жасалады. Мақала авторлары тіл білімінің дамуының қазіргі кезеңінде антропоцентрлік көзқарасқа сәйкес зерттеу мүдделерінің орталығында мәдениетті тілде бейнелеу проблемасы бар екенін атап өтті. Паремиялардың құрамына кіретін компоненттерге-семантикалық-семиотикалық аспектідегі атауларға: олардың белгілері тұрғысынан, сондай-ақ мақал-мәтелдер контекстінде өзектендірілетін олардың арасындағы жүйелік қатынастар (парадигматикалық және синтагматикалық қатынастар) тұрғысынан ерекше назар аударылады.

**Түйін сөздер:** мақал-мәтелдер, паремия, мәдениет, таңба, фразеологизм, орыс тілі.

**Abstract.** The article reviews the state of the study of paremia in recent years, which have become the object of study not only of ethnography and folklore, but also of linguistics. The authors of the article indicate that at the present stage of the development of linguistics in line with the anthropocentric approach, the problem of the representation of culture in language is at the center of research interests. Special attention is paid to the components of the paremia-names in the semantic and semiotic aspect: from the point of view of their sign functions, as well as from the point of view of the system relations (paradigmatic and syntagmatic connections) between them, which are updated in the context of proverbs and sayings.

**Keywords:** proverbs, sayings, paroemia, culture, symbol, phraseology, Russian language.

Человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный. Интерес современного человека к своему прошлому, истокам своей культуры заставляет его внимательно всматриваться в язык. Отзвуки давно минувших лет сохраняются сегодня в пословицах, поговорках, фразеологизмах. Поэтому посло-

вицы и поговорки занимают особое положение в языке, а их изучение как объекта лингвистического исследования является актуальным

Изучению пословиц и поговорок посвящено большое количество исследований таких ученых, как А.Н. Афанасьев, А.А. Потебня, Ф.И. Буслаев, К.И. Григас, Г.Л. Пермяков, А. Дандис, Х. Касарес, В.В. Гвоздев, Ю.И. Левин, В.П. Жуков и др.

Лингвокультурологический анализ пословиц и поговорок направлен на выявление национально-культурной специфики. Как языковые знаки пословицы и поговорки рассматриваются в лингвокультурологии в качестве одной из форм фиксации культурно значимых явлений. Так, В.А. Маслова пишет: «Традиционно пословицы и поговорки изучались в фольклористике как жанровые тексты. Их изучение в лингвистике только начинается». При этом, однако, она подчеркивает, что «в лингвокультурологии должны изучаться лишь те пословицы и поговорки, происхождение и функционирование которых неразрывно связано с историей конкретного народа или этноса, его культурой, бытом, моралью и т.д.» [1, 46].

В современных исследованиях по лингвокультурологии паремия (пословица и поговорка) является одним из важнейших вербальных способов познания этнической культуры и ментальности.

Под термином «паремия» большинство современных исследователей подразумевает афоризмы народного происхождения, прежде всего пословицы и поговорки. «Фольклорные афоризмы наряду с афоризмами нефольклорного происхождения образуют целый пласт языковых выражений, который входит во фразеологический фонд русского языка» [2, 240].

«Паремия – явление, безусловно, универсальное, свойственное всем языкам мира. Это краткие и меткие народные изречения, имеющие структуру замкнутого предложения, т. е. предложения без открытых синтаксических позиций» [3, 194].

Сочетание «пословицы и поговорки» нередко функционирует как единый терминологический оборот, не делимый на составные части. Это объясняется тем, что пословицы и поговорки имеют значительное сходство. Однако ещё В.И. Даль обращал внимание на различия в характеристиках этих народных речений. Пословица – краткое изречение, поучение в виде притчи, иносказания или в виде житейского приговора. Поговорка – это тоже иносказание, но без притчи, без суждения, это первая половина пословицы [4, 6].

В современной паремиологии эти понятия также разграничиваются, хотя разграничительные признаки в разных определениях могут различаться.

Пословица – «краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа; имеет форму законченного предложения (простого или сложного)», а поговорка – «краткое изречение нередко назидательного характера, имеющее, в отличие от пословицы, только буквальный план и в грамматическом отношении представляющее собой законченное предложение» [5, 389].

Различия пословиц и поговорок отмечаются и в словарях общего типа. Поговорка – «краткое устойчивое выражение, преимущественно образное не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания» [6, 530].

В приведённых определениях важным с точки зрения целей нашей работы является характеристика содержательного плана поговорок. Как видим, одни исследователи усматривают в поговорках только буквальное (прямое) значение, другие считают, что и в поговорках преобладает образный план (переносное значение). Такие расхождения во мнениях можно объяснить переходным характером поговорок. О том, что пословицы часто переходят в поговорки, пишет, в частности, В.И. Зимин [7, 7].

В.И. Карасик выделяет следующие группы современных и наиболее употребляемых паремий в языке. «Во-первых, паремии с прозрачным, но не дословным значением, с похожей образной системой; Во-вторых, непрозрачным значением, которое можно отнести к "минус-фактам" действительности, так называемым языковым лакунам, т.е. значимым отсутствиям определённых обозначений» [8, 107].

Таким образом, на основании анализа данных дефиниций мы определяем паремию как наиболее подходящие источники лингвокультурологического исследования с народным фольклорным происхождением, позволяющие описывать мир, выражать и оценивать отношение к окружающей действительности.

Паремии представляют собой важную часть национальной картины мира каждого народа. В свете антропоцентрической научной парадигмы паремиология позволяет выявить особенности семантики и образности национальных паремий. Паремии (пословицы, поговорки, присловья, загадки и т.д.), являясь репрезентантами национальной

картины мира, помогают осознать национальную специфику и дополнить данные о языковой картине мира.

В.Н. Телия, основоположник лингвокультурологического направления изучения фразеологических ресурсов языка, рассматривает пословицу как некий национальный «код», или язык обыденной культуры, который формировался столетиями и передавался из поколения в поколение, отражая все установки жизненной позиции и философии народа определенной культуры [9, 214].

В основе лингвокультурологического метода находится положение, что в языковых знаках хранится и транслируется культурная информация – объясняющая прошлое и прогнозирующая будущее. Лингвокультурологический комментарий, сопровождающий лексикографическое описание паремий, позволяет избежать ошибок при толковании соответствующей единицы.

Паремии как воспроизводимый речевой феномен и один из видов фольклорного жанра отражают различные стороны материальной и духовной жизни народа, его историю, неотделимую от природы, геополитического положения страны. В качестве «отголосков своего века и местности, нравов и обычаев, верований и мнений, духа и направления у той или другой нации» [10, 20] паремии представляют собой интереснейший материал для исследования. Главной формой выражения и отражения национальной культуры является язык. Будучи социальным феноменом он неразрывно связан с его носителями. В свою очередь, культура как творение народа коррелирует с языком представителей определенной национальной общности. Являясь своеобразным семиотическим кодом, культура представляет собой некоторый, проявляющийся в артефактах объем информации, необходимый для адекватной интерпретации поведения национальных личностей. Образование культурных стереотипов невозможно без участия языка, который служит важнейшим орудием формирования духа народа. Язык выражает культуру и развивается в ней. Язык не существует вне культуры, то есть вне социально обоснованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих образ жизни.

Выступающие в роли носителей национально-культурной информации языковые единицы существуют на всех уровнях языковой системы. Они выделяются при сопоставлении двух неконгруэнтных языковых общностей и функционируют как конститuenty определен-

ного коммуникативного универсума. Мы определяем подобные языковые единицы термином «языковые ревиленты национально-культурного сознания». К ним, например, относятся лакунизированные средства речевого контакта, некоторые языковые формулы, метафоры, метонимии, антропонимы, литературные аллюзии, прецедентные тексты, безэквивалентные лексические единицы и т.д., и т.п. Особое место среди языковых ревилентов национально-культурного сознания занимают пословицы, поговорки и фразеологические единицы.

Культурная самобытность языкового сообщества наиболее ярко проявляется при изучении паремиологического фонда языка.

Пословицы, поговорки, фразеологические единицы являются своеобразными экспонентами культурного знания, где происходит взаимодействие языковой и культурной семантики. Паремии как часть языковой системы выступают в качестве хранилища культурных традиций народного менталитета, в них наиболее ярко подмечены и отражены моменты жизнедеятельности представителей определенного языкового социума.

Описание национально-культурной специфики паремий тесно смыкается с проблемами исследования человеческого сознания, восприятия мира и способов его осознания, отраженных в языке. Антропоцентрический подход базируется на учении В. фон Гумбольдта, Л.Вейсгербера, гипотезе лингвистической относительности Э.Сепира и Б.Уорфа, концепции неогумбольтанства, антропологических и культурологических исследованиях, ориентированных на разработку идей картины мира, концептов, концептосфер и др. Исследование паремий в когнитивном аспекте основано на понимании их как знаков, соотносимых по структуре со свернутым текстом и имеющих в своем содержании несколько блоков информации (макрокомпонентов), охватывающих объективный и субъективный компоненты сигнификата – денотацию, оценку, мотивацию стилистическую маркированность. Кроме того, семиотический подход к изучению пословиц, поговорок и фразеологических единиц позволяет рассматривать способы проникновения в них знаков национальной культуры установок, стереотипов, символов, мифологем. Очень ярко национально-культурная специфика проявляется в семантической организации паремий, в их образной структуре.

Вербальное поведение представителей определенного лингвокультурного социума является ментальным зеркалом их национально-культурных ценностей.

Современная ситуация глобализации и взаимовлияния культур приводит к пересмотру и изменению уже существующих национально-культурных ценностей и проникновению с их последующей адаптацией ценностей из других культур, что отражается в том числе и на таких языковых единицах, как пословицы, поговорки и фразеологизмы.

Национально-культурные различия, особенности психологического стереотипа и исторических традиций служат причиной существования в паремиологическом фонде разных языков единиц, на которых лежит яркая печать национального колорита и самобытности. Подобные паремии характерны только для языка данного народа, и в другом языке невозможно подобрать эквивалент, в основу которого положен идентичный образ.

Поскольку в паремиях образно и метко подмечены существенные моменты жизнедеятельности человека, то, постигая их, можно приобщиться таким образом к культуре страны изучаемого языка.

Паремия представляет собой клише особого рода, которое отличается от других видов клише рядом особенностей: они представляют собой тексты, ситуативны, обладают темой и тремя автономными структурными планами – лингвистическим, логическим и планом реалий. Кроме того, им, как и всем языковым единицам, присуще вариантно-инвариантное устройство.

Символическое наполнение вещи, ее знаковое содержание стало активно изучаться в связи с развитием семиотики во второй половине XX века. Причем это касается не только и не столько так называемых «ритуальных» вещей, чей сакральный статус никогда не подвергался сомнению. Речь в данном случае идет о бытовых вещах, используемых в повседневной жизни любого народа. В первую очередь к таким вещам можно отнести орудия труда и предметы домашней утвари.

Наименования предмета используются в качестве знака представлений, сложившихся о нем в народном сознании.

«Наименование предмета как символ работы» – паремии, где нашло отражение восприятие отдельных наименований в качестве символа работы. В частности, в качестве символа работы в целом выступают такие лексемы, как *соха*, *серп*, *цеп* и др., например: *От*

*сохи не будешь богат, а будешь горбат; В поле серпом да вилой, так и дома ножом да вилкой; Мужика не шуба греет, а цеп. Сельскохозяйственные работы символизируют лексемы борона, молотило и т.д., работы по изготовлению одежды – лексемы игла, веретено, мотовило: Иглой да бороной деревня стоит; Подержись за мотовило, подержись за молотило, а дудка сама придет; Наша невеста не гусей пасла, а веретеном трясла.*

Наименования определенных предметов могут также служить символом занятий, дифференцированных по гендерному признаку. Так, лексемы *веретено, горшок, прялка* и др. являются символами женского занятия (*Всякий дом большаком прост, а горшок большухой; Знай, баба, гребень да кривое веретено!*), а лексемы *топор, соха* – символами мужского занятия (*Семь топоров вместе лежат, а две прялки врозь; Мужу – соха, жене – кросна*).

Выступая в качестве символа работы в целом или символизируя собой отдельные виды работ, анализируемые лексемы в контексте пословиц противопоставляются наименованиям других предметов, функционирующих в качестве символов военного дела, отдыха, веселья, умственной, бумажной работы, пустых разговоров: *Покинь молотило, возьми дудку! Не спеши языком, торопись кочедыком. В ряде случаев они могут не противопоставляться, а сопоставляться: Перо в суде – что топор в лесу; Вертит пером, что веретеном.*

Наименования отдельных предметов могут функционировать в одном контексте с наименованиями мастеров или простых людей, занимающихся каким-либо связанным с предметом делом: *В доме гончара нет приличной посуды; Портной и на концах ножниц украдет; Без ложки и добрый едок станет.*

Частотность использования компонентов-наименований «орудие труда» и «предмет домашней утвари» в качестве символа работы и различных видов труда во многом обусловлена их лексическим значением и принадлежностью называемых ими предметов к крестьянской жизни, заполненной различными, четко дифференцированными, трудовыми обязанностями.

Изложенные факты свидетельствуют, на наш взгляд, о важности изучения знаковых функций наименований вещей, получающих актуализацию в контексте паремий.



Список литературы:

1. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
2. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. Фразеология и паремиология. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
3. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект). – М.: Флинта: Наука, 2003. – 264 с.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1997. – 614 с.
5. Жуков В.П. Поговорка // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 379.
6. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 1997. – 938 с.
7. Зимин В.И. Русские пословицы и поговорки. – М.: Школа-пресс, 1994. – 320 с.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
9. Теля В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. /Отв. ред. В.Н. Теля. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 13-24.
10. Снегирев И.М. Обозрение пословиц // И.М. Снегирев Русские народные пословицы и притчи. – М.: Индрик, 1999. – С.19-32.

## ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ В ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКSIКЕ

Молдағали Мадина Бауыржанқызы  
докторант КазНПУ им Абая

**Аннотация.** Глаголы речи позволяют выделить характеристики ситуаций общения, при этом описывая индивидуальные особенности речи человека, так как глаголы могут маркировать некоторые особенности речевого поведения. В частности, выделяются следующие

параметры, которые были описаны в данной статье: дефекты речи, возраст говорящего, проявление красноречия, скорость выше/ниже нормы, повторение, неразборчивость/излишняя отчетливость, перерыв. Целью статьи является выявить разницу описания данных особенностей речи в глаголах русского, казахского и английского языков на базе примеров Национального корпуса русского языка, Алматинского казахского корпуса и British Corpora. В результате выявлены фонетические, культурные, грамматические, семантические и структурные особенности каждого языка.

**Ключевые слова:** глаголы речи, индивидуальные особенности речи, речевое поведение, звуки, тембр

**Аңдатпа.** Сөйлеу етістіктері адамның қарым-қатынас жағдайларының сипаттамаларын бөліп көрсетуге мүмкіндік береді және адамның жеке сөйлеу ерекшеліктерін сипаттайды, өйткені етістіктер сөйлеу мінез-құлқының кейбір ерекшеліктерін белгілей алады. Атап айтқанда, осы мақалада сипатталған келесі параметрлер ерекшеленеді: сөйлеу ақаулары, сөйлеушінің жасы, шешендіктің көрінісі, жоғары/төмен жылдамдық нормалары, қайталау, түсініксіздік/шамадан тыс анықтық, үзіліс. Мақаланың мақсаты Орыс тілі Ұлттық Корпусы, Алматы Қазақ корпусы және British Corpora мысалдарының негізінде орыс, қазақ және ағылшын тілдеріндегі етістіктердегі жеке сөйлеу ерекшеліктерін сипаттаудың айырмашылығын анықтау болып табылады. Нәтижесінде әр тілдің фонетикалық, мәдени, грамматикалық, семантикалық және құрылымдық ерекшеліктері анықталды.

**Түйін сөздер:** сөйлеу етістіктері, сөйлеудің жеке ерекшеліктері, сөйлеу әрекеті, дыбыстар, тембр

**Abstract.** Verbs of speech allow us to identify the characteristics of communication situations, while describing the individual features of a person's speech, since verbs can mark some features of speech behavior. In particular, the following parameters, which were described in this article, are highlighted: speech defects, age of the speaker, eloquence, above/below speed norm, repetition, illegibility/excessive clarity, break. The aim of this article is to identify the difference in the description of these speech features in the verbs of the Russian, Kazakh, and English languages on the basis of example of the National Corpus of the Russian Language, the Almaty Kazakh Corpus, and the British Corpora. As a

result, the phonetic, cultural, grammatical, semantic, and structural features of each language were identified.

**Keywords:** verbs of speech, individual features of speech, speech behavior, sounds, timbre

Речевые действия – это единственный в своем роде тематический класс, в котором общность основана на способе действия: как правило, объединение глаголов в тематические классы основано на общности цели и, соответственно, результата; таковы глаголы деформации, присоединения (иначе контакта с поверхностью), разрушения, создания и др. В случае глаголов речи способ действия одинаков; различны – цели [1, 357]. Различие целей обуславливает деление глаголов речи на подклассы в соответствии с результатом речевого действия.

Глаголы речи позволяют выделить характеристики ситуаций общения: информативность/ неинформативность, официальность/ неофициальность общения, зависимость/ независимость автора от адресанта и наоборот, постоянный/ переменный статус говорящего и адресата, констативную/ перформативную ситуации, эксплицитную/ имплицитную перформативность, эмоциональное/ рациональное воздействие на адресата и др. [2,120].

Но так как процесс говорения включает выражение чувств, восприятие, мышление, звучание и т.д., то лексико-семантическая система глаголов речи представляется как сложное многоаспектное и многослойное поле, границы которого трудноопределимы.

Иными словами, глаголы речи – это лексические единицы, используемые для обозначения различных процессов речевой деятельности человека. Также следует не забывать индивидуальные особенности речи, которые являются комплексом характеристик, присущих речи отдельного человека и не характерных для речи других носителей того же языка.

То, что индивидуальные особенности существуют, доказывается легко: любого человека можно узнать по его речи. Так, люди обычно узнают знакомого, который звонит по телефону, еще до того, как тот представится. Решающими особенностями в данном случае являются индивидуальный тембр голоса и темп речи. Особенности тембра голоса, которые есть у каждого человека, могут быть объективно проанализированы только с помощью специальных приборов.

Некоторые индивидуальные особенности трудноуловимы. Узнавая кого-либо по его речи, люди могут опираться на едва заметные, нечеткие признаки, которые даже лингвисты пока что не умеют описывать.

Некоторые индивидуальные особенности речи могут быть присущи человеку в течение всей жизни (напр., стабильной характеристикой является темп речи). Другие особенности изменяются с течением времени, в связи с изменением предпочтений говорящего; так, с изменением возраста человек может отказаться от употребления сленга. Человек может сознательно влиять на некоторые особенности собственной речи, избавляясь от речевых неправильностей. Наконец, характер речи напрямую зависит от психологического и физического состояния говорящего.

Глаголы могут маркировать некоторые особенности речевого поведения. В частности, выделяются следующие параметры: дефекты речи, возраст говорящего, проявление красноречия, скорость выше/ниже нормы, повторение, неразборчивость/излишняя отчетливость, перерыв (См. приложение А).

Так, *дефекты речи* обозначают глаголы: *картавить, заикаться, шепелявить, грассировать; сақаулану, кекештену, тұтығу, шолжыңдау, тұтығу, тілінің кемістігі бар; to stammer, to stutter, to lisp.*

*Картавить* – значит «произносить нечисто звуки *р* или *л*» [3, 514]:

(1) – *Очень приятно, – молвил он, чуть картавя, – прошу садиться.* [М.А. Булгаков. Записки покойника (Театральный роман) (1936-1937)];

(2) – *Боже мой, какой "угод", – она очень смешно картавила.* [Сати Спивакова. Не всё (2002)].

*Кекештену* [4, 514] толкуется как «сөздерді дұрыс айтпау, тұтығу» (неправильно произносить слова, заикаться):

(3) *Оның Меңтай екенін танығанда, жүрегім дір ете түсіп, өз-өзімнен дегбірім кетіп, састым да қалдым, – Кеш жарық, Меңтай, – дедім кекештеніп.* (Махаббат қызық мол жылдар Ғабит Мүсірепов, 1970).

*Тұтығу* является синоним слова *кекештену*:

(4) *Мүлде кетті ме?*

- *Мүлде.*

- *А... неге... неге? – дейді Қалипа тұтығып.*

- Білмеймін. (Шыңғыс Айтматов, 1928-2008);

(5) Сонда ол бұған астындағы орындығымен көтеріліп кеп бетіне бетін тақап отырған еді де, сосын түкірігін шашырата **тұтығып**: «ме-мен деген... жұмысым жақсы деген. (Соңғы парыз, Әбдіжәмил Нұрпейісов, 1999).

Интересно, что в английском языке нет глагола, соответствующего *картавить*. Однако есть слово *burr*, которое толкуется как «a way of pronouncing English with a strong “r” sound» [5, 216] (отчетливое произнесение звука «р» в английском языке):

(6) 'Oh, aye, sir.' In any other circumstances the young man's burr would have made me laugh. (The grail murders. Clynes, Michael. London: Headline Book Pub. plc, 1993, pp. 77-219. 3423 s-units.).

Скорее всего, это связано с тем, что британцы не говорят “r”, вместо этого они протягивают гласный звук. Звук “r” работает как «удлинитель» для предыдущей гласной. [6, 318]

*Заикаться* имеет следующие значения [3, 374]

1. говорить с затрудненным произношением звуков вследствие судорожного движения мышц гортани:

(7) – Это мой бывший приказчик, – **заикаясь**, отвечает Кусиел. [Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок (1975-1977)];

2. запинаться на полуслове; начав говорить, остановиться:

(8) Мужчины, чуть **заикаясь** от застенчивости, начинают объяснять, что давно и старательно испекают символическое участие прогресса для России. [Виктор Пелевин. Бэтман Аполло (2013)];

3. осторожно, несмело заговорить о чем-нибудь, намекать, упоминать вскользь:

(9) – **пригвоздила его Мария**, мгновенно поняв, о чем **заикается** ее муж и потому успев прогнать Женьку из кухни. [Андрей Геласимов. Дом на Озерной (2009)].

В казахском языке глагол **сақаулану** определяется как «сөздерді дұрыс айта алмау, тілі мүкістену» [4, 699] (неправильно произносить слова, иметь физический недостаток):

(10) Бірақ Алмас әкесіне: **сақауланып** сөйлейтінін, тіпті өзінің қыз екенін білмейтінін айтып қойды. Шалабай мырс-мырс күліп, бәлем, бар күйікті осы ерке қызыңнан тарттырамын деп, атын бауырына тартып-тартып жіберіп, борт-борт желе жөнелді. (Әзілхан Нұршайықов, 1922–2011).

В английском языке глагол речи *to stammer* толкуется как «to speak with difficulty, repeating sounds or words and often stopping, before saying things correctly» (с трудом разговаривать, повторять звуки, слова или часто останавливаться, перед тем как правильно произнести слово) [5, 1521]:

(11) *He always began to stammer when he was under pressure and immediately became conscious of his cleft palate.* (Traffic. Masters, Anthony. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Young Books, 1991, pp. 5-110. 3122 s-units.).

Получается, что представление о дефектах речи зависимо от фонетической структуры языка, на котором разговаривает человек. Если нет необходимости в звуке «р», то необязательно иметь и слово, характеризующее неумение произносить этот звук. Глагол *заикаться* используется не только для обозначения дефекта речи, но и для обозначения сбивчивой и неуверенной речи, что не характерно для его эквивалентов в казахском и английском языках.

**Возраст говорящего** влияет на артикуляцию человека, например, маленький ребенок *лепечет, былдырлайды*, а старый *шамкает, ыбылжып сөйлеу*. Но интересно то, что в английском языке нет глаголов, специально указывающих на речь младенца или старика.

(12) – *У него речь младенца, – заметила Либелюль, разламывая красивыми пальцами печенье, – младенцы, как голуби, гулят, гулюкают, лепечут, у них свой язык, может, они целые саги хотят поведать, не правда ли, Мими?* [Наталья Галкина. Вилла Рено // «Нева», 2003];

(13) *Екі ұлы бір күнде қайтыс болғалы Есеней өз үйінде жас баланың даусын естіген емес, жас баланың иісі қандай боларын ұмытып қалды, жас баланың былдырлап сөйлеп, болмашыға қуанып, болмашыдан ренжіп қаларын түсінбей келген екен.* (Ұлпан, Ғабит Мүсірепов, 1974);

(14) – *Зная Ивана Васильевича двадцать восемь лет, – вдруг шамкала* *какая-то старуха, у которой моль выела на берете дыру, – я уверена, что он не откажет мне...* [М. А. Булгаков. Записки покойника (Театральный роман) (1936-1937)];

(15) *Ой, Момынқұл, сен де ыбылжып қалған немесің бе деймін, тәйірі. Қашанғы күтеміз. Манадан бері қарап тұрған жоқпыз ба, – деп лезде көкпар құмарына біржола еніп алды.* (Ұшқан ұя, Бауыржан Момышұлы, 1974).

В английском языке глагол *to babble* может также использоваться для речи ребенка, который только учится разговаривать, хотя его основное значение связано с обозначением неразборчивой речи.

(16) *If a baby isn't babbling normally, something may be interrupting what should be a critical chain: not enough words being said to the baby, a problem preventing the baby from hearing what's said, or from processing those words.* (<https://www.nytimes.com/2010/10/12/health/12klass.html>).

Также в русском языке употребляется глагол *сюсюкаться*, когда говорящий заменяет шипящие звуки на свистящие, чтобы поговорить с ребенком. Как ни странно, эквивалента этого глагола нет ни в казахском, ни в английском.

(17) *Сюсюкалась с дочками, даже с Ольгой, смахивала пылинки с пиджака мужа.* [Маша Трауб. Ласточ...ка (2012)].

К индивидуальным особенностям также можно отнести то, как человек говорит: быстро и невнятно или очень медленно. Глаголы: *растягивать* (слова), *тараторить*; *сөзді созу*; *to jabber*, *to drawl*, *to babble*, *to mumble* – входят в группу глаголов, указывающих на скорость выше / ниже нормы.

Глагол *тараторить* толкуется «быстро, без умолку говорить, болтать» [3, 366]:

(18) – *Тебе придётся выступить от нашего общества, от НСО, потому что Лисакович болен, – тараторила Марина. – Вот тут некоторые тезисы... Лисакович диктовал по телефону...* [Юрий Трифонов. Дом на набережной (1976)].

В казахском языке нет глагола речи с прямым значением, обозначающим быструю речь.

Глагол *to babble* имеет значение «to talk quickly in a way that is difficult to understand» (разговаривать очень быстро, что другим трудно понимать) [5, 93]:

(19) *In that second, while Jinny was babbling on about Joe, the boy looked her straight in the eyes and spoke soundlessly, his lips shaping a single word.* (On the edge. Cross, Gillian. Oxford: OUP, 1989, pp. 66-170. 3470 s-units.).

Умение красиво говорить является индивидуальной особенностью человека, так как не все могут ораторствовать. К глаголам *красноречия* можно отнести: *разглагольствовать*, *витийствовать*,

*ораторствовать; шешен сөйлеу, шешендену, мәнерлеп сөйлеу; to orate, to speechify.*

*Ораторствовать* имеет значение «говорить о чем-н. с претензией на красноречие» [3, 210]:

(20) *Он ораторствовал перед герцогиней на любые темы, читал ей статьи, предназначенные для газет, и более объемистыеopusы и брошюры по теологии, юриспруденции и политической экономии, трактаты по вопросам дня, а также по эстетике, ботанике, минералогии; ибо Иоганн-Якоб Мозер был большой эрудит.* [коллективный. Форум: Две золотых медали или золотые медали? (2010)].

*Шешен сөйлеу* толкуется как «тілмар, тапқыр сөйлеу» (говорливо, находчиво разговаривать) [4, 915]:

(21) *Онда мәнерлеп, шешен сөйлеудің тиімді тәсілдері зерттеледі, поэтика және стилистикамен тығыз байланысты.* («Қазіргі заман публицистикасы және Әл-Фараби мұрасы» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясының материалдары, 2015).

В словарях английского языка нет определения глагола *to orate*, но в British English Corpora есть примеры использования глагола, имеющего значение ‘ораторствовать, выступать с речью’:

(22) *the House of Commons clears the ground for legislation by public discussion; and the speakers in Hyde Park orate.* (Student's guide to success. Cassie, W Fisher and Constantine, T. UK: Macmillan Education Ltd, 1989, pp. 1-119. 2494 s-units.);

(23) *Orate fratres... " Pray brothers!" Sean knew what it meant alright and was remembering all the prayers at home.* (Worlds apart. Cairney, John. Edinburgh: Mainstream Pub. Ltd, 1991, pp. 217-308. 3273 s-units.).

Наличие глаголов красноречия указывает на важность совершенствования говорения, высокую оценку умения красиво озвучивать мысли.

Следующая группа – *глаголы повтора слов / речевых актов* – используется, когда сказанное / услышанное неоднократно воспроизводится. В эту группу входят глаголы речи: *переспрашивать, повторять, твердить, талдычить; қайталау, қайта сұрау, қайта-қайта айту; to repeat, to reiterate, to replicate, to retry.*

*Повторять* толкуется как «сказать, сделать то же самое еще раз» [3, 407]:

(24) *Наши люди, конечно же, не терпеливые китайцы, но повторяю ещё раз – на одной продаже нефти и газа нам не*



*прожить*. [Петр Меньших, Владимир Каданников. В Тольятти придут инвесторы... (2003) // «За рулем», 2003.05.15].

В русском языке приставка *пере-* может быть использовано для обозначения повтора, например, *пере+сказать*, *пере+спросить* и т.д.

(25) – *Чем, чем? – переспросил я. – Ну, программой, которую вам Коля Никифоров установил.* [Запись LiveJournal (2004)].

В казахском языке повторное действие образуется при помощи наречия *қайта* ‘еще раз’, которое добавляется к глаголу, например, *қайта+ла+у*, *қайта-қайта+ айту*, *қайта+сұрау*.

(26) *Мен Ілекеңнің сөзін қайталап, әрбір жас семьяның алтын діңгегі арқашан да берік болсын деп тілеймін.* (Махаббат Қызық Мол жылдар, Ғабит Мүсірепов, 1970);

(27) *Филология ғылымының кандидаты, - деп қайталады ол. - Соны машинкаға бастырып, мына өз қолыммен апарып, осы жаңа гана редактордың алдына қойып келдім.* (Махаббат Қызық Мол жылдар, Ғабит Мүсірепов, 1970).

В английском языке приставка *re-* подразумевает повторение действия, например, *to re+peat*, *to re+iterate*, *to re+PLICATE*, *to re+try*.

(28) *Relax and repeat 4 times, holding up for 5 counts each time.* (Rosemary Conley's inch loss plan. Conley, Rosemary. London: Arrow Books Ltd, 1990, pp. 7-148. 3199 s-units.);

(29) *I must repeat, I have no political motives, I'm not in the least interested in the dismal machinations of politicians.* (The meddlers. Rayner, Claire. London: Michael Joseph Ltd, 1991, pp. 15-110. 2534 s-units.).

Кроме того, в языках имеются глаголы, которые указывают на неразборчивость или, наоборот, подчеркнутую отчетливость речи: *бормотать*, *гнусить*, *бубнить*, *мямлить*, *осипнуть*, *скандировать*; *мыңғырлау*, *міңгірлеу*, *қырылдау*; *to mutter*, *chanting*, *to accent*, *to articulate*.

(30) *Молодой человек спрашивает быстро: "Чего, чего?" – и поддерживает её. Она, плохо держа голову, бормочет ему. "Да, да, – говорит молодой человек, – сейчас".* [Ordinamenti (2004) // «Экран и сцена», 2004.05.06];

(31) *Сүйтсе, анасы қамшы ұшырып түсірген қақыра жаулыққа да қарамай, атып тұрып әке мен бала арасына кимелеп тұра қалған екен. – Өзі.. . өзі неге.. . Сені.. . – деді бұл міңгірлеп.* (Соңғы парыз, Әбдіжәмил Нұрпейісов, 1999);

(32) *She began to mutter again and he leaned forward to listen.* (The chanel house. McGrath, Eamonn. Belfast: The Blackstaff Press Ltd, 1990).

Данная группа глаголов подчеркивают уверенность/ неуверенность говорящего. Также следует отметить глаголы *осипнуть*, *хрипеть*; *қырылдау*; *to wheeze* могут иметь временный характер (заболело горло) или было всегда (тембр голоса такой).

Рассматривая глаголы, описывающие индивидуальные особенности речи человека, мы пришли к выводу, что наличие глагола зависимо от фонетики самого языка говорящего (*картавить*; *тұтығу*). Кроме того, значимыми параметрами оказываются возраст говорящего (*лепетать*; *былдырлау*; *bubbling*), его ораторские способности (*ораторствовать*; *шешен сөйлеу*; *to orate*) и характер (*мямлить*; *мыңғырлау*; *to mutter*). Для выражения повтора речевых актов или единиц в языках существуют специальные словообразовательные и грамматические средства (*пере+сказать*; *қайта+лау*; *re+tell*).

#### Список литературы:

1 *Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения.* – М.: Высш. шк., 1989. – 159 с.

2 *Карасик В.И. Язык социального статуса.* – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгорг. гос.пед. ин-т, 1992. – 330с.

3 *Толковый словарь русского языка: В 3т. Т. 1. А – М/ Под ред. проф. Д.Н. Ушакова.* – М.: Вече, Мир книги, – 704 с / Т. 2. Н – П / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: Вече, Мир книги, – 688 с./ Т.3. Р – Я/ Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: Вече, Мир книги, – 672 с.

4 *Қазақ тілінің түсіндірмелі сөздігі/ Жалпы редакциясын басқарған Т. Жанұзақов.* – Алматы: Дайк –Пресс, 2008. – 968 б.

5 *Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current English, managing editor Joanna Turnbull. Eight edition.* – New York: Oxford University Press, 2010. – 1800 p.

6 *Арустотель. Поэтика.* URL:<https://www.litmir.me/br/?b=12843&p=8>

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

### ДЕМОНИЧЕСКИЕ ПЕРСОНАЖИ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

**Афанасьева А.М.**

*студентка 4 курса, КазНПУ им. Абая*

**Карамшук Д.Т.**

*студентка 4 курса, КазНПУ им. Абая*

**Лебедева А.В.**

*студентка 4 курса, КазНПУ им. Абая*

**Хавайдарова М.М.**

*методист, к.ф.н., ст. преподаватель*

**Аннотация.** В статье представлена проблема изучения «демонического» в разных аспектах на основе романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита», подробно представлен образ демона и категории демонических персонажей, отношение их к «низшей» мифологии. Рассмотрены понятия «архетип», «мифологический герой». В ходе исследования сделан вывод, что герои романа делятся на три категории: люди, вступившие в связь с нечистой силой, «заложные покойники, зооморфные персонажи.

**Ключевые слова:** М.Булгаков, «Мастер и Маргарита», «низшая» мифология, демонические персонажи, зооморфные персонажи, хронотоп, архетип.

**Аңдатпа.** Мақалада М.Булгаковтың «Мастер и Маргарита» романының негізінде «жын-періні» әртүрлі аспектілерде зерттеу проблемасы келтірілген, жын-перінің бейнесі мен жын-перілердің категориялары, олардың «төменгі сатыға» қатынасы егжей-тегжейлі келтірілген. «мифология. «Архетип», «мифологиялық қаһарман» ұғымдары қарастырылады. Зерттеу барысында роман кейіпкерлері үш категорияға бөлінеді деген тұжырым жасалды: зұлым рухтармен байланысқа түскен адамдар, «кепілге қойылған өлі, зооморфты кейіпкерлер.

**Түйін сөздер:** М.Булгаков, «Мастер және Маргарита», «төменгі» мифология, жын-перілер, зооморфты кейіпкерлер, хронотоп, архетип.

**Abstract.** The article presents the problem of studying the "demonic" in different aspects on the basis of M. Bulgakov's novel "The Master and Margarita", presents in detail the image of the demon and the categories of demonic characters, their relation to the "lower" mythology. The concepts of "archetype", "mythological hero" are considered. In the course of the study, it was concluded that the heroes of the novel are divided into three categories: people who have come into contact with evil spirits, "pledged dead, zoomorphic characters.

**Keywords:** M.Bulgakov, "The Master and Margarita", "lower" mythology, demonic characters, zoomorphic characters, chronotope, archetype.

Свой последний роман Михаил Булгаков начал писать зимой 1929-30гг. В общей сложности работа над ним продолжалась более десяти лет.

Количество исследований, посвященных роману Михаила Булгакова огромно. Даже выход в свет Булгаковской энциклопедии [1] не поставил точку в работе исследователей. Это объясняется тем, что роман достаточно сложен по жанру и поэтому труден для анализа.

Роман написан так, «словно автор, заранее чувствуя, что это его последнее произведение, хотел вложить в него без остатка всю остроту своего сатирического глаза, безудержность фантазии, силу психологической наблюдательности» [2, с. 7]. Булгаков раздвинул границы жанра романа, ему удалось достигнуть органического соединения историко-эпического, философского и сатирического начал.

Демонологические персонажи в романе М.Булгакова делятся на несколько категорий. Наиболее выпукло представлены «заложные» покойники. К ним относится свита Воланда и гости на его балу.

Воланд в произведении именуется чертом, дьяволом, сатаной, князем тьмы, духом зла, повелителем теней. Он многолик, как и подобает дьяволу. Князь тьмы при общении с разными людьми надевает разные маски.

На первых страницах романа Воланд предстает величественным и царственным: «Он был в дорогом сером костюме, в заграничных, в цвет костюма туфлях, серый берет он лихо заломил за ухо, под мышкой нес трость с черным набалдашником в виде головы пуделя» [3, с.14]. Изысканный костюм героя вводит в заблуждение Берлиоза: он принимает Воланда за иностранца.

Совсем в ином облике предстает Воланд перед Маргаритой, он выглядит больным и неряшливым: «Воланд широко раскинулся на постели, был одет в одну ночную длинную рубашку, грязную и заплатавшую на левом плече. Одну голую ногу он поджал под себя, другую вытянул на скамеечку. Колено этой темной ноги натирала какой-то дымящейся мазью Гелла» [3, с. 247].

Описание лица Воланда встречается в произведении несколько раз. После описанных событий «разные учреждения представили свои сводки с описанием этого человека». «Так, в первой из них сказано, что человек этот был маленького роста, зубы имел золотые и хромал на правую ногу. Во второй – что человек был росту громадного, коронки имел платиновые, хромал на левую ногу. Третья лаконично сообщает, что особых примет у человека не было» [3, с. 13].

Образ Воланда дается и в восприятии Маргариты, внутренне подготовленной к встрече с нечистой силой: «Два глаза уперлись Маргарите в лицо. Правый с золотой искрой на дне, сверлящий любого до дна души, и левый – пустой и черный, вроде как узкое игольное ушко, как выход в бездонный колодец всякой тьмы и теней. Лицо Воланда было скошено на сторону, правый угол рта оттянут книзу, на высоком облысевшем лбу были прорезаны глубокие параллельные острым бровям морщины. Кожу на лице Воланда как будто бы навеки сжег загар» [3, с. 247].

Таким образом, портрет Воланда является мерцающим, портретные детали, восстановленные по свидетельству обывателей, характеризуют героя как необычного человека; в воспринимающем сознании Маргариты – облик Воланда – облик проницательного и двойственного (два разных глаза) повелителя теней.

Воланд является в Москву не один, а в окружении свиты, что необычно для традиционного воплощения черта в литературе. Обычно сатана, предстает сам по себе – без сообщников. У булгаковского черта есть свита, причем свита, в которой царит строгая иерархия, и у каждого своя функция.

Самый близкий к дьяволу по положению – Коровьев-Фагот, первый по рангу среди демонов, главный помощник сатаны. Красно-речивый Коровьев владеет всеми наречиями и жаргонами – от полублатного до великосветского. Коровьев, который представляется москвичам переводчиком при профессоре-иностранце и бывшим регентом церковного хора, имеет немало общего с традиционным

воплощением мелкого беса. Кличка героя произошла от названия музыкального инструмента. Портретное описание Коровьева вызывает ассоциации с фаготом, который представляет собой длинную тонкую трубку, сложенную втрое. Худой и высокий представитель нечести производит впечатление человека, готового сложиться втрое в наигранном подобострастии, чтобы, усыпив бдительность, безнаказанно навредить. Он не прочь и пошутить. Например, заставил сотрудников филиала Зрелищной комиссии запеть хором против своего желания известную песню «Славное море - священный Байкал».

Во время последнего полета Коровьев-Фагот предстал темно-фиолетовым рыцарем с мрачным, никогда не улыбающимся лицом, напоминающим лицо покойника. «Он уперся подбородком в грудь, он не глядел на луну, он не интересовался землею под собою, он думал о чем-то своем, летя рядом с Воландом. Почему он так изменился? – спросила тихо Маргарита под свист ветра у Воланда.

Рыцарь этот когда-то неудачно пошутил, – ответил Воланд, поворачивая к Маргарите свое лицо с тихо горящим глазом, – его каламбур, который он сочинил, разговаривая о свете и тьме, был не совсем хорош. И рыцарю пришлось прошутить немного больше и дольше, нежели он предполагал».

Фаготу подчиняется мрачный Азazelло. Имя этого персонажа образовано от ветхозаветного имени Азazel (или Азazelь), отрицательного героя ветхозаветного апокрифа – падшего ангела, он научил людей изготавливать украшения и оружие. Благодаря ему женщины научились раскрашивать лицо. Видимо, поэтому именно Азazelло отдает Маргарите крем, который изменил ее облик. В образе этого представителя нечисти уживается способность к обольщению и убийству. Так, во время первой встречи в Александровском саду Маргарита принимает Азazelло за обольстителя. Однако основная функция Азazelло - насилие. Он вышибает грешников из квартиры №50, из Москвы и даже с этого света (убил барона Майгеля). В последнем полете Азazelло преображается: «Исчез бесследно нелепый безобразный клык, и кривоглазие оказалось фальшивым. Оба глаза Азazelло были одинаковые, пустые и черные, а лицо белое и холодное» [3, с.368]. Портретная характеристика не оставляет сомнения, что этот демон принадлежит миру мертвых.

Любимый шут Воланда - кот-оборотень Бегемот. Имя Бегемот Булгаков заимствовал из апокрифической ветхозаветной книги Еноха. Бес Бегемот изображался как чудовище, в облике которого синтезированы черты животного и человека. В демонологической традиции Бегемот – это демон желаний желудка. Этим объясняется обжорство Бегемота в Торгсине. Бегемот в романе в основном дурачится и шутит, однако он способен проявить жестокость: отрывает голову Жоржу Бенгальскому, а в финале произведения поджигает квартиру №50, «Грибоедов» и Торгсин. В полете кот Бегемот тоже меняет свой облик: «Тот, кто был котом, потешавшим князя тьмы, теперь оказался худеньким юношей, демоном-пажом, лучшим шутком, какой существовал когда-либо в мире» [3, с.367].

Гелла – женщина-вампир. Имя героини Булгаков, возможно, заимствовал из статьи «Чародейство» Энциклопедического словаря Брокгауза и Эфрона, где указано, что на Лесбосе этим именем называли безвременно погибших девушек, после смерти ставших вампирами. Гелла, поцеловав человека, превращает его в вампира, что и происходит с Варенухой. При этом и она, и Варенуха сохраняют свой первоначальный облик. Ее, единственной из свиты Воланда, нет в сцене последнего полета, поскольку, выполнив свою миссию, она исчезает.

Воланд превосходит других героев произведения по качеству и стоит над законами природы. В последнем полете «... Воланд летел тоже в своем настоящем обличье», но в каком именно, об этом не говорится.

К свите Воланда примыкает Абаддон. Он появляется в романе только в 21-й главе, когда Маргарита находится у Воланда перед началом бала. По словам Воланда, он «редкого беспристрастия». Он сочувствует «одинаково обеим сторонам борьбы. Благодаря этому результаты всегда одинаковы для обеих сторон». Он появился из стены в виде фигуры какого-то тощего человека в темных очках. Особенно сильное впечатление эти бокалы произвели на Маргариту. Абаддон слеп, чтобы не сочувствовать. Он появляется всего несколько раз, и то ненадолго. Потому что «никогда еще не было и никогда не будет случая, чтобы Абаддон предстал перед кем-нибудь преждевременно».

На балу у Воланда он не всегда виден, только на несколько коротких мгновений, и окружен «несколькими другими, похожими на

Абаддона - темноволосыми и молодыми». Когда Воланд обвинил барона Мейгеля в том, что он стукач и шпион, Абаддон встал перед ним и на секунду снял очки. В тот же миг что-то вспыхнуло огнем в руке Азазелло, что-то негромко хлопнуло, барон стал падать навзничь, «алая кровь хлынула из груди и залила крахмальную рубашку и жилет».

Абаддон не присутствует, когда демонические персонажи собираются на Воробьевых горах перед возвращением в ад, и мы больше не слышим о нем. Что может быть хорошо, так как он появляется только «когда требуется его присутствие».

Как видим, все члены свиты Воланда, это представители «низшей» мифологии, представители мира мертвых, временно преодолевшие границу миров.

Как и положено представителям нечисти, все члены свиты Воланда объявились в реально-бытовом мире Москвы совершенно неожиданно: «И тут знойный воздух сгустился перед ним, и соткался из этого воздуха прозрачный гражданин престранного вида» [3, с.12].

Художественное время-пространство тесно связано с образами-персонажами: с одной стороны, характеризует героев, с другой - определяется их энергетикой.

С образом Воланда и его спутников связаны хронотопы вечера, заката, ночи, что подчеркивает потусторонность этих персонажей. Временем Воланда являются рубежи суточного цикла: полдень и полночь, это указывает на существование героя на границе миров. Хронотоп Воланда характеризуется как фантастический, не имеющий предела. Воланд со своей свитой беспрепятственно переходит границу реального и потустороннего миров; существует одновременно в настоящем; прошлом и будущем; трансформирует реальное время и пространство.

Советские люди, отрицающие существование Бога и Дьявола, в повседневной жизни постоянно вспоминают нечистую силу, в тексте романа многократно повторяется фраза «черт знает». Например:

1) в рассуждениях рассказчика: «... знаменитый писатель читал отрывки из «Горя от ума» этой самой тетке, раскинувшейся на софе. А впрочем, черт знает, может быть, и читал, неважно это!» [3, с.57];

2) «— Черт знает что такое, - шипел Римский, щелкая на счетной машинке» [3, с.104];



3) Римский, беседуя с Варенухой по поводу предстоящего выступления черного мага, замечает: «Хоть бы показал этого мага. Ты-то его видел? Откуда он его выкопал, черт его знает!» [3, с. 105];

4) Иван Бездомный, сокрушаясь по поводу беспорядка, произведенного Воландом, говорит Мастеру: «-Да ведь он тут черт знает чего натворит!» [3, с.136];

5) Мастер, вспоминая о Маргарите, говорит: «- Она несла в руках отвратительные, тревожные желтые цветы. Черт их знает, как их зовут, но они первые почему-то появляются в Москве» [3, с. 138] и др.

В фантастической поэтике романа образное выражение буквализуется: Воланд и его наперсники прекрасно осведомлены как о прошлой, так и о будущей жизни тех, с кем соприкасаются, об их мыслях и тайных желаниях, знают и текст романа Мастера.

Групповое появление представителей нечисти производит ужасное впечатление на обывателей. Так, ошарашенный появлением Воланда в своей квартире Степа Лиходеев, увидев его спутников, выходящих из зазеркалья (зеркало традиционно считается иным миром) окончательно теряет душевное равновесие:

«...в зеркале <...> отчетливо увидел какого-то странного субъекта – длинного, как жердь, и в пенсне <...> А тот отразился и тотчас пропал. Степа в тревоге поглубже заглянул в переднюю, и вторично его качнуло, ибо в зеркале прошел здоровенный черный кот и также пропал» [3, с.84].

В ужасе от увиденного и услышанного Степа вбежал в спальню и увидел следующее зрелище: «Гость пребывал в спальне уже не один, а в компании. Во втором кресле сидел тот самый тип, что померещился в передней. Теперь он был ясно виден: усы-перышки, стеклышко пенсне поблескивает, а другого стеклышка нет. Но оказались в спальне вещи и похуже: на ювелиршином пуфе в развязанной позе развалился некто третий, а именно – жутковатых размеров черный кот со стопкой водки в одной лапе и вилкой, на которую он успел поддеть маринованный гриб, в другой» [3, с. 85].

Появление Азazelло совершенно лишило героя способности соображать: «И тут случилось четвертое, и последнее, явление в квартире, когда Степа, совсем уже сползший на пол, ослабевшей рукой царапал притолоку.

Прямо из зеркала трюмо вышел маленький, но необыкновенно широкоплечий, в котелке на голове и с торчащим изо рта клыком,

безобразящим и без того невиданно мерзкую физиономию. И при этом еще огненно-рыжий» [3, с.85].

Фантастические герои имеют свойство не только мгновенно появляться, но и исчезать: «Иван сделал попытку ухватить регента за рукав, но промахнулся и ровно ничего не поймал. Регент как сквозь землю провалился» [3, с. 53].

Воланд со своей свитой трансформирует время и пространство. Мистическим образом видоизменяется хронотоп московской квартиры №50 в доме №302-бис на Садовой улице во время бала: небольшое помещение раздвигается до предела замка, с несколькими залами. Маргарита, оценив необъятность комнаты, высказывает удивление Коровьеву: «... более всего меня поражает, где все это помещается» [3, с. 243].

Пространство квартиры, в которой поселился Воланд со своей свитой, одновременно является наполненным и пустым. С одной стороны, квартира живет своей жизнью: открываются двери и окна, отвечает телефон, туда входят и оттуда выходят посетители, но, когда власть решает «накрыть» «нехорошую» квартирку, она оказывается совершенно необитаемой. Квартира приобретает необыкновенные свойства: пространство становится не только безграничным, но и непроницаемым для непосвященных.

Воланд может ускорить и замедлить течение времени. Маргарита, прощаясь со свитой, «оглянулась на окно, в котором сияла луна, и сказала:

- А вот чего я не понимаю... Что же, это все полночь и полночь, а ведь давно уже должно быть утро?

- Праздничную полночь приятно и немного и задержать, - ответил Воланд» [3, с. 285].

Нечистая сила вносит изменения в хронотоп Москвы. За несколько дней город изменился до неузнаваемости: почему-то вдруг пустеют улицы, обычно многолюдные в вечерние часы. То там, то здесь происходят странные события: одних за «свинство» выкидывают «ко всем чертям из Москвы», других отдают в руки правосудия, третьи попадают в психиатрическую больницу; выступление в Варьете создает переполох во всем городе, а пожар в магазине и Доме писателей ставит город с ног на голову.

Появление демонологических персонажей в Москве спровоцировано действиями людей, потерявшими нравственные ориентиры и

утратившими веру в Бога. Москва 20-х - 30-х гг. XX столетия – это то место, в котором находятся институты власти, где формируется официальная внутренняя и внешняя политика, новая идеология и культура, усиливается тоталитарная система. Булгакову довелось испытать давление этой системы. Он осознавал послереволюционное время как время кризиса, прежде всего в сфере духовности. Церковь отделена от государства, советская страна отреклась от Бога, здесь «правит бал» Сатана. Масштабы этой трагедии для Булгакова соизмеримы с трагедией распятия Христа, когда люди имели шанс избавиться от грехов и начать жизнь с Богом в душе, но упустили его.

Давая характеристику нравам и характерам творческой элиты, автор сатирически изображает бездуховность писателей. Домом Грибоедова владел МАССОЛИТ (Мастерская социалистической литературы). В описании здания МАССОЛИТа автор акцентирует внимание на рисунках и надписях бытового содержания: «на дверях первой же комнаты» - рисунок – «карась, попавшийся на уд», другие двери также отмечены не менее странными надписями: «Запись в очередь на бумагу к Поклевкиной» или «Квартирный вопрос». Автор иронично изображает бюрократию, царящую в доме творчества. В доме литературы на самом деле нет литературы, есть лишь формальности, бланки, бумаги, «квартирные вопросы». Критики и «великие литераторы» как только начинают разговор о доме литературы, вспоминают не творчество, а гастрономические изыски, типа «порционных судачков» и «яиц-коккот».

В МАССОЛИТе определяют, является ли человек писателем или нет не по таланту, а по удостоверению писателя. Наиболее ярким представителем литературной элиты является глава МАССОЛИТа Михаил Александрович Берлиоз. Это человек «приблизительно сорокалетний, маленького роста, темноволос, упитан, лыс»; лишь «сверхъестественных размеров очки в чёрной роговой оправе» выдают в нём человека незаурядного ума, начитанного, каким и подобает быть редактору «толстого художественного журнала». Берлиоз в высшей степени недоверчив, при этом всячески демонстрирует собственную значимость: был председателем на заседании двенадцати писателей, принимал от четырёх до пяти.

Вина Берлиоза, с точки зрения автора, в том, что он, человек образованный, выросший еще в досоветской России, в надежде приспособиться к новой власти откровенно изменил своим убеждени-

ям и начал проповедовать то, что от него требует власть. Отвергая Иисуса, Берлиоз отрицает и все то, на чем зиждется вся мировая культура и нравственность. А безверие порождает безнравственность и бездуховность, что и демонстрируют москвичи, особенно те, у которых оказалась в руках власть. Берлиоз определяет литературную политику в Москве. Литераторы, подобные мастеру, непригодны для власти. Именно поэтому с мастером, произведение которого противоречило светской идеологии, шла борьба. Берлиоз - руководитель писательской организации, и его проповеди искушают тех, кто к миру литературы и культуры только приобщается. Он учит молодых литераторов, как писать произведения. Именно в такой момент, когда Берлиоз критикует стихи Ивана Бездомного о Христе, он и встречается со странным иностранцем: «- Нет ни одной восточной религии, - говорил Берлиоз, - в которой, как правило, непорочная дева не произвела бы на свет бога. И христиане, не выдумав ничего нового, точно также создали своего Иисуса, которого на самом деле никогда не было в живых. Вот на что и нужно сделать основной упор...» [3, с. 312].

В обмен на предательство веры, духовных ценностей и литературы ему власть дает многое: положение, деньги, возможность занимать руководящий пост, дачу в Перелыгине. Литератор Берлиоз, как и все писатели из Дома Грибоедова, решил для себя, что произведения художника имеют значение только для настоящего времени. Дальше – небытие.

Поднимая отрезанную голову Берлиоза на Великом Балу, Воланд обращается к ней: «...Вы всегда были горячим проповедником той теории, что по отрезании головы жизнь в человеке прекращается, он превращается в золу и уходит в небытие. Мне приятно сообщить вам, в присутствии моих гостей, хотя они и служат доказательством совсем другой теории, о том, что ваша теория и солидна, и остроумна. Впрочем, ведь все теории стоят одна другой. Есть среди них и такая, согласно которой каждому будет дано по его вере. Да сбудется же это! Вы уходите в небытие, а мне радостно будет из чаши, в которую вы превращаетесь, выпить за бытие...» [3, с.600].

Простые москвичи, утерев веру в Бога, не различая добра и зла, оказываются способными на безнравственные поступки. Аннушка, к примеру, для того чтобы овладеть чужой вещью, может солгать: «Так это ваша подковочка? А я смотрю, лежит в салфеточке... Я нарочно

прибрала, чтобы кто не поднял, а то потом поминай как звали!» [3, с.626]. Ради своих корыстных интересов некоторые люди готовы пойти даже на предательство, составить донос на человека, и их не интересует его дальнейшая судьба. Так, ради того, чтобы завладеть квартирой Мастера, Аллозий Могарыч прикинулся его другом, а потом избавился от него и вселился в освободившиеся две подвальные комнатки. Поплавский, дядя редактора Берлиоза, прикидывается любящим родственником, чтобы поскорее вступить в права наследника квартиры в Москве.

Другой персонаж - Никанор Иванович Босой - за взятку прописывает неизвестно откуда взявшегося иностранца в квартире, таинственным образом опустевшей.

В советской столице лучше других живется жуликам, которые «без всякого пятого измерения» умеют увеличить свою жилплощадь.

Рассуждая о Москве, Воланд указывает на изменения, произошедшие с городом за последние пару десятков лет: «появились эти... как их... трамваи, автобусы», «о костюмах нечего уж и говорить». Но особое внимание он уделяет людям и замечает, что «московское народонаселение значительно изменилось». Его в первую очередь интересуют пороки людей и недостатки, характерные для того времени, которое описывает Булгаков. Посмотрев на жителей столицы, Воланд говорит: «Ну, легкомысленны... ну, что ж... и милосердие иногда стучится в их сердца... обыкновенные люди... в общем, напоминают прежних... квартирный вопрос только испортил их» [3, с. 440].

Объектом осмеяния в романе становится московский обыватель, лишенный индивидуального начала. В этом произведении писателем были использованы приемы сатирической фантастики и мистики. Воланд и его свита создают ситуации, иногда жутковатые, как в случае с Римским, но чаще комические, несмотря на разрушительные последствия их действий.

Так, например, Степа Лиходеев, директор варьете, оказывается командированным в Ялту. Ассистенты Воланда зашвыривают его другой город не только потому, чтобы не мешал, но и потому что грехов у него целый воз: «вообще они, - докладывает Коровьев, говоря о Степе, - в последнее время жутко свинячат. Пьянствуют, вступают в связи с женщинами, используя свое положение, ни черта не делают, да и делать ни черта не могут, потому что ничего не смыслят в том, что им поручено. Начальству втирают очки. - Машину зря гоняют казенную! - наябедничал и кот» [3, с.394].

Без особых последствий обходится встреча с нечистой силой и хитроумному дядюшке Берлиоза - охотнику за московской квартирой племянника, и взяточнику Никанору Ивановичу Босому, и руководителям Зрелищной комиссии - типичным бюрократам и бездельникам.

Зато крайне суровые наказания выпадают тем, кто и не ворует и вроде бы Степиных пороков не имеет, но обладает одним как будто и безобидным недостатком. Мастер определяет его так: человек без сюрприза внутри. Финдиректору варьете Римскому свита Воланда устраивает такие испытания, что он за несколько минут превращается в седого старика с трясущейся головой.

Воланд показывает обывателям их самих, и некоторые, в ком еще не умерла душа, ужаснувшись своим грехам, встают на путь перерождения, как, например, Иван Бездомный.

В романе бытовые вещи, к которым питают слабость москвичи, мистическим образом трансформируются: советские деньги превращаются то в валюту, то в бумажки, одежда и обувь, доставшаяся даром во время сеанса в варьете, исчезает. Выражается мысль о недолговечности и призрачности материального мира.

Не только предметы, но и бытовые персонажи, вступившие в контакт с персонажами фантастическими, чудесным образом изменяются. Вместо человека на рабочем месте оказывается его костюм, который со всей серьезностью выполняет свои должностные обязанности.

Бытовой мир в романе предстает как мир нестабильный, легко разрушающийся и изменяющийся. Материальные ценности приобретают статус лжеценностей, а герои, связавшие свою жизнь с миром вещей и отказавшиеся от духовной составляющей бытия, либо осознают свои ошибки, либо оказываются наказанными.

Необычность образов нечистой силы состоит в том, что «обычно нечистая сила в романе Булгакова вовсе не склонна заниматься тем, чем по традиции она бывает поглощена – соблазном и искушением людей. Напротив, шайка Воланда защищает добропорядочность, чистоту нравов....» [4, с. 567].

Действительно, силы ада играют в «Мастере и Маргарите» несколько необычную для них роль. Собственно, только одна сцена в романе – сцена массового гипноза в Варьете – показывает дьявола вполне в его исконном амплу искусителя. Но Воланд и здесь

поступает как исправитель нравов. «Воланд как бы намеренно суживает свои функции, он склонен не столько соблазнять, сколько наказывать» [4, с. 567]. Он обнажает низкие вожделения и страсти лишь затем, чтобы заклеить их презрением и смехом. Воланд не столько сбивает с праведного пути людей добрых и порядочных, сколько выводит на чистую воду и наказывает уже состоявшихся грешников, открывает истинную сущность человека.

Но нечистая сила в романе не только наказывает, заставляя людей пострадать от собственной порочности. Она еще и помогает тем, кто не может постоять за себя в борьбе против попирающих все нравственные законы. У Булгакова Воланд в буквальном смысле возрождает сожженный роман мастера. Продукт художественного творчества, сохраняющийся только в голове творца, материализуется вновь, превращается в осязаемую вещь.

Более того, выясняется, что отдать автора романа о Понтии Пилате во власть потусторонних сил лишь формальное зло, поскольку делается с благословения и даже по прямому поручению Иешуа Га-Ноцри, олицетворяющего силы добра.

Сурово карает Воланд людей за неверие, за разрушение мировой системы координат. Поэтому больше других пострадал Берлиоз, который не просто выдвигает лживые версии истории Христа, а вовсе отвергает его существование. Каждый из отрицательных персонажей, носителей зла в бытовом или идеологическом его проявлении, получает по заслугам. Булгаковский черт оказывается помощником сил света и добра, потому что воюет с новой советской религией, перечеркнувшей всю историю человечества, отменившей и отвергнувшей весь нравственный и культурный опыт предшествующих поколений.

В спасении мастера и Маргариты в равной степени заинтересованы и Иешуа, и Воланд, поскольку эти герои в земной жизни, вопреки обстоятельствам, не потеряли своей духовности, сохранили представление о добре и зле и попытались донести истину людям, другими словами, сохранили духовно-нравственную систему координат.

Воланд, разными причинами объяснявший цель своего визита в советскую столицу, в конце концов признается, что прибыл в Москву с тем, чтобы выполнить поручение, просьбу Иешуа забрать к себе мастера и Маргариту. Оказывается, что черт в булгаковском романе – слуга Га-Ноцри «по такого рода комиссиям, к которым высшая святость не может... непосредственно прикоснуться».

Образ Воланда создается писателем как образ мифологического героя, стоящего над законами природы и превосходящего других персонажей (прежде всего бытовых) по качеству. Образ Воланда далек от фольклорных представлений о черте; в то же время трактовка этого образа не совпадает с новозаветной. Булгаковский герой во многом ориентирован на Мефистофеля Гёте.

Все гости на балу Сатаны имеют некоторые общие характеристики. Они все мертвы, конечно, и, за исключением музыкантов, все они сделали что-то ужасное, чтобы оказаться в аду или должны были сделать. Тот факт, что они мертвы, имеет одно большое преимущество. Многие из них реальные персонажи, или персонажи, ориентированные на некогда живущих людей. Булгаков не скрывает их имена и описывает судьбы или легенды, связанные с этими людьми.

Ко второй группе демонологических персонажей в романе М.Булгакова относятся живые люди, которые сознательно или несознательно вступили в связь с нечистой силой и приобрели свойства демона. Это Маргарита, Наташа, Николай Иванович.

Ведьминская сущность Маргариты подчеркивается существованием ее в хронотопе полудня. Она, принадлежащая земному миру, тем не менее находится у черты суточного перелома. Не случайно именно эта героиня, уставшая от бессмысленно-бытового существования, отдалась во власть чувств, а затем, чтобы спасти свою любовь, почти не рассуждая, поверила в мистику и приняла условия Воланда. В последних главах Маргарита, попадая из земного в мистический хронотоп, изображается не в дневное, а в ночное время суток: она достойно исполняет роль хозяйки на балу полнолуния, совершает вместе с мастером свой последний полет.

Личное время Маргариты характеризуется повышенной стремительностью, героиня постоянно подгоняет объективное время (Я хочу, чтобы мне сейчас же, сию секунду, вернули мне моего любовника, мастера [3, с. 613]). В речи Маргариты регулярными являются слова «пора» и «завтра», которые формируют активную жизненную и временную позицию героини и отражают ориентацию ее сознания на будущее. Интересно, что в ее речи частотны слова, относящиеся к категории вечного (вечно, вечный), они близки понятию бессмертия (вечный дом). Так, личное время героини – это время линейное, устремленное в будущее, в вечность.



Персонажный хронотоп Маргариты все время видоизменяется, постепенно расширяясь до бесконечности. Сначала это хронотоп московской квартиры, затем хронотоп подвального дома мастера. Позже хронотоп Маргариты расширяется вертикально и горизонтально, включая в себя воздушную, земную и водную стихии. Приведем примеры:

1) «Поворачивая голову вверх и влево, летящая любовалась тем, что луна несется над нею, как сумасшедшая, обратно в Москву и в то же время странным образом стоит на месте, так что отчетливо виден на ней какой-то загадочный, темный – не то дракон, не то конек-горбунок, острой мордой обращенный к покинутому городу» [3, с. 565]

2) «Маргарита наклонила щетку щетиной вперед, так что хвост ее поднялся кверху, и, очень замедлив ход, пошла к самой земле. И это скольжение, как на воздушных салазках вниз, принесло ей наибольшее наслаждение. Земля поднялась к ней, и в бесформенной до этой черной гуще ее обозначились ее тайны и прелести во время лунной ночи. Земля шла к ней, и Маргариту уже обдавало запахом зеленеющих лесов. Маргарита летела над самыми туманами росистого луга, потом над прудом. Под Маргаритой хором пели лягушки, а где-то вдали, почему-то очень волнуя сердце, шумел поезд» [3, с. 566].

3) «Маргарита прыгнула с обрыва и быстро спустилась к воде. Вода манила ее после воздушной гонки. Отбросив от себя щетку, она разбежалась и прыгнула в воду вниз головой. Легкое ее тело как стрела вонзилось в воду, и столб воды выбросило почти до самой луны. Вода оказалась теплой, как в бане, и, вынырнув из бездны, Маргарита вдоволь наплавалась в полном одиночестве ночью в этой реке» [3, с. 569].

Маргарита проходит испытания Воланда. Она проявляет лучшие человеческие качества: гордость и жертвенность, силу духа и искренность, сострадание к ближнему: разгромив квартиру ненавистного ей Латунского, она успокаивает заплаканного ребенка, а чуть позже отказывается от предложения Азazelло убить критика. Чрезвычайно важна сцена после бала, когда Маргарита вместо просьбы о спасении Мастера ходатайствует за несчастную Фриду.

В Маргарите проявляется естественная гармония чувств, мыслей и поступков. Маргарита свободна в проявлении своих эмоций, в отличие от обывателей-москвичей, зависящих от условностей. Под

влиянием Воланда и его свиты она освобождается от предрассудков общества, сближается со стихией природы, обретает способность видеть скрытое от человека, т.е. становится ведьмой, способной «ведать», знать больше, чем другие. Не случайно именно эта героиня, уставшая от бессмысленно-бытового существования, отдалась во власть чувств, а затем, чтобы спасти свою любовь, почти не рассуждая, поверила в мистику и приняла условия Воланда.

Мастер и Маргарита в эпилоге романа изменяют свой бытийный статус. В фиктивной реальности произведения герои перемещаются из конкретно-исторического хронотопа в беспредельное время-пространство, в мир мертвых. Это - хронотоп вечности и бессмертия. В пределах этого хронотопа продолжается бытие веривших в возможность вечной жизни героев.

Кдемонологическим персонажам в романе принадлежат человекоподобные и зооморфные второстепенные персонажи («толстомордые лягушки», «черный длинноносый грач в клеенчатой фуражке и в перчатках с раструбами», «бакенбардист», «прозрачные русалки», «нагие ведьмы», «кто-то козлоногий»), которые готовят главную героиню к исполнению роли хозяйки на балу Сатаны.

Итак, демонологические персонажи в романе М. Булгакова делятся на три категории: это люди, которые сознательно или несознательно вступили в связь с нечистой силой и приобрели свойства демона, «заложные» покойники и человекоподобные и зооморфные второстепенные персонажи.

#### *Список литературы:*

1. Соколов В.Б. *Булгаковская энциклопедия*. – М.: Локид; Миф, 2000. – 592 с.
2. Гаврюшин Н. *Литостротон, или Мастер без Маргариты: о нравственных идеалах романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»* // *Вопросы литературы*. – 1991. - №8. – 76 с.
3. Булгаков Михаил. *Мастер и Маргарита*. – М.: Худож. лит, 1988. – 630 с.
4. Лакшин В.Я. *Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» цит. по М. Булгаков «Мастер и Маргарита»* - М., 2005. – 206 с.

## МИФОПОЭТИКА КАК ОСНОВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ИДЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА И МИФОЛОГЕМА «БОЛЬШОЙ ГОРОД»

Ахметова А.  
*магистрант 2 курса*

**Аннотация.** В статье дается теоретическое обоснование анализа мифа большого города в русском классическом романе, определяются истоки его появления в культуре и литературе, основания для анализа в литературоведческом аспекте.

**Ключевые слова:** мифореставрация, миф большого города, Петербург, мифологема, мифопоэтический мотив.

**Abstract.** The article provides a theoretical basis for the analysis of the myth of the big city in the Russian classical novel, defines the origins of its appearance in culture and literature, the basis for analysis in the literary aspect.

**Key words:** myth restoration, the myth of a big city, Petersburg, mythologeme, mythopoetic motive.

**Аңдатпа.** Мақала орыс классикалық романындағы үлкен қала туралы мифті талдауға теориялық негіз береді, оның мәдениет пен әдебиетте пайда болуының бастауларын, әдеби аспект бойынша талдаудың негізін анықтайды.

**Түйін сөздер:** мифтік қалпына келтіру, үлкен қала туралы миф, Петербург, мифологема, мифопоэтикалық мотив.

При анализе мифа большого города в классической русской литературе мы опираемся на труды Е.М. Мелетинского. Как известно, представления о мифе находятся в широком семантическом поле от ассоциации мифа и реальности, особой бытийной формы, идеологического орудия, формы бессознательного до рационального факта искусства. Используя термин Мелетинского о «демифологизации», можно говорить о мифе как особой форме мышления. В контексте художественного анализа речь идет о форме художественного мышления.

Процесс литературного развития историчен и вбирает в себя культурное наследие нации, определённой культуры или синтеза культур. В то же время содержательные мотивы, особенности создания персонажного ряда, несомненно, соотносятся с временным отрезком историко-литературного развития.

Мифопоэтика как историческое направление получила свое развитие в рамках сопоставительного анализа литературных мифов с ранее функционировавшими. При этом сопоставление означает рассмотрение не отдельных – «старых» и «новых» мифов, а всего лишь их трансформацию, поскольку считается, что писатели и поэты включают мифологические образы в структуру вновь воссоздаваемого

Миф большого города появился в XIX веке, ассоциируемом с расцветом русской классической литературы. О возможностях нового мифологизма размышлял Элиот в статье «Улисс, порядок и миф» [1]. Для Элиота мифологический метод означает «способ дать направление, упорядочить, придать форму и значение необозримой панораме пустоты и анархии, каковой является современная история [1, с. 228]. Считается, что явное присутствие «потока сознания» заложил в русскую литературу Л.Толстой. Присутствие такого потока является важным для авторов, которые используют мифопоэтизм «по наитию». Тем не менее, в дальнейшем есть перспектива осознанного применения писателями феномена неомифопоэтизма по мере развития этой научной ветви в исторической поэтике.

Обратимся к особенностям развития литературы в это время, поскольку они обусловили воплощение мифа большого города в русской литературе.

Мифопоэтика как историческое направление получила свое развитие в рамках сопоставительного анализа литературных мифов с ранее функционировавшими. При этом сопоставление означает рассмотрение не отдельных – «старых» и «новых» мифов, а всего лишь их трансформацию, поскольку считается, что писатели и поэты включают мифологические образы в структуру вновь воссоздаваемого художественного мира. Таким образом, художественное произведение становится своеобразным транслятором ментальности. В то же время миф в постфольклорной литературе закодирован, а мифопоэтика ставит целью раскодировку, «расшифровку» образов, функционирующих в художественном мире.

Автор проецирует в своем художественном произведении устоявшиеся мифы, особым образом преломляя их и наполняя оригинальным эмоциональным содержанием.

Происхождение мифа становилось предметом изучения филологов с разнообразных позиций:

Миф соотносится с понятием архетипа, в качестве которых могут выступать прообразы природных стихий, элементы ритуальных действий, люди, мифологизированные животные, растительные «духи», неживые элементы реального мира (различные предметы, географические пространственные образы). В поздних по историческому времени произведениях происходит реструктуризация мифов.

Миф большого города появился в XIX веке, ассоциируемом с расцветом русской классической литературы. Обратимся к особенностям развития литературы в это время, поскольку они обусловили воплощение мифа большого города в русской литературе.

Современное литературоведение в области мифопоэтики занимается исследованием локальных текстов с позиций мифореставрации как процесса «расшифровки кодов». Мы рассматриваем мифологему города в русской классической традиции, и анализ предшествующей литературы показывает актуальность именно петербургского мифа, рассмотренного В.Н.Топоровым, Ю.М.Лотманом и др. При этом считается, что в указанный период «московский» текст не актуален и находится на стадии формирования. Этот аспект можно найти в работах М.П. Одесского, И.С. Веселовой, Г.С. Кнабе, Н.В. Корниенко, Н.М. Малыгиной, С.М. Телегина, Л.Ф. Алексеевой [2-8].

Большой город стал реалией социальной жизни России в 18 веке. Первая современная столица – город Санкт-Петербург, строительство которого относят к 1703 году, знаменует своей историей начало интенсивной урбанизации в России. В XIX веке писатели и поэты воплощают образ большого города, который предстает в их произведениях как большой социальный конгломерат со своими законами и своими героями. При анализе мифопоэтики большого города, по мнению М.С.Кагана [9], необходимо иметь ввиду три структурные составляющие образа: ландшафт, климат, социальный и архитектурный облик города. В.А.Суковатая [10] добавляет в этот ряд еще топонимы, т.н. городские символы. Также исследователь, вслед за В.Г.Щукиным [3], выделяет в описании города две ведущие линии: ностальгическую и имперскую. Первая концентрирует элементы достатка в деревне. Вторая – изображает город как обитель зла.

Ю.М.Лотман [11] выделяет «естественную» и «искусственную» символы города, противопоставляя Москву и Петербург. При этом мифологема «душевности» ассоциируется с мифом Москвы, а «бездушности» - с образом Петербурга. Также противопоставляются московская «культурность» и петербургская «имперскость» [11]. Последнее фиксируется в архитектурных символах власти, в мифологеме «камень», в противопоставлениях «роскошь» - «нищета», Невский проспект – Васильевский остров.

Петербург один из самых мифологизированных русских городов. При этом наблюдается парадоксальное сочетание о представлении о городе как о четко продуманном, рациональном и мистическом.

Из мифов, в центре которых оказывается Петербург, выделяют три группы:

- космогонические;
- близнечные;
- эсхатологические.

Оппозиция критических для проживания человека условий и разумного начала в нем тоже делает мифологическое представление о городе оппозиционным. Оппозиционность в русском урбанистическом мифе двойного рода: внешняя и внутренняя.

Ю.М.Лотман [11] выделяет «естественную» и «искусственную» символы города, противопоставляя Москву и Петербург (внешняя оппозиция). При этом мифологема «душевности» ассоциируется с мифом Москвы, а «бездушности» – с образом Петербурга. Также противопоставляются московская «культурность» и петербургская «имперскость» [11]. Последнее фиксируется в архитектурных символах власти, в мифологеме «камень», в противопоставлениях «роскошь» - «нищета», Невский проспект – Васильевский остров.

В связи с мифологемой «Петербург» рассматривается космогонический миф. Космогонические мифы являются по своему характеру пространственно-временными и связанными с сотворением объектов Вселенной и перемещением или трансформацией одних предметов в другие.

Есть две группы мифов о сотворении мира. Согласно первой мир создан демиургом, творцом. Вторая версия позиционирует сотворение мира из хаоса, мрака, чего-то неоформленного.

В связи с мифологемой «Петербург» рассматривается космогонический миф. Космогонические мифы являются по своему характеру

пространственно-временными и связанными с сотворением объектов Вселенной и перемещением или трансформацией одних предметов в другие.

Исследователи отмечают в мифе о городе следы славянской (Ирий-сад), этрусской (Ойнорея), скандинавской (Асгард), древнеиндийской (Хираньяпура) мифологий, где воссозданы образы небесных городов. Финская легенда о рождении Петербурга основана на вере о невозможности создания Петербурга на болотистой местности и появлении города в небе. Оттуда, согласно мифу, город спустили на землю целиком.

Одна из древних версий мифа о сотворении Петербурга связана с основанием города на Заячьем острове. Прохаживаясь по Ени-саари, Петр I заложил основу будущей столицы. Затем царь приказал установить здесь ворота в город, на которые присел орел, который затем переместился на плечо Петру.

А.М.Буровский [12] данный факт отвергает и относит рост города с утверждением Екатериной II плана застройки этой территории в 1769 году. Он же говорит о том, что орлы в устье Невы никогда не водились.

Эсхатологический миф, по мнению Ю.Лотмана, появляется вследствие того, что город построен в устье реки, вопреки законам Природы, что ставит его в ситуацию опасности (наводнение), делает жизнь человека некомфортной. Здесь эсхатология часто основывается и на библейской легенде о Всемирном потопе.

«По манию царя воздвигнутый из блат» (Вяземский), город был построен вопреки природной логике и стал символом человеческой силы и сопротивления природы.

Методы, которыми пользовались при строительстве города – жестокие, деспотичные, сопряженные с наказаниями и смертью простых строителей, сформировали в сознании жителей миф о городе, построенном «на крови». Страдания, которые пришлось пережить людям, по мнению русского человека, должны были привести к неизменной расплате: «Петербургу быть пусту».

В.Н.Топоров [19] отмечает обязательный мифопоэтический мотив ожидания катастрофы, которые периодически подтверждались: за 290 лет Петербург 270 раз затопляется Невой. Эсхатологический миф о Петербурге основан на представлении о растворении космоса в воде. Наводнение, погружение в воду становится основной сюжетной линией реализации мифопоэтики конца света, смерти, нижнего мира.

Тема смерти отсылается рядом исследователей к мифу о высокой смертности петербуржцев, насильственной в том числе. В постмодернизме эта тема обыгрывается в мотиве самоубийств. Эта линия отходит и к теме депрессии жителей северного «хмурого» города с его влажным климатом и преимущественной пасмурностью.

Исследования в области мифопоэтики города, отмечают такие особенности хронотопа, как двунаправленность организации пространства в нем. При этом в «горизонтальной» проекции находятся социальные локации: полицейский участок, рынок, улица и т.п. «Вертикальную» же проекцию составляют «верх» и «низ» (от могилы, подвала до чердака и неба).

В семидесятые и восьмидесятые годы XX века явление хронотопа было всесторонне изучено. В результате этого были сделаны выводы о том, как образы пространства-времени отражают историзм авторского мышления. Современное литературоведение перешло на позиции пространственного наполнения авторской модели мира. Н.В.Пращерук, В.Н.Топоров и другие исследователи отмечают тесную связь и предельную обусловленность пространства авторской точкой зрения. В.Н.Топоров отмечает такую часть художественных составляющих модели мира, как повторяемость, зачастую приобретающую навязчивый характер.

С.Хоружий [13] описывает процесс создания художественного пространства как цепь действий, в результате которых на месте «исчезнувшего времени» создается дополнительное, осознаваемое как параллельное. Д.Фрэнк отмечал приоритет пространственных ориентиров в произведениях Томаса Стернз Элиота, Эзра Паунд, Марселя Пруста и Джеймса Джойса, которые, по мнению исследователя, рассчитывают на первичность восприятия читателем пространства и вторичность хронологии повествования: «в результате... совмещения прошлого и настоящего история... становится «вневременной»: она более воспринимается как объективное каузальное движение во времени... а переживается в качестве такой реальной действительности, в которой различия между прошлым и настоящим стерты... Прошлое и настоящее предстают в пространстве как замкнутое вневременное единство, в котором, несмотря на внешние различия между ними, стерто всякое ощущение исторической последовательности самим актом совмещения» [13, с. 197, 212].



Пространство в русской литературе рассматривается также в работах Ю.В.Шатина, Ю.М.Лотмана и других. Последний обосновал и расширил терминологический аппарат методологии изучения пространства художественного произведения. В частности, он вводит термин «граница» в связи с сюжетом, элементы которого или стационарно закреплены или подвижны [11, с. 258]. Неклюдов включает в терминологическое поле литературоведения слово «локус», означающее ограниченное пространство.

В связи с разработкой теоретических и практических оснований анализа художественного пространства в литературоведении вводится понятие «точка зрения» (Б.А.Успенский), рассматриваемое как средство оценки, устойчивой лексической сочетаемости, свойства пространства, психологии. При анализе пространства Успенский характеризует точку зрения как внутреннюю/внешнюю, рассказчика, героя, наблюдателя. Перекликаются с этими выводами и теоретические высказывания Ю.Лотмана, который делит «героев в пути» и «героев места» в зависимости от их отношения к точке зрения.

Еще одна плоскость, в которой анализируется пространство художественных произведений, – это связь с родо-жанровой организацией текста, что позволяет им вычленив следующий понятийный ряд: «историческую, мифологическую, сказочную, бытовую, фантастическую, космическую и т.п. То есть, пространство тесно связано с родовыми и жанровыми признаками текста.

Один из ключевых моментов, которые необходимо учитывать при рассмотрении художественного пространства – это проекция на нее национальной картины мира. К примеру, «дом» в русской культурной традиции проецируется на мифологемы «изба», «усадыба», «имение», «дворец», «двор» «казенный дом» и т.п.

Существенный момент, на который необходимо обратить внимание при анализе городского мифа как пространственного художественного явления в «городских» текстах, – это включенность в него ландшафта. А.Твардовский писал в связи с этим о том, что «русские писатели принесли с собой в литературу донские, степные и лесостепные, уральские и сибирские родные места», утвердив особый их облик [14].

В методике преподавания русской литературы имеется ряд изысканий, связанных с разработкой алгоритмов анализа пространства в художественных произведениях. Например, работа А.Г.Прокофьевой (оренбургские пространственные образы) [15].

В.Тюпа [16] рассматривает пространство художественного мира как структурный элемент мира писателя и как интегрирующую категорию, обеспечивающую целостность в восприятии модели реальности. Исследователь выделяет такие элементы пространства, как единичные пространственные образы, пейзаж и интерьер. Под пейзажем понимается как изображение объектов действительности, являющихся фоном, раскрывающих характеры образов-персонажей. К интерьеру относят внутреннее убранство домов, имеющее однозначно рукотворный характер. Элементами интерьерного пространства выступают различные вещи, предметы личного пользования, мебель – все, что может стать частью характеристики любого другого объекта художественного пространства.

Л. Арутюнов выделяет два типа мифологизирования: «эпическое мифологизирование» и «индивидуальное мифологизирование» [17, с. 441]. Где эпическое исследование, это «эпос» коллективной памяти, оказывающий влияние на коллективы. Индивидуальное же мифологизирование оказывает влияние на индивида, распознавшего конструктивность собственного подключения к наилучшим мифоконцептам коллективного бессознательного, которые прошли очищение «обновлением», которое выводит лучшие конструктивные аспекты архетипов коренного мифа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мифореставрация должна учитывать два вектора, по которым формируется миф большого города:

1. Вектор первый, коллективный: интерпретация и трансформация (обновление) “мифоисходника” в авторском тексте.

2. Вектор второй, индивидуальный: создание в пространстве текста собственного неоконцепта мифа, который будет задавать моделирование текста естественным путем.

Мы предлагаем реставрировать миф большого города в русском реализме 19 века на основе вычленения и классификации мифологем. Этот термин кажется нам наиболее приемлемым, хотя у исследователя есть терминологический выбор, поскольку в литературоведении используется и термин «мифема». Исследователь формы образности мифологем Я.В. Погребная говорит: «Мотивы дают объектную интерпретацию схемы мифопоэтического мышления, а наличие архетипических моделей отражает субъектный срез структуры мифа». [18, с. 95]. К субъектному срезу мифопоэтики также относятся

мифемы. К.Леви-Стросс дает определение мифем как «слова слов» [8, с. 427]. Мифемы могут шифровать в себе мифологический сюжет рода, о котором автор рассуждал ранее, и совершать модель дальнейших интерпретаций персонажа произведения. В литературоведение такими архетипами парадигм стали такие персонажи литературы как: Эдип (эдипов комплекс), Дон Жуан, Сизиф (сизифов труд) и другие.

1. Категория художественного пространства - важная категория литературоведения, которая обозначает собой модель окружающей реальности. Эта часть художественного мира рассматривается в связи с сюжетом, композицией, родом, жанром, национальной картиной мира. Интерпретации мифа находятся в диапазоне от понимания как реальности, сакрального ряда бытия до иллюзорной идеи. Концепции по изучению мифа продолжали зарождаться и развиваться со времени появления мифов Древней Греции по настоящее время. Здесь можно выделить лингвистическую, эволюционистическую, метеорологическую, ритуалистическую, психологическую, психоаналитическую, этнографическую концепции.

2. Миф большого города появился в XIX веке, ассоциируемом с расцветом русской классической литературы. Автор трансформирует в своем художественном произведении мифы, наполняя их обновленным содержанием.

Большой город стал реалией социальной жизни России в XVIII веке. Петербург один из самых мифологизированных русских городов. Из мифов, в центре которых оказывается Петербург, выделяют космогонические, близнечные, эсхатологические. При анализе мифа большого города в русской реалистической традиции обнаруживаются оппозиции «природный» - «искусственный», «городской» - «сельский», «верх - низ», «низкий - высокий».

В центре нашего исследования находится роман, поскольку именно он становится благодатной почвой для воплощения мифа как культурного феномена. Здесь мы опираемся на М.Бахтина, писавшего о том, что «роман единственно становящийся жанр, поэтому он более глубоко, существенно, чутко и быстро отражает становление самой действительности. Только становящийся сам может понять становление» [19, с.451].

## Список литературы:

1. Проскурин, Б. Джордж Элиот и английская литература XX века // Английская литература от XIX века к XX, от XX к XIX: проблема взаимодействия литературных эпох. – М.: ИМЛИ РАН, 2009. – 43 с.
2. М.П.Одесский Миф о вампире и русская социал-демократия. – <http://www.alisavamp.narod.ru/biblio/articles/mifovamp.html>
3. Веселова И.С. «Несказочная» проза: мифологические нарративы. <http://folk.spbu.ru/Reader/veselova.php?rubr=Reader-lectures>
4. Г.С. Кнабе, И.А. Протопопова Культура античности. / История мировой культуры. Наследие Запада. – М, 1998.
5. Корниенко Н.В. Драматургическое и киносценарное наследие А. Платонова: вопросы эдиции, текстологии и комментирования // Там же. – С. 437–464.
6. Москва и «московский текст» в русской литературе. Москва в судьбе и творчестве русских писателей: сб. науч. ст. Вып. 7 / [ред.-сост. Н. М. Малыгина]. Ин-т гуманитар. наук. – М.: МГПУ, 2013. – 136 с.
7. С.М.Телегин Телегин С.М. Литература и мифологическая революция. Проблемы мифореставрации. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2011.
8. Алексеева А.Ф. Полярные сияния в мифологии славян: тема Змея и змеборца. <http://www.delphis.ru/journal/article/polyarnnye-siyaniya-v-mifologii-slavyan-tema-zmeya-i-zmeebortsa>
9. Каган М.С. Град Петров в истории русской культуры. – СПб.: Паритет, 2006. – 480 с
10. Суковатая В.А. Петербургские камни и имперские символы: поэтика и мифология города. <https://cyberleninka.ru/article/n/peterburgskie-kamni-i-imperskie-simvoly-poetika-i-mifologiya-goroda/viewer>
11. Боровский Я.Е. Мифологический мир древних киевлян. - К.: Наукова думка, 1982. - 104 с.
12. С.Хоружий С. С. Философский символизм. П. А. Флоренского и его жизненные истоки. – URL: <https://www.xpa-spb.ru/libr/-Florenskij-pro-et-contra-1996/525-Horuzhij-filosofskij-Florenskogo.pdf>
13. А.Т. Твардовский А.Т. Собрание сочинений в 6 т. – М. 1990.
14. Прокофьева А.Г. Анализ художественного произведения в аспекте его пространственных характеристик. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. 160 с.

15. В.Тюпа Анализ художественного текста : учеб. пособие для студ.филол. фак. высш. учеб. заведений / В. И.Тюпа. – 3-е изд.,стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с

16. Арутюнов, Л.Н. Национальный художественный опыт и мировой литературный процесс / Л.Н. Арутюнов // Советская литература и мировой литературный процесс. М.: Наука, 1975.

17. Погребная Я.В. Актуальные проблемы современной мифопоэтики. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2014. – 216 с.

18. Бахтин М.М. «Слово о полку Игореве» в истории эпопеи // Бахтин М.М. Собр. соч. в 7-и тт. Т.5. М., 1996.

## ТЕМА ЛЮБВИ В ТВОРЧЕСТВЕ МУКАГАЛИ МАКАТАЕВА И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЕГО ПОЭЗИИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Ескенова Д.Н., Бурибаева М.А.

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
(Казахстан, Нур-Султан)*

**Аннотация.** В статье раскрывается тема любви как один из основных столпов творчества выдающегося казахского поэта XIX века Мукагали Макатаева. Любовь для классика – понятие универсальное и многогранное, однако в работе представлен краткий обзор англоязычного сборника лирической поэзии Мукагали Макатаева под названием «Selected Poetry of Mukaghali» в переводе поэтессы из США Марины Карцевой (Марина Влади). В статье осуществлен сопоставительный анализ перевода стихотворения из любовной лирики поэта «Ғашықпын!» (рус.: «Влюблен!»). Рассматриваются возможные трудности, ошибки и неточности при переводе. Определяются основные методы и принципы, которых необходимо придерживаться при поэтическом переводе, а также обосновывается выбор переводчиком той или иной стратегии.

**Ключевые слова:** поэзия М.Макатаева, поэтический перевод, верлибр, поэтический сборник, транскультурная литература, рифма, ритм, образ женщины.

**Abstract.** The article reveals the theme of love which is one of the key pillars of the poet Mukahgali Makatayev's works. Love for the classic is a universal and multifaceted concept, but here we will try to analyze the poet's love lyrics. There is also a brief overview of the English-language collection of lyric poetry "Selected Poetry of Mukaghali" by the outstanding Kazakh poet of the 19th century Mukahgali Makatayev translated by the US poet Marina Kartseva (Marina Vlady). A comparative analysis of the translation of the «Gashykpyn» poem from the poet's love lyrics considers possible translation difficulties, errors and inaccuracies. It also determines the main methods and principles that should be adhered to in poetic translation and justifies the choice of a particular method used by the translator.

**Key words:** poetry translation, vers libre, collection of poetry, transcultural literature, multicultural, rhyme, rhythm, woman's figure.

В 2021 году выдающемуся литератору, мастеру пера, новатору казахской словесности Мукагали Сулейменовичу Макатаеву исполняется 90 лет. Как и многим свободолюбцам и реформаторам его времени, поэзию которых не считали за творчество, поэту не удалось дожить до столь почтенного юбилейного возраста. Но сегодня можно с уверенностью говорить о том, что с каждым годом интерес к творчеству поэта не только сохраняется, но и увеличивается, каждый из его читателей открывает для себя новые, неожиданные грани его яркой и глубокой личности.

Поэт прошел в поэзии свой долгий путь, о чем свидетельствуют несколько поэтических сборников, книг переводов, напечатанных при его жизни, а также проза и драма, и множество изданий, вышедших в свет после смерти поэта. М.Макатаев, так и не увидев своих произведений в переводе на русский язык, сегодня уже печатается и на английском языке – языке международного общения. Его поэзия до сих пор жива и находит отклик у любого читателя, кто начинает знакомиться с его творчеством. Все произведения поэта пронизаны душевной теплотой, уважением и огромной любовью ко всему сущему: к природе, к человеку, к Родине, к жизни в целом, и даже к смерти. Только человек с героическим духом, великим терпением и великим гражданским познанием, может сказать следующие слова: «Өмірді қалай сыйласаң, Өлімді сондай жат көрме». У такой поэзии всегда найдется читатель. Не зря поэт считает себя современником

будущих поколений. В его дневниках можно найти такие строки: «Пройдут года, придет новое поколение, и они поставят каждого из нас на свое место. Испокон веков так было, так есть, так будет! О себе вот что скажу: я – ровесник поколения XXI века, а может быть, родственник еще более дальних поколений».

Мукагали Макатаев знал, что придет время, и его поэзия, которая была предана критике при его жизни, найдет должный отклик в душе современного читателя. В доказательство этому в Казахстане неоднократно отмечали и продолжают праздновать с размахом юбилеи поэта, проводятся литературно-музыкальные вечера памяти, что стало своеобразным признанием любви к автору. Сегодня благодаря проекту первых казахских книг в серии «Мы – казахи...», инициатором которого стал президент Казахского ПЕН-клуба Бигельды Габдуллин, а также спонсорской поддержке компании «КазМунай-Газ», с творчеством выдающегося поэта может ознакомиться и зарубежная читательская аудитория.

В 2016 году в США издательством Metropolitan Classics в Нью-Йорке был опубликован сборник избранных стихотворений поэта под названием «Selected Poetry of Mukaghali». Книга была переведена группой переводчиков в составе поэтессы из США Марины Карцевой (Марина Влади) и казахских литераторов. В сборник включены 63 стихотворения поэта, взятые из разных поэтических сборников, и его бесценный шедевр, вершина всего творчества – поэма «Моцарт: Жан азасы (Реквием)».

Прежде, чем приступить к анализу перевода стихотворений, хотим отметить всевозрастающий интерес современного общества к национальным литературам. В наши дни наблюдается формирование единого пространства транскультурной литературы, в котором взаимодействуют различные традиции и элементы разных художественных систем. Схожесть научных направлений, методологий исследования среди ученых разных стран создает благоприятные условия для научной интеграции. При этом, каждая отдельная литература стремится выделиться и самоидентифицироваться. Новое поколение переводчиков пропагандирует свою культуру.

Идет эпоха становления отдельных национальных литератур, которые сопровождаются увеличивающимся ростом литературных переводов. В интернет-пространстве проводят разнообразные конференции, семинары, круглые столы по вопросам изучения националь-

ных литератур и обмена литературными произведениями между странами, что способствует развитию диалога между культурами и их сближению. В век развития межкультурной коммуникации каждая страна стремится показать себя на международной арене, что сказывается и на художественных переводах, которые создаются в современном мире. В этом плане поэзия Мукагали Макатаева, согласно исследованиям казахстанского ученого С.Абишевой, поликультурна, она органично вписывается в современное художественное пространство поэзии и культуру в целом. Исследователь видит и перекличку творчества поэта с другими всемирно известными личностями, такими, как Пушкин и Данте, Пастернак и Жансугуров, Бродский и Моцарт. «...вся его поэзия – это гармония любви и созидательного смысла, в которой отражается личность поэта, творившего бессмертие» [5].

«Поэзия должна начинаться с любви и заканчиваться здравым смыслом», находим запись в дневнике поэта. Любовью поэта проникнута вся его поэзия. Это сложное, многогранное понятие, составляющими которого являются любовь к жизни, любовь к природе, любовь к близким и родным, любовь к родине и к своему народу. Но именно любовная лирика, согласно исследованиям профессора С.Абишевой, занимает небольшое место в творчестве М.Макатаева. Ученый предполагает, что поэту, возможно, не удалось испытать настоящего искреннего пылкого чувства, о чем он с сожалением говорит в своем дневнике: «Я не научен судьбой любить по-настоящему», а также в одном из своих стихотворений: «Я говорил, что любовь живет во мне, Но не случилось без памяти влюбиться. Да, моя любовь не родилась, Да, моя любовь прошла мимо».

Особенностью лирики поэта является его развитое пантеистическое мироощущение, которое восходит к природе родного края, где родился поэт. Женщина для поэта – одно из прекрасных творений живой природы. Для поэта она подобна цветку розы («Раушан гүліне сен серік едің»), белокрылой птице («Аппақ құсым, қайдасың сен? Аңсадым-ау, аңсадым...»), голубке («Көгершінім әлі де сені ойлаймын, Сен болмасаң мен ақын болмас па едім?»). Но, большей частью, возлюбленная предстает перед поэтом в образе величавой и грациозной лебеди, которая олицетворяет любовь и невинность, а также обновленной яркой весной («Аққу болып, көктем болып келші сен Көп кідірмей жауабын берші сен»), которую он ждет с



нетерпением, и в то же время ненавидит («Біз екеуміз көктемде қоштасқанбыз, Сондықтан маған көктем ұнамайды»).

Очевидно, что любовь к женщине в поэтической картине мира М.Макатаева – глубоко драматическое чувство. Тоска и печаль молодого человека измеряется также с помощью природных сил и явлений. К примеру, чувство ностальгии и тоски в душе лирического героя в стихотворении «Хат» передано с нежностью, в сочетании с преобразованиями, которые приносит ранняя весна: «Ұшып жетті, қарлығаш та, тырна да, Саралақаз жұмыртқалап үлгірді,... Ең алғашқы нәсер де өтті себелеп, Әлдеқашан гүлге қонды көбелек», а в «Сағындым ғой» прослеживается твердый характер изменений сына гор. Здесь тоска героя по возлюбленной подобна тонущему облаку на гребнях гор, его дыхание – вздоху голубого неба, его тоска – дуновению ветра. С бесконечной сменой времен года, с печалью в душе и голосе поэт просит свою возлюбленную всегда помнить о нем: «Нұр жауып тұрған көктемде, Орманға жалғыз барғанда, Күз келген күрең шақтарда, Ақ қырау тұрған ақпанда есіңе мені алғайсың». В основе любовной лирики поэта находится его тесное родство с природой, судьба поэта уходит корнями в природу. И это способ понять долголетие любви, которая улыбается, как весна, омолаживает, как лето, созревает, как осень, и светлеет, как зима, - одним словом, постоянно меняется, обновляется и оживает.

Один из исследователей художественного мастерства поэта Жумаш Отеев, условно разделил тему любви в творчестве М.Макатаева на несколько этапов. В стихотворениях «Махаббат», «Байқалмаған махаббат», «Алдында терезеңің», «Шыт көйлек», «Бала – ғашық» поэт с чувством тоски возвращается в наивный искренний детский возраст, когда чувство любви к девушке – это новые неизведанные нотки в душе, необъяснимые физиологические изменения, поступки лирического персонажа. Любовь и интерес к противоположному полу в таком возрасте ограничивается единственным желанием быть рядом с девушкой в ситцевом платье, украдкой наблюдать за ее шагами, позой и нежной улыбкой. Невозможность четко сформулировать свои мысли, найти способ выразить свои чувства, радость от простой встречи с возлюбленной: «Тұрған едім байланып, Терезеңнің алдында, Желідегі құлындай» — вот таким образом поэт изображает свои невинные чувства к любимой.

В следующих стихах поэт показывает страсть юноши к любимой девушке. Для молодого человека любимая – это яркое солнышко, напиток для утоления жажды, пойманное счастье в его руках. В стихотворении «Сен – гүлімсің» автор сравнивает юную девушку с олененком: «Қинама мені, айтсаңшы маған, сүйіктім, Адасып жүрген лағымысың киіктің? Айтсаңшы, қалқам, бұлағымысың әлде сен, Бұрқанып жатқан мендегі теңіз күйіктің». Если она согласится выйти замуж за лирического персонажа, то тем самым подарит ему беспредельную радость. Но если она вдруг решит отказать ему, то горе и печаль охватят его пылкое и нежное сердце. На данном этапе в ряде стихотворений герой, пройдя период внешней привлекательности и сухой страсти, переживает чувства настоящей любви, страданий и адских мук. Об этом периоде формирования мужественности, как в красивом эпосе, свидетельствуют такие произведения как «Хат», «Ғашықпын», «Сағындым ғой», «Сен менің», «Есіңе мені алғайсың», «Жамылып сағыныштың сал шекпенің», «Жүр, қалқам», «Сол түні», «Сүйген ерін» и другие.

Любовь в лирике поэта имеет также философский стержень. Любовь – это не просто страсть и удовлетворение собственного эго, любовь – это единство с кем-то вне самого себя, настоящая и значимая, ключевая и вечная любовь. При этом любовь должна быть неповторима, поэтому тайну о ней необходимо спрятать глубоко в своем сердце, запереть ее в груди, сохранить от острых языков («Сен менің»).

Любовь – это болезнь: глухота, слепота, безумие, эгоизм, нежелание сравнивать себя с другими. Душевные муки и страдания от неразделенной любви, готовность отдать на алтарь любви все ради прелестной красавицы: «Ғашықпын! Шын ғашықпын сол адамға! Мен болмасам, болмайын. Сол аман ба!? О, тәңірім! Неткен жан қайрылмайтын! Жүрегі еттен бе, әлде қоладан ба?!». Единственное, что остается влюбленному – это скучать, помнить и продолжать любить. «Данный исход событий наиболее близок нашей крови, нашей душе и нашему разуму» [2, с. 491], – пишет Ж. Отеев. В этом и заключается драматизм казахской любви, и «внутренний круг поэзии Макатаева, предел его возможностей», что еще раз подтверждает приверженность лирика национальным традициям.

В известном стихотворении «Махаббат диалогы» мы видим самоотверженность молодого человека, его готовность пойти на многое, чтобы завоевать сердце и разум своей любимой, его

бесстрашие в борьбе с природными силами, готовность снести горы и соединять реки: «Отқа түсіп өртенсем не етер едің? Күл боп бірге соңыңнан кетер едім. Бұлдырасам сағымдай не етер едің? Жел боп қуып ақыры жетер едім».

В стихотворениях «Жүр, қалқам», «Сүйген ерін», «Сол түні» лирический персонаж вступает на самый приятный этап любви, поднимается до новых высот испытания нежным чувством: «Сүйгісі келе берер сүйген ерін, Сүй, жаным! Сүйкімді бір күйге енемін. Жүрегіміз жақыннан бірге соқсын, Ағытшы бешпетіңнің түймелерін?». А в стихотворении «Сол түні» главный герой, опьяненный любовью, уже обвиняет себя в страшной ошибке, совершенной по глупости в состоянии эмоций. Он отрекается от судьбоносной любви: «Қара түннің ішінде, қара бақтың, Атар таң, келер күнге қарамаппын. Тағдырдың өзі берген махаббатты, Тәрк етіп, мәңгілікке жаралаппын...», испытывая ненависть, вину и раздражение к себе и к любимой. Эта искренность и открытость эмоций делают стихотворение интересным к прочтению и заставляет читателя задуматься.

Стихотворения «Мен өзіңмін», «Көрмесем екен», «Мен сені ұнатамын», «Лашыңға», «Күрсінбеші», «Қасында жүрсем» пропитывает горечь и сладость супружеской жизни. Они более поэтичны, чем когда-либо. Данный этап любовной лирики поэта более всего соответствует его жизни, чем что-либо другое.

Образ женщины в произведениях М. Макатаева наполнен необыкновенной философской глубиной: поэт исследует достоинство женщин, их роль в семье и в обществе, их мудрость. Нежная душа, теплые объятия, бесконечная доброта, чистая любовь, страстное сердце, перемены в душе легли в основу прекрасных песен поэта. В основе любви к женщине лежит нежная и трепетная любовь сына к матери, поэтому женщина для поэта – благородное существо. Поэт поклоняется образу женщины-матери; она есть материнское начало земли. Мать творит, она охраняет свое дитя и благополучие ребенка – это главное богатство, радость и спокойствие для нее. Мать создана для того, что приносить новую жизнь и воспитывать потомство, воспитывать в человеке хорошие качества. Образ матери, самого дорогого и близкого человека, проходит через все творчество М. Макатаева. Поэт чувствует тревогу в душе матери, хочет успокоить ее. Он выражает свои теплые чувства к своей матери. Перед матерью поэт исповедуется в радостях и горестях жизни. Для М. Макатаева

мать – олицетворение всего самого святого: правдивости, нравственности, чистоты, верности.

Исследуя творчество поэта, ученый С.Абишева приходит к выводу, что светлое чувство любви поэта не стоит рассматривать в привязке к конкретной личности, предмету или понятию. Искать его необходимо в глубине души поэта, в его чувствах и переживаниях: «Тут и горести, и радости моей души, которые я думаю, должны отражаться в чужих сердцах» [1, с. 140]. Любовь в лирике поэта – это категория духовная, в совокупности всех ее жизненных проявлений составляющая основу человеческого бытия. Любовь к бытию, познание бытия через любовь – в этом и заключается особенность творчества поэта, духовный стержень его поэзии, которая по существу является философской.

Прежде, чем приступить к рассмотрению поэтического перевода, считаем необходимым отметить уже имеющийся на сегодняшний день опыт перевода поэзии М.Макатаева. Самая главная трудность при передаче стихов поэта, как отмечает Б.М. Жылкыбаев, «рассказать Душу поэта Макатаева, так рассказать, как это сделал сам Мукагали» [6]. А для этого необходимо в совершенстве владеть двумя языками – казахским и английским. Единственный человек, который смог постичь душу поэзии М.Макатаева – казахстанский переводчик, философ Жанат Баймухаметов. Он проникся пониманием и любовью к миру, воспетому поэтом, разделил с ним радость, боль, надежды, печаль. Как вспоминает сам поэт-переводчик, для него это было сложным, но увлекательным путешествием в мир поэтических творений поэта. Но он очень хотел, чтобы русскоязычный читатель смог «почувствовать третью рифму казахского стиха, вкус текста Макатаева, высказать на русском языке почти то же самое, что было сказано на языке оригинала» [6].

Для анализа произведений из цикла любовной лирики поэта мы остановили свой выбор на знаменитом стихотворении «Ғашықпын!» [3: 77]. Стихотворение написано традиционным для казахской поэзии одиннадцатисложным размером стиха с тремя рифмованными строками и одной вольной. Можно предположить, что произведение берет свои корни в исконной казахской поэзии, так как по стилю и содержанию напоминает мысли и стихи великого Абая. Описание душевных мук и готовность жертвовать собою ради любви – это темы, перекрестные с поэзией казахского философа, учеником школы

которого являлся М. Макатаев. В стихотворении чувства лирического героя явлены в динамике: изумление, играющее бурю эмоций с духом молодости («О, тәңірім! Неткен жан қайрылмайтын! Жүрегі еттен бе, әлде қоладан ба?!»), тоска («Ғашықпын, Қайтіп оны жасыра алам, Бір алтын оның әр тал шашы маған») и сожаление («Шарқ ұрып бар ғаламды шыр айналып, Мәңгілік сені іздеумен өткенім бе?»). Названием стихотворения в оригинале является его первая и вторая строки («Ғашықпын! Шын ғашықпын сол адамға!»), что соответствует в переводе короткому «I am in love». Краткость перевода заголовка вполне объяснима: в сборнике приводится примечание, что первые строки стихов, не названные самим автором, используются в переводе в качестве названий.

Первое, что обращает на себя внимание после прочтения перевода, – изменение переводчиком эмоционального тона произведения М.Макатаева. В оригинале произведения любовь – это светлое и прекрасное, понятное и близкое всем чувство. Автор передает его очень музыкально, с тихой грустью, нежностью и теплотой, с пылкой страстью и в то же время с философским спокойствием. Главный лирический персонаж проявляет выдержанность, духовную силу и смирение перед жизненными обстоятельствами. Самолюбие и жалость к себе, тщетность потраченных усилий на отношения с возлюбленной – вот основная эмоциональная доминанта перевода. М.Карцева стремится передать любовь как чувство сожаления влюбленного человека об утраченном времени, акцент производится на горе и страданиях мужчины, который вынужден подчиниться судьбе не по причине безусловной любви, а потому что судьба сыграла с ним злую шутку. Сквозь строки также заметно проявление стереотипного мышления западной культуры по отношению к азиатской «страдающей, подчиняющейся» культуре, в ее противопоставлении с англоязычным мировоззрением, где главными ценностями являются свобода и равенство: «Why would I try to hide this?» («Почему я должен прятать это чувство?»), «Am I really to remain like this, knowing no semblance of peace» («Неужели я так и останусь, не зная ни малейшего покоя»).

Очевидна попытка переводчика подойти ближе к оригиналу, уделяя большое внимание форме. Воссоздав стихотворение эквилинейно, строка за строкой, он, по-видимому, стремился передать особую эстетику слова поэта. Композиционная стройность подлинни-

ка также имеет значение в переводе и представлена четырьмя четверостишиями, с сохранением количества стрóf в каждом из них.

Анализ перевода сборника стихов, в том числе и данного произведения, показывает, что наиболее удобный способ передачи поэзии для переводчика – метод свободного стиха (верлибра), довольно распространенный в западной поэзии для ее адаптации ко вкусу современного читателя. Поэтому не удивительно, что метрические параметры оригинала и рифменная система в переводе практически отсутствуют. Говоря о невозможности передачи рифмы, показательным будет пример «Евгения Онегина» в переводе знаменитого нью-йоркского переводчика Джулиана Лоуэнфэлда, в котором переданы не только форма и содержание подлинника, но также его интонация и саркастический тон. Несомненно, для достижения подобной адекватности требуются определенные искания, находчивость, вживание, выдумки, сопереживания, острота зрения, обоняние и слух. Но если переводчик ставит своей задачей воссоздать текст казахского оригинала во всей его национальной и эпохальной специфичности, он не может избежать необходимости обратиться к силлабическому «қара өлен» и его особенностям. С другой стороны, как считают многие исследователи англоязычной поэзии, английский – не лучший язык для рифм. Англосаксонская поэзия вообще не рифмовалась, за исключением «The Rhyming Poem», вместо этого использовали аллитерирующий стих, когда стихи считались по обе стороны от цезуры в середине каждой строки. Все традиционные рифмующиеся формы в английской поэзии – сонеты, вилланеллы, рондели, газели и т.д. и т.п. – пришли из других языков, в основном, из языков романской группы, которые хорошо рифмуются на других языках. Что мы наблюдаем в реальности? В наши дни современная западная школа художественная перевода, начиная с XX века, не имеет тенденции «вгонять перевод в рамки» какого бы то ни было стихосложения, а предпочитает оставлять его таким, какой он есть, уделяя больше внимания переводу слов, а не соблюдению размера и рифмы.

Согласно американскому литературному редактору, писателю, поэту Брайану Рос, на это есть две причины: большинство из переводчиков не владеют языком перевода либо используя рифму, они меняют значение исходных строк, изменяют смысл написанного с намерением «подогнать» строку под рифму, тем самым сделав ее

«косметически красивой». Так что, выбор остается за переводчиком: следовать ли ему рифме и тогда жертвовать другими не менее важными компонентами стиха, либо использовать верлибр и передавать компонент содержания. Мы считаем, что для достижения наилучшей адекватности перевода казахского стиха, метод свободного стиха имеет право на существование, но в том случае, если специалист перевода в совершенстве владеет казахским языком и тонкостями казахской культуры, чтобы передать реалии, историческую эпоху и настроение переводимого автора.

В некоторых случаях даже частичная рифма, пишет члена Союза переводчиков России Н. В. Беспалова, может сыграть колоссальную роль в эстетическом восприятии перевода. Мы заметили удивительную вещь. Если проводить параллели между строками в тексте-оригинале и тексте-переводе, можно заметить, что рифмующиеся строки по счету совпадают. В этих строках переводчику удалось максимально сохранить даже авторский порядок слов. Конечно, это не говорит о полном рифменном совпадении, но создает определенный эстетический эффект на читателя. В пример приводятся первые два четверостишия на казахском и английском языках:

<p><i>Ғашықпын!</i> Шын ғашықпын сол адамға! Мен болмасам, болмайын. Сол аман ба!?</p> <p>О, тәңірім! Неткен жан қайрылмайтын!</p> <p>Жүрегі еттен бе, әлде қоладан ба?!</p>	<p><i>I am in love!</i> No, truly, I love <i>this person!</i> Right now, I care not about myself! I hope all, with her, <i>is well!</i></p> <p>Oh, Heavens! She is so utterly <i>cold</i> <i>and cruel!</i></p> <p>Is her beating heart made of <i>bronze?</i></p>
<p><i>Ғашықпын.</i> Қайтіп оны жасыра алам, Бір алтын оның әр тал шашы маған. Сағынайын, таусыла сағынайын, Сағынышқа жаралған <i>ғашық</i> адам [77].</p>	<p><i>I am in love.</i> Why would I try to <i>hide this?</i> To me, every hair she twirls, is made of gold. I pine for her so, I feel <i>tormented.</i> Wounded, I grieve – I grieve, <i>a</i> <i>man in love</i> [4: 83].</p>

Учитывая тот факт, что переводчик сотрудничал с группой казахских специалистов, а также то, что англоязычные переводчики в большинстве своем не владеют языком перевода, можно предположить, что перевод производился по подстрочнику по примеру западных поэтов-переводчиков. В таких случаях обычно существует риск потерять своеобразие автора, упустить в переводе детали звучания стиха, аллитерации, и прочие компоненты звуковой организации стиха. Убедиться в этом поможет построчный анализ самого произведения, приведенный ниже.

Согласно известным русским ученым В.М. Жирмунскому и Е.А.Титовой, ведущим признаком в стихе является ритм [7]. Именно за счет поэтического ритма достигается художественный эффект, отличающий стиховую речь от прозы. Такими элементами ритма в данном стихотворении является акцент на опорных звуках м, н, ц в слогах слов в силлабическом казахском стихе и долгота опорных звуков слов и ударение в силлабо-тоническом английском языке (чередование ударного и безударного слогов). Сравним:

Ғашықпын! Шын ғашықпын сол адамға! Мен болмасам, болмайын. Сол аман ба!?	I am in love! No, <i>truly</i> ['tru:li], I love this person! Right now, I care not about myself I hope all, with her, is well?
О, тәңірім! Неткен жан қайрылмайтын!	Oh, Heavens! <i>She is</i> ['ʃi:z) só utterly <i>cold</i> [kəuld] and <i>cruel</i> ['kru:əl]!
Жүрегі еттен бе, әлде қоладан ба?! [3: 77]	Is her beating heart [ha:t] made of bronzé? [4: 83]

На ритм также влияет размер строки. Учитывая моносиллабичность английского языка, английская стихотворная строка вмещает в себя больше слов, и следовательно, мыслей и понятий, отмечает исследователь Рожкова Н.А. К примеру, вопрос «Сол аман ба?» в переводе звучит как «I hope all, with her, is well?», что значительно удлиняет строку и создает другую ритмичность. Несмотря на данные объективные различия в языках, считаем успешной попытку переводчика воссоздать в произведении ритм. В английском варианте ритм



звучит своеобразно, но тем не менее он присутствует и создан переводчиком с помощью собственной расстановки пунктуационных знаков, создающих своеобразные паузы, сохранения одинаковой длины строк (в разрезе по четверостишиям), а также нескольких авторских добавлений.

Проследим верность вышеуказанных предположений, анализируя построчно содержание перевода. С самого начала прочтения произведения автор показывает глубину чувств, восхищение лирического персонажа: «Ғашықпын! Шын ғашықпын сол адамға!». Когда мужчина по-настоящему влюблен в женщину, все в ней становится прекрасным для него. Добавление отрицательной частицы «но» к наречию «truly» здесь считаем излишним, так как оно меняет смысловую картину чувств лирического персонажа, создавая чувство внутренней неуверенности, сомнения лирического героя по отношению к любимой: «I am in love! No, truly, I love this person!» («Я влюблен! Нет, я искренне люблю этого человека!»). По-видимому, переводчик произвел данное авторское добавление, также как и уточняющую лексическую вставку «right now» в следующей строке, с целью сохранения мелодики и поэтичности всего четверостишия. Данную трансформацию можно считать оправданной, так как буквальным перевод будет звучать слишком нагромождено и не очень романтично. Кроме того, она фактически не несет в себе никакой семантической нагрузки, поскольку мужчины зачастую испытывают колебание эмоций в состоянии влюбленности. Но это не означает, что он не любит женщину.

Далее по тексту лексема «қайрылмайтын жан» усилена в переводе двумя лексемами *cold* с наречием *utterly* и *cruel*, чтобы показать степень восхищения героя, делая образ героя более понятным для англоязычного читателя.

О, тәңірім! Неткен жан қайрылмайтын!	Oh, Heavens! She is so <i>utterly cold and cruel!</i>
Жүрегі еттен бе, әлде қоладан ба?! [3: 77]	Is her beating heart made of bronze? [4: 83]

Опущение лексемы «еттен» в вопрошании «Жүрегі еттен бе, әлде қоладан ба?!», по-нашему мнению, сделано переводчиком не оправдано. Оно нивелирует сомнение героя, представляя образ девушки уже в виде бронзовой бездушной статуи.

Во втором четверостишии автор скромнен и застенчив, не желает показывать своего чувства к возлюбленной: «Ғашықпын. Қайтіп оны жасыра алам» («Я влюблен! Как я это могу скрыть»), что в переводе звучит, наоборот, как нетерпение, возмущение («Почему я должен прятать это чувство?»). В оригинале видна сила, стойкость героя, его готовность страдать от любви до конца своей жизни, потому что он создан для этого сильного чувства («Буду скучать, скучать до последнего вздоха, Влюбленный человек, созданный чтобы скучать»). В переводе излишнее количество местоимений «я» и двойное повторение «I grieve - I grieve», на которых делает акцент переводчик, заставляет проявить к персонажу жалость и сострадание («Я тоскую по ней, Я измучен. Оскорбленный, я опечален – я опечален, влюбленный... – перевод наш).

Сағынайын, таусыла сағынайын, Сағынышқа жаралған ғашық адам [3: 77]	<i>I pine for her so, I feel tormented. Wounded, I grieve - I grieve, a man in love [4: 83].</i>
---	--

Герой так и не находит свою возлюбленную, она вдали от него, но он с прежней нежностью и теплотой отзывается о любимой («Паря в небе, не достигнуть Солнца мне, Птица моя белокрылая, покинула ты меня»). У читателя еще теплится надежда, что персонаж обретет любовь и будет счастлив рядом с любимой. Метафора «ақ қанат құсым менің» в оригинале передана способом калькирования «*my white-winged bird*» и звучит очень эстетично в данной строке. Однако мы наблюдаем другой финал. Появляется замена «көкте Күнге» на синонимичное выражение «*to unimaginable heights*» («до невообразимых высот»), что не является нарушением нормы, а говорит о способности переводчика передать одну и ту же мысль, но другими словами. Лексема «Күн» переносится на вторую строку, чтобы восполнить краткое «кеткенің бе?», и добавляется авторское «*never to return?*». В результате, лирический персонаж эгоистически сожалеет об утрате собственного времени от разрыва с любимой, ему снова

жаль самого себя, особо выделяется длительность его бесцельных страданий, в результате которых он остался ни с чем («Неужели я так и останусь, не зная ни малейшего покоя, Бесконечно бродить по просторам этого мира в поисках тебя?» – перевод наш).

Шарықтап, қолым жетпес көкте Күнге,	Soaring higher and higher still – <i>to unimaginable heights,</i>
Ақ қанат құсым менің, кеткенің бе?»»,	My white-winged bird, have you flown <i>towards the sun, never to return?</i>
Шарқ ұрып бар ғаламды шыр айналып,	Am I really to remain like this, knowing no semblance of peace,
Мәңгілік сені іздеумен өткенім бе? [3: 77]	Roaming the vastness of this world, in search of you, infinitely? [4: 83]

С огромной поэтической силой заканчивается монолог в конце стихотворения, наполненный жертвенностью и смирением по отношению к женщине, ответные чувства которой не смог завоевать герой. С какой философской глубиной звучат слова «Өтермін сірә да мен бүл өмірден, Мәңгілік қалармын мен ғашық болып»). «Мәңгілік» здесь духовное свойство, основанное на любви к женщине и бескорыстной отдаче. В переводе мы видим следующие трансформации. Впервые и довольно удачно, по нашему мнению, автор перевода пытается применить рифму, рифмуя первые три строки четверостишия. С этой же целью создания рифменной системы он производит несколько авторских добавлений «which within me rests» и «to wander the face Of this Earth» и членение предложения «Бар үміт, бар сенімді шашып болып» на два предложения «I have lost all of my hope and faith, it's scattered all over the place». Таким образом, перевод получился складным, ритмичным и поэтическим, но с другим посылом. Показана некоторая злость героя на то чувство, которое у него возникло, а глагол «meant to» в значении «который должен» – его вынужденность подчиниться ему в связи с неизбежностью судьбы.

Сарғайған сағынышты басып толық,	I am trying hard to suppress this thirst for you which within me <i>rests</i> ,
Бар үміт, бар сенімді шашып болып,	I have lost all of my hope and <i>faith</i> , it's scattered all over the <i>place</i> .
Өтермін сірә да мен бұл өмірден,	It seems that so it is meant to be - I am meant to wander the <i>face</i>
Мәңгілік қалармын мен ғашық болып [3: 77].	Of this Earth, a man in love, for eternity [4: 83].

Сравнительное исследование оригинала и перевода стихотворения Мукагали Макатаева «Ғашықпын!» из сборника избранных произведений поэта «Selected Poetry of Mukaghali» позволяет сделать вывод о том, что передавать своеобразие стиха с одного языка на другой чрезвычайно трудно, но возможно. Художественный перевод – искусство, творчество, поэтому переводчик должен помимо профессиональных качеств обладать писательским талантом. О переводческом стиле англоязычного переводчика Марины Карцевой можно сказать следующее: стратегия верлибра и доместикации, выбранные переводчиком, а также примененные им трансформации обусловлены современными тенденциями западной школы поэтического перевода передавать смысл, а не форму. Несмотря на это, переводчик Марина Карцева, являясь носителем русского языка и русской культуры, сделала успешную попытку сохранить и форму, и содержание, и даже частично рифму произведения. Однако тот факт, что она не владеет казахским языком и особенностями миропонимания и мироощущения казахского человека, не позволил ей до конца «вжиться», «вчувствоваться» в слово поэта, передать его своеобразный стиль, что негативно отразилось на передаче эмоциональной насыщенности подлинника и картины влюбленности. Подобные проблемы представляют серьезную трудность для англоязычных переводчиков, которые, помимо всего прочего, стремясь к адекватной передаче содержания оригинала, используют посредническую, русскую версию перевода.

Таким образом, мы считаем, что стихотворение М.С. Макатаева в переводе Марины Карцевой не способно в той или иной мере передать носителю английского языка ту философскую подоплеку казахской любви, которую видит казахоязычный читатель. Однако

будем считать, что современный опыт перевода казахской литературы на английский язык – это начало долгого и увлекательного пути во взаимодействии и развитии мировых культур. По крайней мере, благодаря проекту «Мы – казахи...» иностранный читатель впервые имеет возможность приблизиться к богатой казахской культуре.

*Список литературы:*

1. Абишева С.Д. Новая жизнь поэзии М. Макаатаева // Сб.-к мат-в научно-методической конференции. – Челябинск, 2012. – С. 134-135.
2. Мұқағали Мақатаев. Энциклопедия – Алматы: Казакпарат, 2016 г. – с.491.
3. Мақатаев Мұқағали. Тамаша айым - тамызым. – Алматы: Казакпарат, 2016. – С. 77.
4. *Selected Poetry of Mukahgali* // Сборник переводов избранных стихотворений М.Макаатаева. – Нью-Йорк, США: Metropolitan Classics, 2016. – с.83
5. Гармония любви и смысла. [Электронный ресурс]: Казахстанская правда Режим доступа: <https://www.kazpravda.kz/fresh/view/garmoniya-libvi-i-smisla>, свободный. Яз.рус.
6. Мукагали Макаатаев. Избранные стихотворения. [Электронный ресурс]: Стихи.ру. Режим доступа: <https://stihi.ru/2011/08/23/2342>, свободный. Яз.рус.
7. Рожкова Н.А. Особенности стихотворной системы английского и русского языка. [Электронный ресурс]: КиберЛенинка – НЭБ. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stihotvornoj-sistemy-angliyskogo-i-russkogo-yazyka-na-materiale-dvuh-stihotvoreny-r-l-stivenzona-i-ih-perevodov>, свободный. Яз.русс.

**ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПЕРЕВОДА**  
(на материале лирики М.Макаатаева)

**Ескенова Д.Н., Бурибаева М.А.**

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей передачи казахских слов-реалий, а также способам их перевода в поэтических произведениях. Материалом для исследования послужил англоязычный сборник поэтических произведений казахского поэта

Мукагали Макатаева под названием «Selected Poetry of Mukaghali», переведенный американской поэтессой-переводчиком Мариной Карцевой (Марина Влади) и опубликованный в 2016 году издательством Metropolitan Classics в г.Нью-Йорк (США). В исследовании определяются основные способы и приемы передачи анализируемых реалий, обосновывается выбор того или иного переводческого приема. В некоторых случаях предлагается альтернативный вариант перевода.

**Ключевые слова:** поэзия М.Макатаева, перевод слов-реалий, художественный перевод, образность, переводческие трансформации, заимствование, перевод.

**Abstract.** Peculiarities of the translation of realities into English in a literary text based on the poems of M. Makatayev.

The article is devoted to the study of peculiarities of the translating of Kazakh words-realities, and the ways of their translation in poetic works. The material for the research was the English-language collection of poetry by Mukahgali Makatayev named «Selected Poetry of Mukahgali» translated by the American poet-translator Marina Kartseva (Marina Vlady) and published in 2016 by the Metropolitan Classics publishing house in New York (USA). The article also defines the main methods and techniques of translating the analyzed realities, explains the choice of a particular method applied by the translator, and proposes its own translation version.

**Key words:** words-realities, literary translation, imagery, translation transformations, borrowing, translation.

Одной из главных трудностей при переводе любого произведения является перевод реалий или национально-маркированных слов, поскольку данные единицы исходного языка зачастую не имеют эквивалентов в принимающем языке. Основным признаком реалий в сопоставлении с другими классами лексических единиц является их национальная и (или) временная окраска, а также их связь преимущественно с художественной литературой. Такие известные русские лингвисты, как С.Влахов, С.Флорин, Е.Верещагин, О.Ахманова, Г.Чернова, В.Виноградов, Л.Бархударов, изучали характерные черты реалий, представляя их классификации и предлагая способы их перевода.

Исследование приемов перевода для воссоздания национальной фразеологии и идиоматики на казахский язык представлены в монографии О.Айтбаева «Аудармадағы фразеологияқ құбылыс» (Алматы, 1975). Дефиницию понятия «реалия-слово» (экзотизм) представил Л.Н.Соболев, который определяет их, как «бытовые и специфически национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, а следовательно и в языках других стран, и слова из национального быта, которых нет в других языках, потому что нет этих предметов и явлений в других странах» [5, с. 281]. Что касается непереводаемости реалий, то здесь необходимо исходить из ее диалектической природы. С одной стороны, она непереводаема, с другой стороны, как отмечает А.В. Федоров, «нет такого слова, которое не могло бы быть переведено на другой язык, хотя бы описательно, то есть распространённым сочетанием слов данного языка» [6: 182]. В ходе исследования мы пришли к выводу, что подход к передаче реалий является одним и тем же, независимо от стиля текста. Однако, говоря о передаче слов-реалий художественных текстов, необходимо помнить слова В.С.Виноградова о том, что «в литературе воплощается не только и не столько рациональное, сколько художественное и эстетическое познание действительности» [1, с. 9].

Таким образом, перед переводчиком стоит важная задача – сохранить эстетическую функцию воздействия на читателя, передать их образный мир и отличительные признаки, которые присущи данному поэту (писателю). В данном случае это означает, что чем качественнее осуществлен перевод реалий, тем выше эстетическая ценность произведения и тем сильнее уровень эмоционально-экспрессивного воздействия на реципиента.

В переводоведении существует большое количество приемов для передачи реалий художественного текста: транслитерация, транскрипция, описательный перевод, уподобление, калькирование, трансформационный перевод, которые вместе можно свести к двум основным: заимствование и перевод. Решение вопроса о выборе того или иного приема при переводе реалии обычно принимается переводчиком самостоятельно и напрямую зависит от характера текста, от значимости реалии в контексте, от характера самой реалии, от самих языков и от читателя перевода.

Казахский язык богат на такие понятия. Многие из них несут такой огромный смысл, что для их понимания необходимо быть

представителем нации, чтобы понять весь глубокий смысл. В ходе анализа англоязычного сборника стихов и поэм М.Макаатаева «Selected Poetry of Mukaghali» приемом сплошной выборки было выделено 40 употребляемых реалий. На основе тематической классификации В.С. Виноградова мы выделили их в следующие лексико-семантические группы:

– бытовые реалии (слова, описывающие быт, жилище, одежду, пищу, напитки, обычаи, традиции, музыкальные инструменты, народные праздники): шабақ, ат (steed), қозы (baby-goat), лақ (lambkin), құлын (foal), лашық (shack), қобыз (musical instrument);

– этнографические и мифологические реалии: әңгіртаяқ (название национальной игры), үйсін (uy'sun), ұлы жүз (the Elder Zhuz), жырау (bards), бәйтерек (a strong tall poplar), жер-су (the earth and water), Қорқыт, жеңге (zhenge), келін (bride-to-be), ақсақал (the elders), жігіт (young man), бабам (my great-grandpa), баурлар (brothers of mine), аяулым, жаным (my darling), құлыным, хан (Khan), шіркін (oh, my God!), сайтан (ravenous devil);

– ономастические реалии – антропонимы (Моцарт – Mozart, Пушкин – Pushkin, Есенин – Esenin, Лермонтов – Lermontov, Данте – Dante, Абай – Abay), топонимы (Қарасаз – Karasaz, Хантәңірі – Khan-Tengri, Тянь-Шань – Tian-Shan, құлаз түздер – barren steppe, ауыл – auyl, village, жайлау – pastures), имена литературных героев (Medjenuhn), произведений («Каменный гость» (А.С. Пушкин) – «Marbel guest»).

При передаче реалий в данных лексических группах можно выделить четыре стратегии, используемые переводчиком для достижения семантического соответствия: полное соответствие, частичное соответствие, отсутствие соответствия в значениях слов (описательный перевод) и опущение.

К первому приему преимущественно относятся имена собственные и географические названия, которые переданы широко применяемым приемом перевода как транскрипция/транслитерация. Переводчики использовали этот прием при передаче названий географических мест: Қарасаз (Karasaz), Тянь-Шань (Tian-Shan), Хантәңірі (Khan-Tengri), Атырау (Atirau), Алатау (Alatau), Волга өзені (the Volga River), а также имен собственных: Pushkin, Dante, Mozart, Abay, Murat («Күзетші» – «Guard»), Аубар («Айбармен әңгіме» – «A conversation with Аубар»), Май'гул («Майгүліме» – «Darling



May'gul»), Sultanbai («When in a state of yearning...»). Переводчики, как правило, прибегают к приемам транскрипции и транслитерации как к способу назвать и подчеркнуть реалию, специфичную для быта данного народа, передающую его национальную особенность и своеобразный колорит.

Если транскрипция и транслитерация были невозможны, то переводчик прибегал к созданию новых слов, кальки: «саптама» – *saptoma boots*, «женге» – *zhenge*, «домбыра» – *dombyra*, «ауыл» – *auyl*, «үйсін» – *uy'sun*, «құлан» – *khulan*, талисман – *talisman*. Недостатком передачи таких форм является исчезновение реалии как носителя определенного национального, в нашем случае казахского, колорита. В таких ситуациях переводчику необходимо давать пояснение в виде комментариев значения данных реалий на английском. Например, «*saptama is the kind of national wide calf boots with thick felt stockings inside*».

В названиях членов семьи по возрастному признаку, аналог которой отсутствует в англоязычной культуре, обнаруживаем следующие частично эквивалентные единицы: «қарт – *the old man*», «бабам – *my great-grandpa*», «ақсақалдар – *the elders*», «әже – *grandma*», «жас жігіт – *young man*», «келін – *bride-to-be*», «қарындас (старшая сестра) – *sister*», «іні – *youth*», «інішек – *brother*», «сәби – *tiny newborn*», «ұлым, бөпем – *little child*». Употребляя реалии животного мира, переводчиком не точно были подобраны соответствия детенышам домашних питомцев: «қозы, лақ пен құлын» (ягненок, козленок и жеребенок до 6 мес.) – «*lambkins, billies, foals and fillies*» (ягненок, молодой козел, жеребенок новорожденный и кобылка 4-х лет и моложе). В переводе необходимо учитывать наличие у казахов названия лошадей по половозрастным группам, существующих в силу экстралингвистических причин. А в стихотворении «Ат қайда, жайлау қайда» к реалиям «ат» (лошадь) и «киік» (сайгак) были подобраны эквивалент «*steed*» и «*roe-deer*» в значении «боевой конь» и «косуля», соответственно:

<i>Ат қайда, жайлау қайда, ауыл қайда?</i>	<i>Where my steeds, my pastures, and where is my village, too?</i>
<i>Тауларым сол баяғы тауымдай</i>	<i>Where are your dear mountains?</i>

ма?	Tell me, you haven't changed!
Үй іргесі шалғыннан үрке қашқан,	From the grasslands, right up to the front door of the house,
<i>Киіктің лақтары</i> табылмай ма?	Would <i>baby goats and roe-deer</i> , frightened and jumpy, still be found?
Зенгір көгім, <i>жер-суым</i> , жан сырласым, Сендер барда көңіл хош, қамсыз басым [3: 258].	The sky, forever high, <i>the earth and water</i> , too –you were always my true friend till the end [7: 103].

Употребив «steeds» вместо «hourses» переводчик, по-видимому, хотел подчеркнуть воинственность казахских мужчин, а во втором случае реалия «сайгак» передана уподобляющим переводом «roe-deer», так как данный вид фауны в Америке не обитает. На самом деле, поэт гармонично описывает в этих стихах любовь к природе. Талантливый художник, он говорит на языке гор, пастбищ, деревень, лошадей, оленей, облаков, голубого неба, священной земли. В данном отрывке много географических реалий, которым переводчик подобрал следующие эквиваленты: «at – steeds», «жайлау – pastures», «ауыл – village», и использовал прием кальки: «жер-су – the earth and water». Как мы видим на данном примере, при переводе утрачен национальный колорит, а также древний обычай, связанный с концепцией «Жер-су», которая означает «родная земля, земля предков, место обитания потомков».

Отдельно хотим остановиться на переводе реалии «женге». В двух произведениях поэта, найденных в сборнике, «Қайран жеңгем» и «When in a state of yearning...», данная реалия передана с помощью приема калькирования с заглавной буквы. По-видимому, данная реалия воспринималась в оригинале как имя собственное, поэтому было принято решение сохранить ее в переводе.

В стихотворении «Күзетші» (Сторож) изображен старик, который еще не исцелился от ран войны, поэтому днем и ночью желает мира. Старику, потерявшему четверых сыновей на войне и затем вынужденному снова выдавать замуж своих четырех невесток, вполне

уместно всегда спрашивать у всех, и у пожилого, и у молодого человека «тыныштық па?»:

Төрт баланы тыныштыққа құрбан қып,	Four sons he sacrificed for this peace and stillness,
Төрт келінді төрт адамға ұзатқан [3: 281].	Four <i>brides-to-be</i> to <i>foreign grooms</i> he had given [7: 104]

В случае перевода предметной реалии «келін», означающей замужняя женщина по отношению к родителям мужа, переводчик подбирает буквальный эквивалент «невеста». Однако в английском языке «brides-to-be» означает «нареченная, будущая невеста». Как следствие, при переводе данной реалии происходит утрата образа целомудренности казахской женщины. В данном двустишии уместен эквивалент «daughter-in-law». Таким образом, неточный выбор соответствия может сформировать у читателя не правильное понимание устоявшейся традиции или обычая культуры переводимого языка. В данном примере мы имеем дело с относительным искажением смысла оригинала.

По казахскому обычаю, старик оставляет первенцев у себя, и теперь он озабочен тем, чтобы разрешить имущественный вопрос между четырьмя внуками после смерти своих сыновей:

Төрт келіннен <i>алып қалды</i> төрт бала,	Four <i>brides-to-be bore</i> him grandsons, four,
Өзі - пана, ал өзіңе - төрт пана.	He, their supporter, and they – his protectors.
<i>Қартың отыр түгендеп ап ұпайын,</i>	<i>In summing up his life, everything evened out in the end.</i>
«Айырбастап төрт қараға, төрт қара» [3: 281].	“ <i>I started off with four swarthy men, and ended up with four little ones instead</i> ” [7: 104].

В переводе мы видим, что образ переживающего старца, его озадаченность и эмоциональный накал от ситуации, в которой чувствуются переживания невесток, их детей и самого старца, полностью нивелирован. Составной глагол «алып қалды» («забрали») заменен на глагол «bore» («выносить, рождать»), а его думы, связанные с «Айырбастап төрт қараға, төрт қара», заменены в переводе спокойствием и смирением старца: «everything evened out in the end. «I started off with four swarthy men, and ended up with four little ones instead» («Подводя итог жизни, все наладилось в конце концов. «Я начал с четырьмя чернявыми сыновьями, а вместо этого закончил четырьмя мальцами»). Выполненный перевод, по нашему мнению, не передает содержание оригинала. Он искажает смысл исходного высказывания по причине замены последних двух строк субъективными домыслами переводчика.

Сколько трепета, теплоты и любви в таких словах-реалиях, как «құлыным», «жаным», «аяулым». Эти слова используют как ласкательные обращения, можно их перевести как «жеребенок мой», «душа моя», «дорогая моя», но такой перевод кажется каким-то бездушным, блеклым и неполным. В стихотворении «Ей, менің қиын өткелім» («Эй, мой трудный переход») поэт резюмирует весь опыт своей жизни, что он дал и получил от своего народа. В первой части он обращается к своей жизни, когда он был молодым:

«Арыма, менің аяулым – Елуге толар ертеңім!» [3: 230].	Tire not, <i>my dear</i> . A day away is fifty, so near! [7: 42]
---	---

Во второй части стихотворения лирик, испытавший много трудностей и радостей, выступает как заботливый воспитатель подрастающего поколения:

Ей, менің қыздай қылығым! Төгіліп жібек тұлымың, Бойыңды басып бұрымың, Қай жерде жүрсін, құлыным!? [3: 230].	Oh, so timid and shy, was I – <i>like a girl!</i> And your hair a flowing, silken swirl, And your braid hung to the very floor, What shores do you roam, <i>girl</i> <i>whom I adore?</i> [7: 42]
---	---

Обращение главного героя «құлыным» (обращение у казахов к малым детям) к своей шаловливой молодости в образе юной девушки передано целым предложением «girl whom I adore?» в английской версии («По каким берегам бродишь, девочка, которую я обожаю?»). Как мы видим, образность в оригинале, которая украшает данный отрывок и показывает мастерство поэта, описывается в переводе очевидно: переводчик явно сравнивает самого героя с девушкой («Ах, каким робким и застенчивым был я, как девочка! И волосы твои – струящиеся шелковистые локоны, И твоя коса до самого пола свисала»).

В следующем восьмистишии лексема «жаным» в первом случае передана полным эквивалентом «my darling», а во втором случае опущена:

<p>Қай жерде жүрме, қай маңда, Қанатын көктем жайғанда, Сайранда, <i>жаным</i>, сайранда! Тұнып қал түпсіз қайнарда, Қаулап жет қырқа, сайларға. Жалаулы жастық майданда, Жабыға көрме, жайранда, Сайранда, <i>жаным</i>, сайранда! [3: 230].</p>	<p>But no matter for wherever you've explored, Whenever spring's wings unravel to soar, Rejoice, <i>my darling</i>, rejoice! <u>Oh, my radiant, sun-laden spring,</u> <u>Sweet spring – your priceless</u> <u>bygone memories still sing.</u> Oh, my arduous crossing! [7: 43]</p>
---	--

В этих строках поэт призывает молодых людей радоваться жизни, пришло время для новой и лучшей жизни, провести свою юность «на поле битвы», так как, увы, человеку не дается две жизни. Многие эти наказы поэта опущены при переводе, как и последняя строка «Сайранда, жаным, сайранда!». Вместо этого мы видим описание весны с ее бесценными ностальгическими воспоминаниями «your priceless bygone memories still sing» («твои бесценные прошлые воспоминания все еще поют», замыкаемое тяжелым вздохом «Oh, my arduous crossing!» («О, мой трудный переход!»).

Данный отрывок, не передающий смысл оригинала, по определению В.Н. Комиссарова, является примером абсолютного нарушения нормы эквивалентности [2, с. 227].

Таким образом, анализ нескольких строк поэтического произведения позволил нам сделать вывод, что имел место построчный перевод без учета контекста и экстралингвистических факторов, а также не были изучены материалы по истории создания данного стихотворения.

Мукагали Макатаев – не только мастер слова, но и мастер музыки. Его стихи обладали удивительной способностью хорошо ложиться на музыку. Поэзия и музыка – две главные неотъемлемые составляющие народного музыкально-поэтического творчества казахского народа, а Макатаев был настоящим сыном своего народа. Поэтому неудивительно, что в поэзии лирика часто встречаются экзотизмы, связанные с такими национальными музыкальными инструментами как домбра, кобыз, певцами-сказителями. К примеру, в процессе анализа были выявлены следующие виды транскрипции реалии «домбра»: пофонемное воссоздание («dombyra»), с добавлением фонемы *h*, которая в ряде случаев в английском языке добавляется в конце («dombyrah»):

Сенің бүкіл болмысыңның тағдырың, <i>Домбыраңның</i> пернесінен іздедім [3: 135].	Plucking at the strings of <i>the dombyrah</i> , I chased after your mystery, your nature [7: 96].
--	---

В исследуемом сборнике опубликован перевод припева из стихотворения «Дариға, домбырамды берші маған», где лексическая единица «домбра» написана с заглавной буквы:

Бабамның көзімісін?! Данамның көзімісің?! Жаралған сезім үшін, Мазасыз жүрегімнің өзімісің?! <i>Домбырам</i> , Қоңыр қазым, аққуымсың! Арманым, мұңым, сырым, шаттығымсың [3: 131].	You - are the eyes of our ancestors? You – are the words whispered by the lips of our wise men? You – are the essence of our rattled hearts, Created simply to feel? <i>Oh, my Dombyrah!</i> You are my dark-grey darkling, my lovely snow-white swan! You are my dream, my sorrow, my secret, my tomorrow! [7: 88]
--	---

Что касается культурной реалии «кобыз», то она передана описательным переводом «*my musical instrument*» в стихотворении поэта «Бабаларым, рахмет сендерге» («Предки мои, спасибо вам»). Звук кобыза близок сердцу поэта, в груди у него грохочет неизвестный ему кюй, и слышится мелодия звучания. Кюй, льющийся из горла кобыза, пленяет душу поэта и представляет перед его глазами традиции предков. Вот почему он благодарит их в своем стихотворении:

Қобызың мен қосып ән мен тіл бердің [3: 135].	Alongside <i>my musical instrument</i> , you gifted me with songs and speech [7: 96]
---	--

В следующих строках поэт повествует о многих моментах из истории наших предков. Сколько событий и историй ещё не засвидетельствовала казахская степь? Поэт стремится узнать секреты этих легенд. Он как будто прочитал историю наших предков по символам на камне, и многое понял, послушав звучание домбры и кобыза:

Жыраулардың жазбай кеткен жырларын, Арулардың ашпай кеткен сырларын, Қорқытыңның қорқынышты мұң-зарын, Қобызыңның шанағынан іздедім [3: 135].	The songs that by <i>bards</i> are yet to be writ, The secrets yet to be uncovered of princesses, The woeful tears and grief, Carried to me the <i>sounds of the deep</i> [7: 95].
--	---

Эквивалент «bard» (бард), подобранный переводчиком для перевода культурной реалии «жырау», не дает полной исторической картины казахского устного фольклора и его представителей – настоящих художников слова, которые затрагивали важные общественные проблемы, выступали по вопросам морали. Переводчик сравнил певцов-сказателей с авторами и исполнителями собственных песен под гитару. Имя родоначальника жанра жырау и реалия «кобыз» вообще не упоминаются в данном отрывке, что также не позволяет читателю услышать мелодию кобыза, сыгранную гениальным жырау Коркыт-ата, при упоминании имени которого все

живое вокруг погружалось в печаль. Вместо этого мы чувствуем печаль и горестные слезы, издаваемые безмолвием: «The woeful tears and grief, Carried to me the sounds of the deer».

Таким образом, перевод избранных стихотворений М. Макаатаева изобилует реалиями, в которые входят географические названия, бытовые реалии, реалии культуры. При переводе были использованы два приема их передачи: сохранение национального колорита языковой единицы с возможным ущербом для семантики и передача значения реалии приемом описания, уподобления, но при этом с утратой колорита. Решение данного вопроса о выборе определенного приема передачи реалии принималось переводчиком самостоятельно в зависимости от контекста, с целью сохранения метрики стиха, ритма и прочих субъективных задач. Заимствование, перевод и опущение – основные трансформации, выбор которых определяется видом реалии. Для географических названий доминирующим являются транскрипция и транслитерация. Бытовые реалии переводятся с помощью комплексных трансформаций, в которых сочетаются транскрипция/транслитерация и описательный перевод. Прием опущения, по нашему мнению, был применен осознанно и необоснованно, поскольку он нанес ущерб содержанию текста. Большая часть этнографических и ономастических реалий нуждается в авторских пояснениях при передаче на английский язык, что в достаточной степени обеспечит сохранность эксплицитности понятий, неизвестных англоязычному читателю. Комментарии и пояснения автора позволят также сохранить национальный и исторический колорит реалий. В некоторых случаях был предложен свой вариант перевода, который мы посчитали подходящим в каждой отдельной ситуации.

#### *Список литературы:*

1. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) // В.С. Виноградов. – М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. – С. 9.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. – С. 227
3. Мақатаев Мұқағали. Өмір-өзен. Өлеңдер мен толғаулар. – Алматы, Қазақпарат, 2016. – С.131-281.
4. Соболев Л.Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. М.: Изд. лит. на иностр. языке, 1952. – С. 281.



5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М.: Высшая школа, 1968. – С.182

6. *Selected Poetry of Mukahgali* // Сборник переводов избранных стихотворений М.Макаева. – Нью-Йорк, США: Metropolitan Classics, 2016. – С. 42-104.

## СОЦИАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ ГЕНДЕРНАЯ МОДЕЛЬ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н. ТОЛСТОГО «ОТЕЦ СЕРГИЙ» И «КРЕЙЦЕРОВА СОНАТА»

**Капашова Аружан Марленовна**

студентка 4 курса КазНПУ им. Абая

**Сактапберген Тогжан**

студентка 4 курса КазНПУ им. Абая

**Гылычмырадов Бабамырат**

студент 4 курса КазНПУ им. Абая

**Аннотация.** В статье представлена социально обусловленная гендерная модель, выявленная на материале повестей Л.Толстого «Отец Сергей» и «Крейцера соната». Данная модель отражает устоявшиеся взаимоотношения мужчин и женщин, характерные для социума 19 века. Выявленная гендерная модель общества 19 века может быть базовой при сопоставительных исследованиях в синхронии и диахронии.

**Ключевые слова:** гендер, гендерная лингвистика, гендерная модель, художественный текст.

**Аңдатпа.** Мақалада Л.Толстойдың "әке Сергиус" және "Крейцер сонаты" әңгімелерінің материалында анықталған әлеуметтік анықталған гендерлік модель келтірілген. Бұл модель 19 ғасырдағы қоғамға тән ерлер мен әйелдердің қалыптасқан қарым-қатынасын көрсетеді. 19 ғасырдағы қоғамның анықталған гендерлік моделі синхрония мен диахрониядағы салыстырмалы зерттеулерде негіз бола алады.

**Түйін сөздер:** гендер, гендерлік лингвистика, гендерлік модель, көркем мәтін.

**Abstract.** The article presents a socially determined gender model, identified by the material of L. Tolstoy's novels "Father Sergius" and "Kretser's Sonata". This model reflects the well-established relationships between men and women, characteristic of the society of the 19th century. The revealed gender model of the society of the 19th century can be the basic one in comparative studies in synchrony and diachrony.

**Keywords:** gender, gender linguistics, gender model, literary text.

Вопросы гендера, отношений между мужчинами и женщинами, установленные самим общественным строем и описанные Л.Н. Толстым, отражают проблемы педагогического характера, сопряженные с моральным воспитанием, что не утрачивает своей актуальности по настоящее время. Общефилософский, образный и педагогический творческий процесс писателя позволяет нам говорить о его жизненной корневой концепции, сопряженной с нравственностью человека. Величайший автор не мог пройти мимо одного из «наиболее актуальных, единых и производящих большие несчастья тем» - вопрос гендера. Он писал не только лишь о «бездне» взаимоотношений меж полами, однако также о том, как возможно спастись.

Человековедческий подход является главным во всем творчестве Л.Толстого. Писатель умело отражает основу личности героя согласно указанным категориям. В довершение того, Толстой отображает путь трансформации персонажа от одного состояния к другому, от низменного к высоко духовному и наоборот.

В то же самое время, подчеркнем значимость метафоры как наиболее популярного метода репрезентации идеалов культуры, а также «наиболее сильного ресурса <...> отображения в лингвистической форме новейшего познания в обществе – экспериментального, абстрактного либо художественного изучения действительности» [1, с. 81]. Выделим кроме того важность исследования в гендерном аспекте творческого наследия Л.Н. Толстого, поскольку произведения этого знаменитого писателя считаются не только лишь отображением персонально-авторского восприятия отличительных черт русской этнической культуры конца девятнадцатого века, но также средством формирования русской лингвистической культуры (включая гендерно маркированной) первой половины XXI века.

Повесть «Отец Сергей» уже в своем названии содержит две гендерно маркированные лексемы – отец (термин родства) и Сергей

(имя собственное, в данной форме относится к сфере религии). В заглавие вынесен один из важных моментов жизни героя: «Степан Касацкий – отец Сергей – раб Божий». В такой трансформации – от человека к Слуге Бога и уже к рабу – немаловажную роль сыграли именно женщины.

В повести «Крейцера соната» Л.Н. Толстой раздумывает по вопросу семьи и союза, об отношениях представителей сильного пола и женщин. Структура иерархической гендерной модификации российской культуры 19-го столетия тревожит сочинителя наиболее всего. Что ясно, гендерно-маркированная форма, отличительная для этого периода, - патриархальная – не удовлетворяла Л.Н. Толстого. Он видел в зависимости, подвластном состоянии девушки предпосылки множества семейных осложнений и социально-эмоциональных крушений. В художественном дискурсе автора обнаруживается концепция взгляда мужчины на женщину со стороны преимущества, ратифицируется идея о потребности перемены гендерных взаимоотношений, определения элитарности (межполового равенства).

Патриархальным, казуированным христианским обыкновением было принятие представления о правомочном владении мужчиной своей женщины [ср.: К мужу твоему обращение твое, и той тобою обладати будет (Быт. 3, 16)]. В произведении «Крейцера соната» Л.Н. Толстой отрицает и сомневается в справедливости данного стандарта: «Ведь ужасно было то, что я признавал за собой несомненное, полное право над ее телом».

Средства выразительности, эксплицирующие позитивные коннотации («милашка», «ангел») меняют стандартные представления понятия о мужчинах, царившие в обществе главного персонажа (во время написания произведения), какие непосредственно Л.Н. Толстой полагает ложными, ошибочными, нечестными и несправедливыми. И вследствие этого они заменяются в рефлексивном дискурсе главного героя произведения «Крейцера соната» – Позднышева – теми, что свидетельствуют о изменности, безнравственности, распущенности, типичную, согласно суждению сочинителя, для мужчины («свинья», «зверь», «Дон Жуан»).

В размышлениях о взаимоотношениях между мужчиной и женщиной писатель не раз упоминал «Домострой», в коем находилась высоконравственная патриархальная концепция русской этнической культуры общности. Подчеркнем, что несмотря на единые идеи

средневековья в «Домострое», не обладающие жестко национальными принципами, конечный итог и нрав текста в идеологических акцентах считается исключительно русским, имеет в себе особенности российского существования начала 16-го века. Как отмечает Д.С. Лихачев, «для своего времени «Домострой» был авторитетным руководством и важным, регламентирующим жизнь, текстом» [3, с. 12].

В связи с данным представлением о женщине мы рассматривали женские метафоры в произведениях Л.Н. Толстого «Отец Сергей» и «Крейцера соната», как желания обладания мужчиной женщиной-ангела, богини, как трофеем, и обладания мужчиной женщиной-самкой как предметом удовлетворения.

Базирующийся на библейской этике, «Домострой» является, по сути, морально-фактическим наставлением для людей, является адаптированной к национальному обиходу руководством по устройству скрывающегося от греха, никем не порицаемого существования. Один из основных постулатов христианской семейной нравственности – это библейский закон «Каждый из нас да любит свою жену, как самого себя; а жена да боится своего мужа» [Еф. 4, 33]. Необходимо выделить, что данное предписание «Да убоится жена мужа своего», наличествующая в «Домострое» и сделавшаяся типичным патриархальным понятием русской народности, приобрела на Руси абсолютно невиданное величие и воплощение в жизнь. Позиция мужчины к женщине, мужа к жене, согласно историческим подтверждениям, было весьма суровым, жестоким: как правило, у мужа был кнут, специально для жены, и имел он название «дурак». За определенную провинность или даже в ее отсутствие муж бичевал супругу: дураком до крови. Это именовалось «учить жену».

Уже во времена жизни Л.Н. Толстого на Руси стали складываться деформации, которые свидетельствовали о бездне заблуждения между полами и предписывали мощнейшие перемены, которые писатель представлял или какие только лишь предвидел как величайший философ, живописец, психолог и наставник. И с большинством из них не мог выразить согласия, являясь христианским этиком. «Можно не принимать учения Христа, того учения, которым проникнута вся наша жизнь и на котором основана вся наша нравственность, но принимая это учение, нельзя не признавать того, что оно указывает идеал полного целомудрия» - писал Толстой [4, с. 206].

«Крейцера соната» вовремя и критически определила данные актуальные проблемы, что разъясняется стойкой заинтересованностью читателей к повести.

Таким образом, в повестях Л.Н. Толстого представлены две обратные гендерно-маркированные модели женщин: ангел и зверь/дьявол. Рассматривая с одного ракурса, мы видим невинных женщин, нетерпящих сексуальных взаимоотношений меж мужчиной и женщиной, а с другого – женщины понимают интуитивно, что основное для мужчин – тело. Предпосылки подобного дуального понятия о женственности четко установила Э.Шорэ: «Толстой обращается к модели женственности, которая сложилась в Западной Европе после смены дискурса о равноправии полов, характерной для эпохи Просвещения, под влиянием натурфилософии Руссо. Художественные образы, создаваемые в литературе, разделяют женственное на идеализируемую и демоническую фигуры: это и воплощенная “вечная женственность”, и порочность, святая и блудница, ангел и демон...этот двойственный образ женщины связан с социальной действительностью общества и его стандартными моделями поведения» [5, с. 198-199]. Через свою социальную оценку в произведениях Л.Н. Толстой разоблачает общественную форму гендерно-маркированных ролей с ее лицемерной нравственностью и двойственной моралью.

Вопрос гендера сопряжен не только с ролью женщины, но и ролью мужчины в социуме. Согласно суждению Позднышева, сохранять нравственность следует абсолютно всем, включая и мужчин. Но непосредственно из числа представителей сильного пола процветает разврат: «Жил до женитьбы, как все живут, т.е. развратно, и, как все люди нашего круга, живя развратно, был уверен, что я живу как надо» [6, с. 16]. Ответственность за подобного рода разврат Позднышев поручает на социум, особенно на женщин.

Как разъясняет персонаж, никто из более старших никогда не говорил, что вести свободный образ жизни в интимном плане – плохо. Напротив, он слышал от них, что это хорошо и целесообразно, а среди ровесников такое действие является заслугой, наградой. Непосредственно друзья ведут Позднышева в публичный дом, где и происходит первое животное действие Василия. Любопытно, что потом он печалится: «Помню, мне тотчас же, там же, не выходя из комнаты, сделалось грустно, грустно, так что хотелось плакать,

плакать о гибели своей невинности, о навеки погубленном отношении к женщине» [6, с. 19]. Данное обстоятельство уравнивает невинных девушек и юношей.

Проступок девушек состоит в том, что они будят чувственность в представителях сильного пола. Девушки понимают, что мужчинам необходимо «только тело», по этой причине они совершают все допустимое с целью его декорации и различными методами притягивают к нему интерес: «От этого эти джерси мерзкие, эти нашлапки на зады, эти голые плечи, руки, почти груди» [6, с. 22]. При этом, как подмечает Позднышев, этот факт известен как опытной вертихвостке, так и невинной барышне, однако первая – делает это осознанно, а вторая – бессознательно.

Позднышев утверждает: «Рабство женщины ведь только в том, что люди желают и считают очень хорошим пользоваться ею как орудием наслаждения. Ну, и вот освобождают женщину, дают ей всякие права, равные мужчине, но продолжают смотреть на нее как на орудие наслаждения, так воспитывают ее и в детстве и общественным мнением. И вот она всё такая же приниженная, развращенная раба, и мужчина всё такой же развращенный рабовладелец» [6, с. 37]. Убивая жену, Позднышев истребляет то, пред чем ощущает боязнь, – красу девушки, ее умение к обольщению. Лишь когда пред Позднышевым оказывается бездыханное тело супруги, он видит в ней человека: «Прежде и больше всего поразило меня ее распухшее и синеющее по отекам лицо, часть носа и под глазом. Это было последствие удара моего локтем, когда она хотела удерживать меня. Красоты не было никакой, а что-то гадкое показалось мне в ней <...> Я взглянул на детей, на ее с подтеками разбитое лицо и в первый раз забыл себя, свои права, свою гордость, в первый раз увидел в ней человека» [6, с. 76-77].

Главный лейтмотив «Крейцеровой сонаты» – символ животного, дьявола – является центро-образующим и в сюжете «Отец Сергей», но предстает тут он по-другому. В то время как в «Крейцеровой сонате» животные, дьявольские метаморфозы совершаются лично Позднышевым, но в «Отце Сергии» дьявольский образ персонифицируется в образах обуреваемых страстью женщин. Животное остается образным олицетворением влечения. Позднышев непосредственно сам лично насаждает в себе животные желания, тогда как Степан Касатский старается сдерживать их в собственной душе. В

«Крейцеровой сонате» на первый план выставляется сексуальное влечение, а в «Отце Сергии» к ней прибавляется гордыня.

В повести Л.Н. Толстого «Отец Сергий» присутствуют четыре гендерно маркированные метафоры, отображающие женщину: богиня, дьяволица, ангел, самка (см. Схема 1. Гендерно маркированные метафоры женщины).

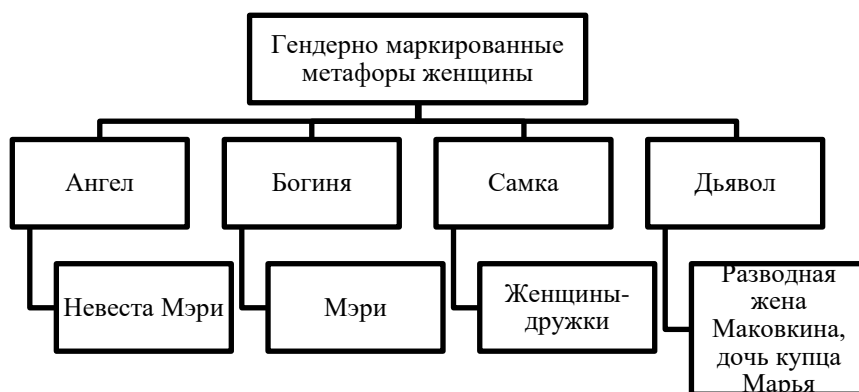


Схема 1. Гендерно маркированные метафоры женщины

Термин ангел, означающий в церковной культуре «класс необычных созданий, посланников Господа, благодетельствующих человеку», называет здесь члена иного разряда – девушку из класса «человек», причиной чего считается позитивная оценка девушки как «живого создания, возвысившегося над иными живыми существами. На самом деле, эта оценка основывается на одном слове-аллегории «ангел» в произведении «Отец Сергий»:

«Он был в том периоде, когда «ты» еще не сделалось привычно, и ему, смотря нравственно снизу вверх на нее, страшно было говорить «ты» этому «ангелу».

В произведении Л.Н. Толстого «Крейцера соната» женщина также находит сопоставление с чистотой и нравственностью, особенные девушки: «Голубчик, ведь я знаю, как ты живешь, как проводишь ночи и с кем. Тебе здесь не место. Здесь чистые, невинные девушки. Уйди!»

Характеристиками ангела предстают «неизменная нравственная чистота», «незнание порока и греха», «обитание в сфере неземного». Эти характеристики соединяют в себе мотив для пересматривания

категории «ангел» для наименования им морально чистой, безупречной девушки.

«Она сидела, то опустив голову, то взглядывая на огромного красавца, который с особенной нежностью и осторожностью говорил с ней, каждым своим жестом, словом боясь оскорбить, осквернить ангельскую чистоту невесты».

Эти свойства представляются и в иных определениях невесты князя Касатского (в дальнейшем – отца Сергия): «Должно бы быть то, что, когда в общество к моей сестре, дочери вступит такой господин, я, зная его жизнь, должен подойти к нему, отозвать в сторону и тихо сказать».

Гендерным стандартом необходимо принять предвкушение ангельской неприкосновенности суженой – женщины из высшего сословия, почтительное, трепетное отношение к ней, в присутствии коем боязно ее обидеть и опорочить:

«Он был особенно влюблен в этот день и не испытывал ни малейшей чувственности к невесте, напротив, с умилением смотрел на нее, как на нечто недостижимое».

Расхождение настоящих качеств девушки от ожидаемых от нее несет за собой глубокую разочарованность, что является, отметим, также гендерно-маркированным ярлыком:

«Разочарование в Мэри (возлюбленной), которую он представлял себе таким ангелом, и оскорбление было так сильно, что привело его к отчаянию <...>».

Эта же положительная характеристика девушки находится и в значении «богиня», соединенной с предшествующей (ангел) едиными семами «мистическое», «иное», «имеющая высокодуховные нравственные ценности», «достойная преклонения пред ней». Все без исключения данные смысловые свойства акцентируют внимание на наличие в гендерном представлении особенного отношения к женскому полу, что определяет модель гендерного матриархата:

«Касатский принадлежал к тем людям сороковых годов, которых уже нет нынче, к людям, которые, сознательно допуская для себя и внутренне не осуждая нечистоту в половом отношении, требовали от жены идеальной, небесной чистоты, и эту самую небесную чистоту признавали в каждой девушке своего круга и так относились к ним. ... Девушки, видя такое обоготворение, старались и быть более или



менее богинями. Такого взгляда на женщин держался и Касатский и так смотрел на свою невесту».

Матриархальная форма культуры воплощает мысль средневекового служения женщине. Мужчина ощущает в соответствии с этим высокие чувства к ней, возвышает ее и уподобляет ангелу, определяет ее с особенным почтением. Подобное отношение к дамам внедрилось в русскую народность с Запада, что сопряжено с главенствующим там культом невинности и девственности. Помимо этого, фактором развития культа средневекового служения даме сделалась форма придворной влюбленности с воздействием поэзии трубадуров, арабийского культа женской красоты, сладострастности и идей неоплатонизма. Такого рода образ гендерного образа действий начал обширно популяризовываться по всей Европе, а также в России девятнадцатого века.

Патриархатные гендерные понятия, характерные русской лингвокультурной общности, презентуются писателем в прецедентных именах, прескриптивных стандартах, единицах русского паремиологического фонда.

Обратным взглядом на девушку, сопряженным с патриархальной модификацией культуры считается сопоставление ее с самкой либо дьяволом. Самка – «особь (самостоятельно существующий организм) женского пола» [2, с. 566]. Но в этом контексте под самкой подразумевается женщина, в каковой предстает в физиологическом смысле животное начало:

«В таком взгляде было много неверного и вредного в той распушенности, которую позволяли себе мужчины, но по отношению женщин такой взгляд, резко отличающийся от взгляда теперешних молодых людей, видящих в каждой девушке ищущую себе дружку самку, такой взгляд был, я думаю, полезен».

Любопытно выделить, что причисление девушки к уровню самок считается одним из патриархальных стандартных взглядов, продуцирующих негативные, эмотивно-оценивающие коннотации этой метафоры. Подобным способом, в создании эмотивного состава текста использованы все степени языкового стиля, включая и синтаксический. На этом уровне формируется выразительность, позволяющая читателю не просто читать эмоцию, а пережить ее совместно с героем и писателем. Экспрессивность в синтаксической степени формируется из-за результата различных средств, из числа каковых

были выделены: смена структуры слов в тексте, простые предложения из подлежащего или сказуемого, различные риторические способы, а именно, стилистические формы из восклицаний и вопросительных знаков, умалчивание, эллипсис, авторские знаки препинания, к примеру, точка с запятой, тире.

Людская зависимость от физиологии и крайне негативное отношение Л.Н. Толстого к данной связи репрезентируется у писателя во множественных использованиях метафор «животное», «свинья» и их дериватах при именовании влюбленности мужчины и женщины.

Патриархальным гендерным стандартом считается мнение в девушку равно как на «источник зла», «искусительницу», «обольстительницу», связывающийся ко христианскому архетипическому понятию и формулирующийся в метафоре «дьяволицы». Отнесение дьяволицы к знакам российской лингво-культурной народности, во коем заключено отрицательное понимание женской сути, сопряжено с библейской трактовкой преступной целостности дьявола (змеи) и девушки в совершении первого правонарушения в человеческой истории. Подобно ей в затворнический дом Отца Сергия является Маковскина, желающая его обольстить и покорить греху:

«Но вот из сна его разбудил стук в его двери. Он поднялся, не веря себе. Но стук повторился. Да, это был стук близкий, в его двери, и женский голос. «Боже мой! Да неужели правда то, что я читал в житиях, что дьявол принимает вид женщины... Да, это голос женщины. И голос нежный, робкий и милый! Тьфу! – он плюнул. – Нет, мне кажется», – сказал он и отошел к углу, перед которым стоял аналойчик, и опустил на колена тем привычным правильным движением, в котором, в движении в самом, он находил утешение и удовольствие».

Далее, как мы знаем, следовало наказание Адама и Евы, изгнание их из рая на землю, из которой был взят Адам, змей же был проклят Богом. Лишение человечества вожделенного рая произошло по вине дьявола и женщины, что не может не быть причиной дурного отношения к женщине, доминирующего в сознании представителей лингвокультурной общности, воспитанных на христианских представлениях о морали:

«Да, она, женщина в шубе с белой длинной шерстью, в шапке, с милым, милым, добрым испуганным лицом, тут, в двух вершках от его лица, пригнувшись к нему. Глаза их встретились и узнали друг

друга. Не то чтобы они видели когда друг друга: они никогда не видались, но во взгляде, которым они обменялись, они (особенно он) почувствовали, что они знают друг друга, понятны друг другу. Сомневаться после этого взгляда в том, что это был дьявол, а не простая, добрая, милая, робкая женщина, нельзя было».

Аналогичное представление о женщине мы видим и в произведении Л.Н.Толстого «Крейцера соната»:

«Ведь все мы знаем, как мужчина смотрит на женщину: "Wein, Weiber und Gesang" [Вино, женщины и песни (нем.)], и так в стихах поэты говорят. Возьмите всю поэзию, всю живопись, скульптуру, начиная с любовных стихов и голых Венер и Фрин, вы видите, что женщина есть орудие наслаждения; она такова на Трубе, и на Грачевке, и на придворном бале. И заметьте хитрость дьявола: ну, наслаждение, удовольствие, так как бы и знать, что удовольствие, что женщина сладкий кусок».

Л.Н. Толстой применяет метафору «дьявол» с целью репрезентации взглядов о девушке равно как об источнике зла для представителя сильного пола, – искушающей его на плотский грех, тянущей его в дьявольскую пучину.

Отец Сергей именуется дьяволом обманувшую его глупую, однако физически привлекательную и чувственную девушку:

«Она взяла руку и поцеловала ее, а потом одной рукой обвила его за пояс и прижимала к себе.

Что мы? – сказал он. – Марья. Ты дьявол.

Ну, авось ничего.

И она, обнимая его, села с ним на кровать

На рассвете он вышел на крыльцо. «Неужели все это было? Отец придет. Она расскажет. Она дьявол. Да что же я сделаю? Вот он, тот топор, которым я рубил палец». – Он схватил топор и пошел в келью».

Таким образом, обнаруженные в повести Л.Н. Толстого «Отец Сергей» четыре гендерно маркированные метафоры, заключающие в себе культурно значимые эталоны русской лингвокультурной общности и относящиеся к референту женщина (ангел, богиня, самка и дьявол), репрезентируют попарно две противоположные гендерные модели – матриархатную и патриархатную. Рассмотрим схему гендерных моделей на примере метафор «богини» и «самки» (см. Схема 2. Матриархатная и патриархатная гендерные модели лингвокультуры).



Схема 2. Матриархатная и патриархатная гендерные модели лингвокультуры

Интересно отметить, что матриархатная гендерная модель со свойственными ей стереотипами (женщина есть существо небесной чистоты, достойное особого поклонения и почитания) в интерпретации писателя разрушается, и в его дискурсе доминируют патриархатные гендерные стереотипы: женщина есть самка ('носительница животного начала'), дьявол ('толкающая на грех, в бездну греха').

Вместе с тем, исходя из признания онтологической зависимости специфики определенной лингвокультуры от особенностей оперирования ее культурными кодами, а также из факта отражения этой зависимости в семантическом пространстве языка определенными группами номинант, можно утверждать, что именование референта 'женщина' определенным рядом метафор как элементов культурного кода имеет в русской лингвокультуре свою специфику.

Выявленные в повести Л.Н. Толстого «Отец Сергей» четыре гендерно-маркированные метафоры, заключающие в себе культурно важные образцы российской лингвокультурной одинаковости и принадлежащие к гендеру «женщина» (ангел, богиня, самка и дьяволица), представляют парами две обратные гендерные модификации – матриархальную и патриархальную. Любопытно выделить то, что матриархальная гендерная форма с присущими ей стандартами в интерпретации сочи-

теля решится, а в его дискурсе преобладают патриархатные гендерные стандарты: женщина как самка, дьяволица.

В данном взаимоотношении возможно привести результат, то что Толстой, формируя общество андрогинных героев, рушит внезапные, критические цивилизованные пределы, делящие общество женщин и мужчин. Фигуры представителей сильного пола и женщин с традиционной русской литературы стали для множества поколений фигурами, какие понятны любому и не призывают к объяснениям, по этой причине определенные фамилии героев применяются как метафоры и отображают чувственные и оценивающие свойства человека, о коем ведется речь.

Непосредственно в литературе Пушкина, Толстого, Тургенева и Достоевского сложились русские фигуры представителей сильного и слабого пола, известные отечественному читателю, что не призывает к объяснениям и пояснениям.

С проблемой «свиного» и «животного» в творениях Толстого «Отец Сергей» и «Крейцерова соната» следует также проблема чистоты. В случае, если из числа женщин имеются образцы безобидной чистоты, однако из числа представителей сильного пола они отсутствуют. Чистота мужчин иллюзорна: все без исключения понимают их распутство вплоть до союза, однако все прикрывают на это взгляд. Но мужчины сами, невзирая на собственный облик существования, находят для себя супругу непосредственно из числа безвинных женщин. Как говорит Позднышев, «я гваздался в гное разврата и вместе с тем разглядывал девушек, по своей чистоте достойных меня. Многих я забраковывал именно потому, что они были недостаточно чисты для меня» [б. Т. 27. с. 20].

Теоретическая важность анализа что творчества Л. Толстого состоит в линии сравнения матриархатной и патриархатной моделей, но кроме того рассмотрением соотношения эмоционально-духовного существования героев с физическим ее формулированием дает возможность подкорректировать понятия о развитии Л. Толстого, о характерологии и образной антропологии сочинителя.

## Список литературы:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
2. Коробов В.И. Василий Шукшин / В.И. Коробов. М.: Современник, 1988. – 368 с.
3. Теля, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В.Н. Теля. – М.: Наука, 1986.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1988.
5. Лихачев Д. С. Прошлое – будущему: ст. и очерки. Л.: Наука; Ленингр. отд., 1985. 575 с.
6. Толстой Л.Н. Крейцерова соната // Соб. Соч. в 22 т. М., 1982. Т. 12.
7. Шорэ Э. «По поводу Крейцеровой сонаты...» Гендерный дискурс и конструкты женственности у Л.Н. Толстого и С.А. Толстой / Э. Шорэ // Пол. Гендер. Культура. Немецкие и русские исследования. – М., 1999. – С. 193-211.
8. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: т. 27 / Л. Н. Толстой. – М.-Л., 1936

**РЕЦЕПЦИЯ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ  
ПРОБЛЕМАТИКИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.ДОСТОЕВСКОГО  
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ КРИТИКИ**

**Ломова Е. А.**

кандидат филол. наук, доцент

КазНПУ им.Абая

**Жаулыбай А. Ж.**

**Кучеленко А. Г.,**

**Торбек А. Т.**

**Аннотация.** Цель данной статьи заключается в том, чтобы исследовать комплекс проблем, связанных с изучением творчества Ф. Достоевского в американском литературоведении конца XX - начала XXI века. В статье освещаются новейшие тенденции западной критики и степени ее оригинальности в интерпретации художественного

наследия русского классика, что находится в русле общей концепции межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** комплекс проблем, изучение творчества Ф.Достоевского, американская литературная критика.

**Аңдатпа.** Бұл мақаланың мақсаты - XX ғасырдың аяғы - XXI ғасырдың басындағы американдық әдебиеттануда Ф.Достоевскийдің шығармашылығын сараптауға байланысты мәселелер кешенін зерттеу. Мақалада орыс классигінің көркем мұрасын түсіндірудің соңғы үрдістері көрсетілген, бұл жалпы мәдениетаралық коммуникация тұжырымдамасына сәйкес келеді.

**Түйін сөздер:** мәселелер кешені, Ф.Достоевскийдің шығармашылығын сараптау, американдық әдебиеттануда.

**Abstract.** The purpose of this article is to investigate the complex of problems associated with the study of the work of F.Dostoevsky in American literary criticism of the late XX - early XXI century. The article highlights the latest trends in Western criticism and the degree of its originality in the interpretation of the artistic heritage of the Russian classic, which is in line with the general concept of intercultural communication.

**Keywords:** complex of problem, the study of the works of F. Dostoevsky, American literary criticism

Американское литературоведение с большим вниманием занималось изучением религиозно-философской проблематики творчества Ф. Достоевского.

Американские критики в своих исследованиях литературных текстов Ф.Достоевского основывались на завоеваниях и традициях русской религиозной мысли, основные положения которой были представлены в работах В.Розанова и Н.Бердяева.

В их рецепции Ф.Достоевский определялся как религиозный мыслитель, предсказывающий будущее религиозное возрождение русской нации. Американские критики вслед за русскими философами рисовали образ русского писателя как пророка и провозвестника будущего.

В этом смысле профессор философии У.Дин говорил, что американцы по своей ментальности нуждаются в некой силе, которая будет отпускать им их грехи, спасать в разных бедствиях и мотивиро-

вать к творческой деятельности. У. Дин был уверен, что американцы искренне нуждаются в боге или в чем-то, что могло бы его заменить. Свою позицию американский критик объяснял еще и тем, что американцы являются людьми, которые покинули Старый свет, с его многовековыми традициями и культурой. В этом смысле Новый свет представлялся им местом, лишенным культурной составляющей. И в этом смысле им не хватало духовной опоры, всего того, в чем человек нуждается, проходя жизненные лишения и испытания.

Интересной представляется статья П.Джексона «Заветы Достоевского», в которой автор говорит о внутренней противоречивости личности русского писателя. Автор пытается доказать, что у русского писателя были противоречия между реальной сущностью человека и тем его обликом, который он представлял себе как единственно возможный.

Это противоречие явилось причиной убеждения Достоевского в том, что зло также неизбежно, как и неизбежна и необходима борьба человека с ним. Существование зла отрицалось путем непрерывного нравственного поединка с ним.

Ф.Достоевский верил в то, что человек достоин прекрасной жизни, в которой он должен реализовать все свои лучшие способности. Русский писатель не мог признать постулат о том, что зло – это нормальное состояние человеческого существования. На этом мировоззрении строятся поиски религиозной веры Ф.Достоевского и его призыв «к действительной борьбе с человеческими пороками» [1, с. 43].

Подобную точку зрения развивает другой американский критик А.Гибсон. Он анализирует религиозную проблематику литературного наследия русского классика и определяет его как «христианского автора» [2, с.29].

Гибсон уверяет, что сознание писателя прошло путь от «христианского детства» через веру в либеральные утопии, которые закончились приходом к полному атеизму. Затем сознание писателя проделало обратный путь, который состоял из знакомства с русским народом, его бытом и полного отрицания любого утопизма. В итоге Ф.Достоевский приходит к христианскому человеколюбию и к православию как единственной возможной религиозной вере.

Американский критик полагает, что эволюцию религиозного мировоззрения русского писателя можно проследить в его художественных текстах. В этом смысле «Записки из подполья» представля-



ют собой основу, из которой вырастают христианские убеждения писателя. Далее следует религиозный роман «Преступление и наказание», а итоговым произведением становятся «Братья Карамазовы», вся ткань которого пронизана христианскими мотивами.

В работах А.Б. Гибсона облик русского писателя рассматривается в русле достижений всей мировой культуры и литературы. Американский критик также исследует понятие «соборности», которое возникает в эстетике Ф.Достоевского. У славянофилов соборность понималась как единение людей в единой вере. У Ф. Достоевского «соборность» понимается как идеальная форма социальной общности людей. Соборность по Ф.Достоевскому включает идею религиозно-нравственного альтруизма и предполагает братское единение и самопожертвование каждого в пользу всех.

Свою позицию А.Гибсон доказывает на примере образа отца Зосимы и его идеи «деятельной любви». Критик считает, что соборность занимала важное место в религиозных исканиях русского писателя. «Деятельная любовь» означала разделение ответственности и принятие вины одного на всех не по принуждению, а из внутреннего посыла как члена христианской коммуны. В силу этого идея соборности неразрывно связывалась с концепцией «деятельной любви». Это означало, что человеческая гармония достигается при условии, когда каждый человек праведно живет под Божьим наблюдением и принимает жизнь, при которой он с полна отвечает за всех и за все.

А.Гибсон также изучал соотношение атеистического и религиозного начал в мировоззрении русского писателя. Американский критик уверяет, что вера Ф.Достоевского начиналась не с Бога, а через веру в Христа и ту истину, которую он нес людям. Это говорит о том, что Ф.Достоевский никогда свою веру не терял, но его угнетало несоответствие высоких духовных идеалов и принципов и реалии действительности. Реальность не совмещалась с его идеалами, что порождало сомнения и метания Ф. Достоевского и в итоге повернуло его к Христу.

Американский критик отмечал тот факт, что двойственный характер мировосприятия Ф.Достоевского в полной мере соответствовал реальной общественной обстановке и тем интеллектуальным спорам, которые имели место в российской общественной жизни второй половины XIX века.

В российской интеллигенции наблюдалась раздвоенность между религиозной верой и рациональным подходом к жизни. Рациональный подход противопоставлялся вере, но вера развивалась несмотря ни на что. Ф.Достоевский мучительно искал выход, который помог бы примерить ему эти понятия. В конце своего жизненного пути он уже не пытался примерить разум и веру, а был убежден в их изначальной непримиримости.

Другой интересный подход к творчеству Ф.Достоевского содержится в монографии «Атеизм и отрицание Бога: Современная философия и «Братья Карамазовы». Американский критик рассматривает религиозность Ф.Достоевского и степень его атеизма, основываясь на его литературном наследии. Оригинальность подхода американского критика заключается в том, что мировоззрение русского писателя сопоставляется с концепцией аналитической философии позитивистов. Американский ученый говорит о том, что в определении степени атеизма или веры важную роль играют чувства героев. Анализируя философские аспекты романа «Братья Карамазовы», американский критик применяет такое понятие позитивизма, как «форма жизни». Он уверен в том, что в этом романе Ф.Достоевский создал художественную модель действительности, которая отражала формы жизни, основанные на сущности христианства. Согласно этой концепции, атеист Иван Карамазов принимает Бога в своей душе, а понятие атеизма не укладывается в определение простого отрицания Бога.

Луис Джексон также писал о том, что герои Ф.Достоевского переживают нравственные и религиозные искания, которые уже обнаруживаются в сомнениях и поисках веры главного героя из произведения Ф.Достоевского «Бедные люди». В образе Макара Деушкина автор рассуждает о смысле страданий, а в его душевной боли проглядывает будущий бунт Ивана Карамазова.

Он отрицает будущую вечную гармонию, дарованную богом, если она основана на слезах и страданиях хотя бы одного невинного человека. Его искреннее негодование ничего не смогло утолить в романе, и поэтому он не может отказаться от своих нравственных сомнений в Божьей мудрости.

В беспощадной реальности, в которой трудно найти место милосердию и состраданию, Иван не находит ничего, что бы побуди-

ло бы человека сделать выбор в пользу добра и призывало бы его жалеть и любить ближнего.

Американская филолог А.Келли пишет, что Ф.Достоевский переживал противоречия между своим реальным жизненным опытом, который был основан на его наблюдениях, и отвлеченными христианскими идеями, порожденными «незримым миром веры» [3, с 240].

Эта позиция побуждает американского критика заявлять, что отношение Ф.Достоевского к нравственному выбору отдельного человека не включало абсолютной позиции.

Американские литературоведы анализировали «Братья Карамазовы» Ф.Достоевского с точки зрения концепции вседозволенности в человеческом сообществе. Они полагали, что образ старца Зосимы отражает русский православный взгляд на человеческое бытие. Этот образ противопоставлен образу «Великого инквизитора», для которого окружающий мир представляет собой противоборство «отдельных человеческих я». Эти бунтующие и разъединенные индивидуумы нуждаются во внешней силе, которая их объединит и превратит «в согласный муравейник», которым можно будет управлять с помощью «чуда, веры и авторитета» [4, с. 14].

С этой точки зрения инквизитор является представителем западного мира, тогда как для Зосимы человеческое сообщество должно пройти путь взаимной изоляции, отъединившись от других и постигнув самого себя.

Но человек, став единицей, отъединенной от человеческой всеобщности, все же находит свое спасение только в любви и братском единении с остальными. Через уединение происходит постижение необходимости жить во имя блага других людей, и, согласно этой концепции, божий образ приобретает гармонию и всеобщность.

Божья любовь живет во всех и во всем. Происходит всеединство физического и духовного в человеке. Зосима верит, что люди – это семена из неких других миров, посеянных божьей волей на земле. Этот божий сад живет благодаря ощущению и внутренней связи с иными мирами.

Американский критик подчеркивает, что в своем единстве нравственного и метафизического образ Зосимы реализует общую религиозную идею человеческой жизни в эстетике русского православия. Православная культура утверждала смысл христианской веры

не в христовых страстях и страданиях, пережитых Спасителем на распятии.

Христианство основывалось на идее воскресения, способности радоваться жизни даже перед лицом смерти. Недаром в «Братьях Карамазовых» старец Зосима сожалеет о том, что люди утратили веселье в своих душах в период уединения каждого от всех. Он просит у Бога и призывает других верующих просить веселья и радости. Именно вера в радость воскресения и в гармонию вечной жизни после смерти составляют «основу христианского религиозного учения» [5, с. 480].

Американская критика говорит о том, что роман Ф.Достоевского «Братья Карамазовы» – это философская повесть о трех братьях, каждый из которых искал свое спасение через любовь. Убеждение Ф.Достоевского состоит в том, что обретение душевного спасения возникает из немотивированного, не подкрепленного житейским опытом стремления к любви, обращенной к ближнему.

Американский критик Р.Густафсон сопоставлял религиозную идею спасения и понятия смысла жизни в романе «Братья Карамазовы» и в романах Л.Н. Толстого «Война и мир» и «Анна Каренина». Он полагал, что в этих произведениях описывается образ грешника и человека, не повернувшегося душой к Богу. «Деятельная любовь» старца Зосимы понимается как действие, способное спасти человеческую жизнь, вернуть ей надежду и веру. «Деятельная любовь» освещена Божьей любовью и согласуются с понятием Льва Толстого о спасительной любви.

Согласно этой концепции, художественные образы двух великих русских писателей подтверждают концепцию о том, что Бог изначально любит всех людей и идти по пути христианства предусматривает подражание самой человеческой природе.

Американская критика связывала литературное наследие Ф.Достоевского с философией экзистенциализма. Это направление стало ведущим в западной философии до и после Второй мировой войны. Ф.Достоевскому приписывали концепцию абсурдности мироустройства и извечного трагизма человеческого бытия в дисгармоничной реальности. Исходя из этого, русский писатель трактовался как родоначальник философии экзистенциализма.

Американские критики сопоставляли философию Ф.Достоевского и взгляды Ницше. Подобное направление исследования представ-

лено в работе американского филолога Эдит Клюсс. Она находит точки соприкосновения в мировоззренческих программах Ницше и Ф.Достоевского. Согласно ее позиции, у Ницше и Ф.Достоевского делается акцент на кризис и саморазрушение европейского гуманизма, а возникает ситуация, когда человек отказывается от религиозной веры в Бога и обожествляет самого себя. Возникает идея некоего сверхчеловека, который присваивает себе право решать судьбы других людей.

Э.Клюсс утверждает, что оба философа подвергают дискуссии самую незыблемую сферу философии и религии, включающую основы общечеловеческой морали. В своей статье «Образ Христа у Ф.Достоевского и Ницше» Эдит Клюсс говорит о том, что существует противопоставление позиций русского писателя и Ницше. Ницше проповедовал нигилизм, а Ф.Достоевский восставал против него.

В русле концепции экзистенциализма и христианской морали освещается творчество Ф.Достоевского в работах Темиры Пэхмусс. Она находит, что мировоззрение Ф.Достоевского все же основано на логической последовательности. Для русского писателя мир создан Богом или творческим духом на основе любви, и отсюда в любви смысл божьего творения. «Деятельная любовь» приближает человека к божественному совершенству. Человек является творением Бога, и ему передается творческий дух всеобъемлющей любви. Подтверждение американский критик находит в словах старца Зосимы, который верит в то, что любовь соединяет все на земле и находит свое «полное выражение в самоотречении и самопожертвовании». [6, с. 83]

С точки зрения интерпретации философской эстетики Ф.Достоевского довольно интересна позиция американского филолога Л.Шестова, который пишет о трагическом одиночестве русского писателя. Он уверяет в том, что именно мысль о безнадежности и бесцельности человеческого бытия привела Ф.Достоевского к православной религии. Он также пишет о том, что философия Ф.Достоевского созвучна общей атмосфере катастрофизма XX века, который в этом смысле сопоставим с веком XIX.

Русская эмиграция первой волны сопоставляла литературное наследие русского писателя с философской платформой Ницше. Интеллектуальная элита русского зарубежья связывала свои мироощущения, проникнутые трагизмом человеческой жизни, с религиозными исканиями русского писателя. Русской эмиграции

были глубоко близки мучительные раздумья Ф.Достоевского о соотношении «греховности и морали, страдания и покаяния, долга и рассудка». [7, с. 97]

Американский литературовед М.Михайлов убежден в том, что влияние Ницше связано с духовным и религиозно-мистическим восприятием реальности. Подобный взгляд на человека в реальном мире русская эмиграция увидела у Ф.Достоевского, которого глубоко потрясали страдания человеческой души в мире, «лишенном подлинной веры и принципов гуманности». [8 с. 43]

Связь между поклонением Ницше и обращенностью к философии Ф.Достоевского М.Михайлов усмотрел в том, что русский писатель, по сути, первым сказал абсолютно обо всем том, что можно было потом прочесть у Ницше.

Американский критик Дж. Сканлан указывает на то, что Ф.Достоевский верил в красоту как идеальную и непобедимую силу. Именно красоте русский писатель приписывал способность стать высшей эстетической ценностью в человеческом сообществе. Красота наделялась у Ф.Достоевского не только высшим моральным благом, но и великой искупительной силой в жизни человека.

Его знаменитая формула «мир спасет красота» включает внутреннее убеждение русского писателя в доминировании духовного начала в человеческом бытии. Ф. Достоевский писал о полезности красоты и связывал её с добротой и истинной. Именно красота, по Ф.Достоевскому, может стать важнейшим стимулом гармонизации человеческой личности на пути ее нравственного совершенствования.

Другой американский филолог Луис Джексон сопоставляет философию Ф.Достоевского с концепцией внутреннего мирозерцания писателя. Он пишет о том, что философская сложность литературных произведений Ф.Достоевского состоит в неоднозначном подходе к объяснению природы человеческой души, утверждает святость человеческой личности и представляет собой резкое отрицание любой анархической свободы.

Луис Джексон обращается к роману Ф.Достоевского «Преступление и наказание» и видит причину движения Раскольникова к катастрофе в его пессимистическом суждении о мире и человеке. По мнению исследователя, драма Дмитрия Карамазова составляет идеологическую сердцевину последнего знаменитого романа русского писателя. В судьбе Дмитрия он видит путь человека, который

соглашается на компромиссы, но продолжает при этом бороться за свои идеалы. Эта борьба приводит к разрешению внутреннего кризиса в его душе, он обретает новый этап в своей жизни и открывает в себе «нового человека».

Л.Джексон пишет о том, что в творчестве Ф.Достоевского содержатся глубокие размышления о сущности человеческой природы, о ее возможностях и степени ограниченности. Для Л.Джексона все произведения писателя представляют собой единое целое, отражающее рецепцию Ф.Достоевского на окружающую действительность.

Анализом литературного наследия Ф.Достоевского занимался также американский ученый Дж. Кейбет. Анализируя политическую платформу Ф.Достоевского, он сопоставляет его взгляды с политическими принципами народников. Кейбету кажется, что взгляды Ф. Достоевского близки к тому, что составляло идейное ядро народничества. Американский критик пишет о том, что творчество Ф. Достоевского отразило глубокое понимание всех «сторон русской действительности в пореформенный период». [9, с. 97]

Таким образом, американское литературоведение обнаружило довольно глубокий и оригинальный подход к рецепции художественного наследия русского классика. Американские критики пытались анализировать литературные тексты Ф.Достоевского с точки зрения его политических взглядов, этапов эволюции его мировоззрения, а также в аспекте понимания природы человеческой души. Американская филология рассматривала творчество русского писателя в концепции проблем и перспектив его исторической эпохи и обнаружила глубокое понимание всех сторон общественной жизни российского общества в послереформенный период XIX столетия.

*Список литературы:*

1. *Dostoevsky's "Adolescent" // Russianness studies.1990. "The Brothers Karamazov" / Ed. by R. L. Jackson. With an introd. essay by*
2. *Gibson A.B. The region of Dostoevsky. – Philadelphia, 1973 – 207 p.*
3. *Kelly A. Dostoevskii and the divided conscience // Slavic review. 1988. Vol. 47. P. 239-260.*
4. *Gustafson R.F. Leo Tolstoy: Resident and Stranger / A study in fiction and theology. Princeton, N. J., 1986. По-русски: Густафсон Р.Ф.*

*Обитатель и Чужак: Теология и художественное творчество Льва Толстого / Пер. с англ. Т. Бузиной СПб; Академический проект, 2003.*

5. Ключ Э. *Образ Христа у Достоевского и Ницше / Достоевский в конце XX века.* – М., 1996. – С. 471-500.

6. *Pachmuss T. Dostoevsky and T.S. Eliot // Forum for modern language studies. Edinburgh, 1976. Vol. 12. № 1. P. 82 - 89.*

7. *Scanlan J. P. Dostoevsky the thinker. Itaca and London, 2002: Порусски: Сканлан Дж. Достоевский как мыслитель / Пер. с англ. Л. Васильева и Н. Киреевой. СПб., 2006*

8. Михайлов М. *Великий катализатор: Ницше и русский неоидализм // Иностранная литература. М., 1990. № 4. С. 197 - 205.*

9. Джексон Р. Л. *Искусство Достоевского: Бреды и ноктюрны. М., 1998. С. 165 - 184.*

## ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

**Орынбаева Ақжаркын Мұратбекқызы**

*студентка 4 курса КазНПУ им. Абая*

**Айтбаева Ақниет Жандосовна**

*студентка 4 курса КазНПУ им. Абая*

**Жеңісова Жадыра Нуралықызы**

*студентка 4 курса КазНПУ им. Абая*

**Аннотация.** В статье раскрываются основные разработки в области гендерных исследований на материале художественных текстов. Применение лингвистического материала к анализу текстов является демонстрацией межпредметных связей. Результаты дипломного проекта демонстрируют успешность данного подхода.

**Ключевые слова:** гендер, гендерная модель, художественный текст, образ женщины, тургеневская девушка.

**Аңдатпа.** Мақалада көркем мәтіндер материалындағы гендерлік зерттеулер саласындағы негізгі әзірлемелер көрсетілген. Мәтіндерді талдауға лингвистикалық материалды қолдану пәнаралық байланыстардың көрінісі болып табылады. Дипломдық жобаның нәтижелері осы тәсілдің сәттілігін көрсетеді.

**Түйін сөздер:** гендер, гендерлік модель, көркем мәтін, әйел бейнесі, Тургенев қызы.



**Abstract.** The article reveals the main developments in the field of gender studies based on the material of literary texts. The application of linguistic material to the analysis of texts is a demonstration of intersubject connections. The results of the diploma project demonstrate the success of this approach.

**Keywords:** gender, gender model, artistic text, image of a woman, Turgenev girl.

В настоящее время гендерные исследования играют важную роль в различных областях гуманитарных наук. Подчеркивание роли полов в развитии человечества, их символического и семиотического выражения в философии, истории, языке, литературе и искусстве представляет новые аспекты развития общества и дает возможность углубить суть происходящих процессов. Учитывая значение этой темы, гендерное «измерение» часто дает иной взгляд на известные факты или произведения, интерпретирует их с учетом гендерной дифференциации, выявляет подтексты социальной реальности, отражающие символы женского опыта, и деконструирует, казалось бы, нерушимые категории.

Это новое чтение текстов дает возможность отойти от традиционных литературных и общественно-политических интерпретаций и проанализировать произведения с точки зрения понятий «мужественное» и «женственное», которые, как культурные конструкции, постоянно развиваются с исторической точки зрения. Те, кто работает в области гендерных исследований, хотят не столько создать определенное поле анализа, сколько сформулировать новые способы мышления.

Гендерная проблема в русской литературе XIX века рассматривается как один из источников собственного движения литературно-художественного процесса [1, с. 87]. С одной стороны, проекции мужского и женского в культуре обеспечивали одно из условий постоянного включения литературного процесса в культурные контексты того времени. С другой стороны, более сложные отношения между мужчиной и женщиной, их притяжение-отталкивание создали бесчисленные нюансы семантической динамики. Это сделало его устойчивым внутренним источником художественных открытий русских писателей. В результате гендерной проблемы в русской литературе был связан постоянный поиск новых форм художествен-

ной организации и генерации смыслов, что позволяет определить эту проблему как некое понятие.

Как и все новое, эта область знаний нуждается в повышенном внимании, более точном изучении, а термины, с которыми она работает, важны. С развитием этого подхода, и все более и более научной работе, необходимо четко изложить наиболее важные понятия, которые составляют основу выступления гендерного аспекта. В связи с ориентацией этих исследований на культурный контекст терминология неизбежно заимствует понятия из философских, филологических, лингвистических и других субъязыков [1, с. 87-88].

Всякое искусство есть результат творческой деятельности индивидуального сознания, оно субъективно и тем самым наполняет художественный мир собственными интимными переживаниями. Автор, выражаясь в художественной деятельности, часто озабочен поиском ответа на самый важный для человека вопрос «Кто я?».

Эти соображения пронизаны многими произведениями русской и зарубежной литературы. Поиск себя, попытка «примерить» существующие культурные роли, достичь в них самовыражения или отрицать их и раскрыть свою личность в этом отрицании – все это часто было толчком к действиям героев, важнейшим художественным нервом.

Герои многих произведений стремятся найти собственную нишу в новой модели общества. Одной из доминантных опор становится идея человеческого взаимодействия. Возникает концепция автономного существования личности. Как пример можно взять работы М.М. Бахтина, в которых ключевой становится мысль о необходимости непрерывного диалога между сознаниями. Ученый считает, что только другое видение завершает мое «Я» [1, с. 88-89].

В зарубежной литературе в XIX и XX вв. появляются тексты, в которых основной идеей становится проблема разделения принципов. Эта концепция, например, достигает своей крайней степени в творчестве Э. Ионеско в произведении «Лысая певица». Основное внимание уделяется проблеме языка как инструмента понимания и, в данном случае, непониманию людей. Теоретически эта идея была рассмотрена Х. Ортегой-и-Гассетом в его работе «Дегуманизация искусства», где утверждается идея того, что искусство принципиально не стремится быть понятно, модернизируется в сторону усложнения [1, с. 87-88].

Одной из плоскостей решения вопроса идентичности становится гендерный аспект. В XX веке в гуманитарных науках появляется понятие «гендер». В поле гендерно ориентированного литературоведения попадают такие вопросы, как специфика т. н. «женской литературы», вопросы гендерных стереотипов и их преодоления в литературных текстах, а также сюжеты произведений, в которых сюжет ориентирован на проблему поиска собственной гендерной идентичности.

Проблема изучения вербального поведения мужчин и женщин, а также изучения языковой системы способов выражения женственности и мужественности на каждом из ее уровней является одной из центральных лингвистических наук.

С позиций лингвистики каждый индивид представляет собой языковую личность, в языке которой отражается как внешний мир, окружающий его человека, так и его внутренний (духовный) мир [1, с.89-90].

Интерес к языковому аспекту создания образа персонажа остается одной из центральных проблем в лингвистике, стилистике, для которой и ведется изучение выразительных средств для более точного выражения содержания произведений искусства в соответствии с основными правами. Для обозначения людей в произведениях национальной литературы, по преданию, «используют несколько терминов: действующее лицо, персонаж, характер, тип, образ».

Действующее лицо и персонаж – это те понятия, по которым обозначают человека в произведении, независимо от того, в какой степени он глубоко и верно представлен писателем [1, с.90].

Образ – это конкретный и в то же время обобщенный образ человеческой жизни, созданный с помощью вымысла и имеющий эстетическое значение. В художественном образе истинная специфика жизни творчески преобразована автором и преобладает как часть той или иной художественной реальности [1, с. 90].

Понятие «художественный образ» намного шире понятия «литературный характер». Образ – это художественный образ природы, интерьера, человека и всех аспектов его существования, в то время как персонаж – это художественный изображение человека.

При этом речевая характеристика персонажа играет важную роль в создании образа персонажа, и поэтому ее следует учитывать особенно.

«Категория самого авторского отношения также находит неявное выражение в лингвистических средствах, используемых для создания вокальной характеристики персонажей».

Речевой портрет персонажа – это подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей, в которых используются слова и синтаксические конструкции книжной речи и средства речевой характеристики – просторечная лексика и необработанный синтаксис и т.д. [1, с. 90-91].

Таким образом, литературно-художественный портрет персонажа рождается не только на основе речевой характеристики, но и со всей совокупностью всех связанных с ним лингвистических средств. Это описание «внешнего» и «внутреннего» состояния героя, и показывает его действия, отношения с другими персонажами, манеру говорить и думать.

«Основным лингвистическим средством представления человека в литературном произведении является, конечно, лексический материал текста, представляющий того или иного персонажа ...».

Л.В. Серикова выделяет три типа портрета представления персонажа:

— внутренний человек (существенное представление внутреннего мира главного героя),

— медиальные люди (внутренняя и внешняя форма человека, связанная с целью психофизиологических механизмов субъекта)

— человек (материальная сторона (тело) быть героем) [1, с. 90-91].

Т.П. Тарасенко определяет понятие речевого портрета как «совокупность лингвистических и гласных характеристик коммуникативного человека или определенного общества в период существования». Исследователь выделяет ряд личностных характеристик, которые отражаются в вокальном портрете: возраст, пол, психологический, социальный, этнокультурный и лингвистический.

Выбор речевого портрета в его гендерном аспекте в качестве специального объекта исследования, вызван недостаточной (в силу его многоаспектности) разработанностью портретной теории художественного текста, а именно, вопросов лингвостилистической природы и функционирования словесного портрета как элемента композиции литературного произведения.

Более ярким примером особенностей персонажей в исследуемом аспекте является образ «*тургеневской девушки*». В отечественной литературе этот термин возник для обозначения ряда героинь И.С. Тургенева. Представительницы прекрасного пола в произведениях писателя живут либо собственными интересами, либо их мысль все время обращена к страданиям других.

Речевой портрет всех персонажей И.С. Тургенева зачастую создается при помощи нескольких ярких лексем, вызывающих у читателя определенные пространственно-временные ассоциации.

Художественный образ – это своего рода один способ исследования жизни. Одним из его особенностей является сопоставление того, что есть с тем, что должно быть. Вместе с реальным, возможным, желаемым, предполагаемым, то есть относящимся к субъективной стороне бытия, он становится в образе.

В художественном образе объективно-познавательный и субъективно-творческий принципы неразрывно связаны. Его подлинная (настоящая) жизнь начинается, когда он встречается эстетически активного читателя. Восприятие образа не является пассивно-созерцательным актом.

Идеальный читатель – это не только чуткий сопереживатель для писателя, но и создатель самого художественного образа [2, с. 119].

Творческое воображение и эстетический смысл должен иметь не только писатель, создавший произведение, но и читатель, воссоздающий из слов и линий художественный образ, как бы дающий написанной книге реальную жизнь. Среди многочисленных интерпретаций картина продолжает свою работу по отображению и преобразованию реальности за пределами текста в умах и в жизни сменяющих друг друга поколений читателей. Обедненный всякой индивидуальной интерпретацией, образ раскрывает свои черты в совокупности.

Одним из сложных вопросов теории образа является вопрос об отношениях между общего и индивидуального в нём. Художник создает индивидуальный образ, в котором сочетаются черты людей и особенности социального типа.

Словесный образ гораздо менее яркий, чем пластический, поскольку материал литературных произведений – это система знаков, язык. Как правило, авторы (писатели) создают не зримую форму объекта, а его смысловые и ассоциативные связи, обращенные к нашему воображению, а не непосредственно к зрительному

восприятию. То есть в литературе есть разнообразие, но прямого взгляда на образы нет. Словесные произведения фиксируются в большей степени субъективными реакциями на предметный мир, чем сами объекты как непосредственно видимые.

Характеризуя специфичность художественных образов, следует отметить, что среди их цепей в конкретном произведении нельзя различать главную связь, составляющую все остальные, но каждая является центром художественной вселенной и ее периферия, по сравнению со всеми другими. Некая ослабленность, не закреплённость, подвижность центра отличает систему образов от других иерархических систем (знаковых, логических и так далее), определяет художественное богатство образа. Эстетическая ценность образа определяется как его целостностью, так и самооценкой всех его частей [3, с.128].

Разновидности и классификация литературных образов. Исходя из того факта, что образ жизни имеет две основные составляющие – предметную и смысловую, сказанную и подразумеваемую – и их взаимосвязь, существуют следующие образы классификации образов:

- Предметная,
- Обобщено-смысловая,
- Структурная [3, с.130-135].

*Предметная классификация* изображения разделена на ряд слоев, которые появляются друг с другом как большие на маленькие. Вся работа снизу вверх пронизана этой иерархической структурой:

— Образы-детали – наиболее отчетливая поверхность художественного мира. Его объем варьируется от деталей, часто упоминаемых, одним словом, до подробных описаний.

— Образы внешних и внутренних движений: события, действия, настроения, стремления, расчеты и т.д. Все динамические моменты развивались во время художественного произведения.

— Образы персонажей и обстоятельств являются индивидуальными и коллективными героями произведений, обладающими энергией саморазвития и находящимися во всем ряду фабульных действий: столкновений, конфликтов, целостными образами судьбы и мира [3, с. 135-140].

— Целостность образов, их судьба и мир. За ними встает глобальный образ: внепредметный, концептуальные слои произведения.

Обобщенно-смысловая классификация образов. Индивидуальные образы созданы самобытным воображением художника, выражают меру его оригинальности, неповторимости. Характерные образы особенно раскрывают модели жизни, формируют общие нравы и обычаи в этот период и в этой среде.

Типичный образ, впитывающий существенные черты конкретно-исторического, социально-характерного, в то же время переходящий границы своей эпохи и открывающий устойчивые вечные свойства человеческой натуры.

Мотив – повторяющийся образ в нескольких произведениях одного или нескольких авторов, раскрывающий творческие предпочтения писателя или целого художественного направления. (Блок – ветер и метель, Пастернак – дождь и сад).

Топос – образ, характерный для целой культуры данного периода или данной нации [3]. (Топос дороги или зимы – для русской литературы – Пушкин, Гоголь, Некрасов). В совокупности образов-топосов выражает себя художественное сознание целой эпохи или нации.

Образ-архетип включает в себя наиболее устойчивые и вездесущие «схемы» или «формулы» человеческого воображения. Пронизывая всю художественную литературу, архетипы образуют постоянный фонд сюжетов и ситуаций, передающийся от писателя к писателю [3].

Четкая дифференциация этих разновидностей до сих пор установлена. Это достаточно сложно, потому что их можно рассматривать как различные аспекты образа, иерархию его семантических уровней.

Структурная классификация образов.

Это классификация по соотношению двух планов образа: предметного и семантического, явного и подразумеваемого:

— Автологические образы, «самозначимые»: оба имеют совпадающий план;

— Металогические образы: в них проявленное отличается от подразумеваемого, как части целого, реальное от духовного, большее от меньшего. К ним относятся все образы-тропы (напр., метафора, сравнение, олицетворение, гипербола, метонимия, синецдоха), классификация которых хорошо развита в поэтике с древних времен.

— Аллегорические и символические образы, в которых подразумеваемое принципиально не отличается от проявленного, а превосходит его в своей общности, отвлеченности.

*Портретная характеристика.*

Портрет персонажа – это описание его внешности: физические, природные и особенно возрастные характеристики (черты лица и фигуры, цвет волос), а также все это в фигуре человека, сформированной социальной средой, культурной традицией, индивидуальной инициативой (одежда и украшения, прическа и косметика).

Портрет может захватывать характерные движения тела и позы, жесты и мимику, мимику и выражения глаз.

В литературных портретах внимание авторов часто больше сосредотачивается на том, что выражают персонажи или лица, какое впечатление они оставляют, какие чувства и мысли они вызывают, чем на себе как на изобразительной ситуации. Портреты запечатлевают не только статичность в форме персонажа, но и жесты, мимику, которые динамичны по своей сути. Русские писатели рисовали портреты женщин и неоднократно предпочитали изящество красоте форм и фигур лица. То, что называется благодатью, и – шире – внешностью человека в его бесконечной динамике, едва ли и далеко не завершено в виде реальных черт портрета.

Речь действующих лиц. Персонажи неизменно проявляют себя в словах, произнесенных вслух или про себя. Манеры высказывания различны у разных персонажей:

- нескончаемый поток речи;
- отдельные короткие реплики;
- полное молчание, порой весьма значительное.

Способ, манера, характер «говорения» нередко выдвигаются в центр произведения и творчества писателя. Речь героев бывает как диалогической, так и монологической. Различают монологи обращенные и уединенные.

*Формы поведения персонажей.*

Формы человеческого поведения – это совокупность поз и движений, жестов и мимики, произнесенных слов с их интонациями. Они внутренне динамичны и подвержены бесконечным изменениям в зависимости от ситуации и момента. Однако эти формы основаны на стабильной данности, которую законно называть установкой или поведенческой ориентацией. Формы поведения могут меняться.

Едва ли не центром поведенческой сферы является интонация, жесты и мимика, которые кажутся органичными и непреднамеренными.



ми, не предназначены ни для каких конфигураций и социальных норм.

Это естественные признаки переживаний и психических состояний. Поведенческие черты обычно разбросаны по тексту, множественны и изменчивы. Они обнаруживают внутренние и внешние изменения в жизни человека. Формы поведения часто представлены ходу работы и иногда предстают как источник серьезных конфликтов.

Итак, женские образы Тургенева оригинальны и узнаваемы, в том, как они создаются и есть много общего. Несмотря на то, что Тургенев пользуется самыми разными способами характеристики персонажей, он предпочитает чаще диалог и портрет. Диалог в его романах играет такую большую роль, что было бы неправильно свести его к простому техническому приему писателя. Повышенная роль к диалоговой части определяется тематикой, идеологическим содержанием произведения. В социально-политическом романе диалог дает возможность развивать текущие политические проблемы, освещая их с разных точек зрения. В диалоге раскрываются характеры героев. В них обнаруживаются первичные качества тургеневских девушек, отражаются их взгляды, мнение и убеждения.

Тургенев разработал свой особый тип романа, в котором повествование о личной судьбе героя становится полной картиной социальной и идеологической жизни страны в определенный период ее истории. И один за другим герои его романов, представители разных идейных поколений, формировали в сознании читателей России и всего мира типичный «русский стиль» мышления, основанный на их личной судьбе в тесной связи с судьбой своей страны.

Точно так же образы героинь Тургенева при всей их неповторимой оригинальности превратились в типичный для России образ «тургеневской девушки», сердце которой устроено так, что любить ее может только избранная Россия.

Героини, которых стоит назвать типичными тургеневскими девушками, в рассматриваемых романах, на наш взгляд, следующие: Наталья Ласунская («Рудин»), Елена Стахова («Накануне»), Татьяна («Дым»), Марианна Синецкая («Новь»).

## Список литературы:

1 Плавник, Н.К. Трансформация ценностей: как преодолеть кризис гендерной идентичности: тема для беседы с родителями / Н. К. Плавник // Народная асвета. – 2015. – № 3. – С. 87–91.

2 Добролюбов Н.А. Когда же придет настоящий день? [Текст] / Добролюбов Н.А. // Собр. соч.: В 9т. - М.-Л., 1963. - 119 с.

3 Кожевникова В.М., Николаева П.А. Литературный энциклопедический словарь [Текст] // Подгот. Е. И. Бонч-Бруевич и др.; Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М., 1987. – 351 с.

4 Неуймина Н.К. В поисках корней. Природа и мы: мера ответственности. [Текст] / Неуймина Н. К. - Л., 1982. – 349 с.

## СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАЗАХСТАНА В СЕТЕВЫХ РЕСУРСАХ: ИМЕНА, ЖАНРЫ, ПОЭТИКА

**Суманиева Солмаз Тейфуровна**

Студентка 4 курса КазНПУ им. Абая,

**Илиева Сумбат Адилжановна**

Студентка 4 курса КазНПУ им. Абая,

**Бекей Жұлдыз Жұмаханқызы**

Студентка 4 курса КазНПУ им. Абая

**Аннотация.** Статья посвящается изучению современной литературы Казахстана в сетевых ресурсах. В работе анализируются особенности современной сетевой литературы Казахстана, а также исследуются литературные Интернет-порталы и онлайн-журналы.

**Ключевые слова:** сетература, Интернет, сетевые ресурсы, Интернет-порталы, онлайн-журналы.

**Аңдатпа.** Мақала желілік ресурстардағы Қазақстанның қазіргі әдебиетін зерттеуге арналады. Жұмыста Қазақстанның заманауи желілік әдебиетінің ерекшеліктері талданады, сондай-ақ әдеби Интернет-порталдар мен онлайн-журналдар зерттеледі.

**Түйін сөздер:** сетература, Интернет, желілік ресурстар, Интернет-порталдар, онлайн-журналдар.

**Abstract.** The article is devoted to the study of modern literature of Kazakhstan in online resources. The paper analyzes the features of modern online literature in Kazakhstan, as well as examines literary Internet portals and online magazines.

**Keywords:** network literature, Internet, network resources, Internet portals, online magazines.

В современном мире все быстро меняется и обретает иные формы. Человеку необходимо двигаться в ногу со временем и развиваться. Молодые люди стремятся развивать в себе творческую и разностороннюю личность. И в этом помогает художественная литература, которая несет с собой и искусство, и нравственность.

В литературе тоже происходит обновление, изменение. Актуальной и доступной стала сетевая литература, которая славится своим удобством для читателей. Современная литература нашла новое место для презентации своих произведений в сетевом пространстве, где возможности необычайно широки.

Современная литература Казахстана – это новый опыт, новые произведения, новая подача литературного творчества. Это новое русло в литературе, которое только начинает изучаться, поэтому в нём выявляются новые грани и особенности.

Литература в сети – это словно что-то новое среди знакомого. Здесь можно использовать выражение критика Елены Гвозденко, которая сказала в своей статье: «На мой взгляд, литература должна будет принять этот вызов поиском новых форм, нового креативного инструментария, профессионализмом» [1]. Мы полностью согласны с данным высказыванием, так как все меняется, все требует новых опытов, новых знаний.

Актуальность данного исследования заключается в том, что Интернет, как виртуальное сетевое пространство, заняло большую часть жизни каждого. Это объясняется тем, что Интернет – это гигантская паутина, которая помогает быстро и оперативно получать необходимую информацию, что очень важно в быстро меняющемся мире.

Сетевая литература известна как инновация, но многие люди не знают, что такое сетевая литература и в чем заключается её особенность. Поэтому наше исследование было направлено на изучение современной литературы Казахстана в сетевых ресурсах и выявление основных литературных сайтов.

Мы считаем, что наша статья поможет широкой аудитории узнать о современной сетевой литературе и приобщиться к литературному творчеству.

Таким образом, наша работа шла в данном порядке:

- Мы ознакомились с понятием сетевой литературы и её особенностями.
- Изучили литературные интернет-порталы и онлайн-журналы, а также электронные версии печатных журналов.
- Подробно остановились на исследовании нового онлайн-журнала «Дактиль».
- Главным моментом в нашей работе стало то, что мы на основе своих исследований разработали программу элективного курса по литературе для старшеклассников.

При изучении сетевой литературы нами были замечены ряд особенностей сетевой литературы:

1. В прозаический текст, размещенный в сетевом пространстве, легко вставить видео или аудио материал;
2. С помощью ссылок есть возможность быстро переключаться на нужные сайты и найти необходимые произведения;
3. Самое главное то, что писатель может быстро поделиться своим творчеством с миром, так как публиковать свои произведения в сети – это быстро и легко.

Современная сетевая литература – инновация в области литературы, которая имеет свою специфику и формы подачи своих прозаических и поэтических текстов. Эта литература тесно взаимосвязана с Интернет-источниками и ресурсами, что позволяет современной сетевой литературе быть доступной и удобной.

Исследование, проведённое в нашем дипломном проекте, позволило выявить основные литературные сайты в казахстанском интернете и изучить особенности современной литературы Казахстана в сетевых ресурсах.

Нами было проведено изучение более 20 сетевых литературных ресурсов, которые мы подразделили на две группы:

- 1) собственно сетевые ресурсы, существующие только в интернете;

2) сайты периодических печатных изданий, имеющие «бумажный вариант» (литературно-художественные журналы, альманахи, газеты и пр.).

Мы убедились, что именно сетевое пространство для современной литературы является тем самым уникальным местом, где каждый автор может без проблем делиться своими произведениями с миром и знакомить нас, читателей, со своим творчеством.

Исследование позволило нам обратиться к истории возникновения сетевой литературы в Казахстане. В работе показана роль общественных и просветительских организаций в этом процессе. Фонд «Мусагет» помогал молодым авторам сделать первые шаги в литературе, проверить свои силы, почувствовать себя нужными. В дальнейшем эту идею развивала открытая литературная школа Алматы (ОЛША), что оказало неоценимую помощь для развития современной литературы.

С развитием литературы постепенно появляется интерес к современной литературе, читатели задаются вопросом: а где почитать современных авторов? На помощь приходят литературные порталы и журналы.

Литературные порталы – это уникальные интернет источники, посвященные современной литературе Казахстана, место, где можно найти и почитать современных казахстанских авторов, печатающих свои труды на русском языке. Общей целью всех литературных порталов является продвижение и популяризация современной литературы, создание литературных платформ, где авторы публикуют свои книги и переводы, а читатели могут обсуждать произведения, оставлять свои комментарии и рецензии. Благодаря инновационным технологиям размещенные на сайте произведения быстро распространяются не только в Казахстане, но и во всем мире.

Мы исследовали несколько интернет порталов: Litkarta или Новая литературная карта, ЛитРес, Bookmate и MyBook. Размещенные на них произведения принадлежат различным жанрам. Их авторы – писатели разных поколений. Но всех их объединяет стремление отразить в своём творчестве актуальные нравственные проблемы, возникающие в жизни современного человека.

Мы изучили сайты казахстанских периодических печатных изданий – литературно-художественных журналов – «Нива», «Тамыр», «Простор». У каждого из этих журналов есть своя славная

история. Эти литературные журналы знакомят читателей с именами новых казахстанских авторов, помогают вспомнить наследие наших известных отечественных творцов, а также познакомиться с творчеством зарубежных писателей. У каждого литературного журнала есть своя творческая концепция, которая отражается в основных рубриках журнала и в отборе публикуемых произведений. Благодаря тому, что у каждого казахстанского журнала есть свой официальный сайт, их публикации становятся доступными и удобными для современного читателя.

Стоит отметить, что особое внимание уделили изучению онлайн-журнала «Дактиль», рассмотрели историю создания, цель онлайн-журнала, рубрики журнала. Обратим внимание и на особенное название онлайн-журнала. Историю названия журнала рассказал Сергей Ким: «Мы решили, что в качестве символа казахстанской литературы может выступить верблюд, а его очертания напоминают графическое представление стихотворного размера дактиль (голова – ударение, а два горба – безударные слоги)» [2]. Именно так было придумано название журнала «Дактиль», весьма своеобразно и со смыслом.

Мы провели анализ нескольких произведений, опубликованных в журнале, и показали, что их художественные особенности соответствуют основным направлениям творческих поисков современной литературы.

В онлайн-журнале «Дактиль» публикуются как современные начинающие писатели, так и авторы с большим опытом работы в сфере литературы. Это показывает единство и преемственность поколений в казахстанской литературе.

Онлайн-журнал «Дактиль» – новый опыт подачи современной литературы в сетевом пространстве, который по результатам наших исследований является началом развития и совершенствования современной сетевой литературы. Редакторы онлайн-журнала «Дактиль» создали уникальный сетевой источник, который позволяет читателям познакомиться с качественными произведениями современной поэзии и прозы, а также с новейшей детской литературой Казахстана [3].

В онлайн-журнале «Дактиль» публикуются также литературно-критические и публицистические материалы, что делает его содержание более глубоким и разнообразным. Эти рубрики журнала

становятся для читателя путеводителем по современной казахстанской литературе.

Таким образом, изученные нами литературные сетевые ресурсы Казахстана позволяют представить разнообразную картину литературного процесса в нашей стране.

На базе исследования мы разработали Программу элективного курса для старшеклассников на тему «Современная литература Казахстана в сетевых ресурсах».

Программа разработана в соответствии с основными требованиями к программам элективных курсов для средней школы. Она включает следующие компоненты: название, пояснительная записка, цели и задачи курса, сроки реализации, методы работы, формы обучения, список рекомендуемой литературы. Мы учитываем также требования к уровню подготовки учащихся и ожидаемые результаты.

Темы занятий элективного курса, разработанные нами, включены в учебно-тематический план. В этом плане мы продумали и предложили различные виды деятельности учителя и учеников. Среди них: урок-лекция, семинар, урок-исследование, самостоятельные презентации учениками, выбранных тем, работа с Интернет-ресурсами и порталами, диспут, творческие и аналитические формы работы.

Знакомство юных читателей с современной отечественной литературой не только расширит их кругозор и станет материалом для анализа художественного текста. Современная сетевая литература Казахстана, поднимающая актуальные социальные и этические проблемы, имеет для подрастающего поколения важное воспитательное значение.

Мы надеемся, что проведенное нами в дипломном проекте исследование станет стартовой площадкой для дальнейшего изучения и выявления новых знаний в области современной сетевой литературы.

#### *Список литературы:*

1. Гвозденко Е. *Размышления о сетевой литературе*, 2015/12/01/1986 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://proza.ru/2015/12/01/1986>

2. *Современная казахстанская проза в «Дактиле»*, [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://kstnews.kz/blogs/item-59597>;

3. *Литературный онлайн-журнал «Дактиль»*, [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.daktil.kz/>.

## ГЕРОЙ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ

**Кадырова Назли Рамазановна**  
*магистрант КазНПУ им. Абая*

**Аннотация.** В статье представлен один из вариантов классификации типов героя современной русской прозы. Типы выделяются с учётом социально-демографических, поколенческих, тематических и ценностных характеристик героя. Типология героев опирается на исследования современных литературоведов и наблюдения литературных критиков.

**Ключевые слова.** Современная русская проза, типология героев.

**Аңдатпа.** Мақалада қазіргі орыс прозасының кейіпкерлерінің түрлерін жіктеудің бір нұсқасы келтірілген. Түрлері кейіпкердің әлеуметтік-демографиялық, ұрпақтық, тақырыптық және құндылық сипаттамаларын ескере отырып ерекшеленеді. Кейіпкерлердің типологиясы қазіргі әдебиеттанушыларды зерттеуге және әдеби сыншылардың бақылауына негізделген.

**Түйін сөздер.** Қазіргі орыс прозасы, кейіпкерлердің типологиясы.

**Abstract.** The article presents one of the variants of the classification of the types of the hero of modern Russian prose. The types are distinguished taking into account the socio-demographic, generational, thematic and value characteristics of the hero. The typology of heroes is based on the research of modern literary critics and the observations of literary critics.

**Keywords.** Contemporary Russian prose, typology of heroes.

Традиционная для русской литературы роль писателя связана с функцией учительства и общественного служения. В конце XX века ситуация изменилась.

Сергей Костырко считает, что в конце XX века писатель оказался в непривычной для русской литературной традиции роли: «Нынешним писателям как будто легче. Никто не требует от них идеологического служения. Они вольны сами выбирать свою модель творческого поведения. Но, одновременно, свобода эта и усложнила их задачи, лишив очевидных точек приложения сил. Каждый из них остается



один на один с бытийной проблематикой – Любовь, Страх, Смерть, Время. И работать надо на уровне этой проблематики» [1].

Читатели тоже вынуждены были обновить свои представления о литературе, в частности, – литературе современной новейшей. А с изменением роли писателя и читателя меняется и тип литературного героя.

У каждой эпохи есть своё представление о типичном герое времени. Однако современная литература так многообразна, что в ней невозможно выделить один преобладающий тип. Об этом свидетельствует литературная критика, которая фиксирует сегодняшнее состояние литературы.

Вместе с тем, наблюдаются попытки определить хотя бы главные черты многогранного героя современной прозы. М.Ремизова считает, что «лицо типического героя современной прозы искажено гримасой скептического отношения к миру, покрыто юношеским пушком и черты его довольно вялы, порой даже анемичны. Поступки его страшат, и он не спешит определиться ни с собственной личностью, ни с судьбой. Он угрюм и заранее раздражен всем на свете, по большей части ему как будто бы совсем незачем жить. (А он и не хочет.) Он раним, как оранжерейное растение, и склонен отрефлексировать даже тень эмоции, взволновавшей его не по годам обрюзгшее тело... Он выступает - если не прямым, то косвенным – наследником Ильи Ильича Обломова, только растерявшего за то время, которое их разделяет, всякий налет романтической сентиментальности. Он ни во что не верит и почти ничего не хочет. Ему страшно не хватает энергии – он являет собой наглядный пример действия энтропии, поразившей мир и обитающее в нем человечество. Он страшно слаб, этот герой, и по-своему незащищен. При всей его романтизированной «надмирности», он всего лишь заговоривший о себе маленький человек» [2, с. 211].

Исследователи предлагают различные варианты типологии героев современной литературы. Обобщив и дополнив эти варианты, можно предложить следующую типологию.

Анализ определенного количества современных литературных произведений позволяет систематизировать приоритетные линии репрезентации современного героя в русской прозе:

1) Портретная характеристика героя: социально-демографические характерные черты, профессиональная реализация героя, изменение героя из поколения в поколение;

2) Локальность темы, поднятой автором – значимость/неважность сюжетных линий;

3) Явное проявление ценностных и смысловых установок – жизненные ценности героя, его установки, которые автор предлагает читателю [3, 283].

Исходя из трех пунктов анализа, приведенного выше, можно выделить несколько типов современных героев:

1) Герой – «маргинал» – исторически сложилось, что термин «маргинальность» приобрел негативную коннотацию и на данный момент ассоциируется с образом деклассированных элементов, «опустившихся» людей. Тем не менее, этот образ представляет большой интерес с точки зрения обычного человека, так как весьма отличается от привычного ему стиля жизни. Писатели по всему миру создавали и создают работы, в которых поднимается проблема маргинальности и, в частности, освещаются аспекты жизни маргинальных личностей. Такими произведениями являются и романы И. Уэлша «Trainspotting» и «Filth», в русской литературе маргиналы представлены в романе Юрия Мамлеева «Шатуны», Романа Сенчина «Елтышевы» и др.

2) Герой уходящей эпохи (герой нашего времени) – тип героя, которого представляет нам Владимир Маканин в своем «Андеграунде, или Герое нашего времени». Этот герой имеет все классические черты: перед нами и Родион Раскольников, и Александр Сергеевич Пушкин – и исторические личности, совмещающиеся в сознании героя, и вымысел, которые соединяются в единый образ.

3) Автобиографический герой, появление которого связано с рубежом 80-90-х годов прошлого века, в России появился в ряде серьезных автобиографических произведений. Художественное воспроизведение становящейся личности и окружающей ее меняющейся действительности находит отражение в системе разных автобиографических жанров. В качестве примера можно привести цикл автобиографических миниатюр «Люди нашего двора» Наринэ Абгарян, повесть Марины Рачко «Через не могу», автобиографическую прозу Эдуарда Кочергина.

4) Герой – «защитник» – самый традиционный образ из всех выделенных, представленный и в классической литературе, и в массовом кинематографе – это тип борца за справедливость, «современного Робин Гуда», который готов столкнуться с системой,

отстаивая свои духовные идеалы. Примером такого героя является главный герой романа П. Алешковского «Крепость»;

5) Герой современности – дауншифтер, воплотившийся в романе Андрея Рубанова «Патриот». Это, как и герой – «защитник», немолодой человек, портретные характеристики такого героя скупые, внешний образ создается несколькими деталями и являет собой пример «новой мужественности»: он подтянутый, жилистый, без намека на седину или живот, расчетливый, азартный, безошибочный.

6) «Сталкер», ярким примером которого можно назвать героя романа Дмитрия Глуховского «Текст». Такое название этот тип героя получил на пересечении смыслов слов «сталкер» – как человек, который исследует определенную «зону» и «сталкинг» – своеобразная форма преследования, одержимость жизнью другого человека. В этом случае герой чаще молод, но уже перенес определенное количество жизненных неудач. Он отсидел в тюрьме за то, что убил своего главного врага, не испытав при этом ни раскаяния, ни облегчения. Таким образом, герой реализует еще и модель «мстителя». Жизнь этого героя будто поделена на две части: первая – саморазрушительная, вторая – созидательная;

7) Герой – «посторонний» представлен в романе Алексея Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него». Автор называет главного героя застывшим, замерзшим в четырехлетнем возрасте. Здесь главный герой, как и «сталкер», молод. В последние дни каждого года «посторонний» заболевает гриппом, впадает в странное пограничное состояние, бродит по городу в полузабытьи, привлекая к себе сумасшедших. Для раскрытия такого героя часто используются детские воспоминания с точными бытовыми деталями. А также – приём смешивания сна, галлюцинаций и реальности – не менее безумной. Автор мастерски передает нам ощущения человека, который понимает, что он в своей жизни не в главной роли, а «герой некоего ответвления в некоем большом сюжете»;

8) Герой – «двойной агент». Тип героя, который ведет двойную жизнь – реальную и мечтательную, серую и поэтическую. К таким героям можно отнести главную героиню романа Алексея Сальникова «Опосредованно» – учительницу Лену, которая живет серой шаблонной жизнью. При этом ответ на выбор такой реальности кроется в названии романа – *опосредованно* – это та внешняя жизнь, которая лишь опосредованно отражает глубинное и важное, в данном случае

то, что главная героиня существует в другой реальности – поэтической. Изюминкой романа является то, что «стишки» в жизни героев являются наркотиками, за литературу положен срок, но однажды главная героиня попробовала «стишки», и у нее случился «приход». Невзирая на то, что героиня «включена» в социальный и семейный уклад, главные ее ценности носят лишь эстетический характер и реализуются только через мир искусства [3, с. 288].

Хочется включить в обзор отзыв об этом романе не профессионального критика, а квалифицированного читателя: «В десяти эпизодах описана жизнь Лены, в начале книги заканчивающей школу в Нижнем Тагиле, в конце – она живет в Екатеринбурге и ее дочери-близняшки в свою очередь заканчивают школу. Мир романа отличается от нашего тем, что есть определенный вид стихов, которые называют “стишки” и “литра”, дающий подобный наркотическому “приход”, и подпольная индустрия “стихотворцев”, пишущих такие стишки и распространяющих их через криминальные контакты. Не любые стихи являются “стишками” – есть и обычная поэзия. Состояние прихода (в четырех его видах) подробно описано. Жизнь разных российских и советских поэтов переосмыслена в духе того, что они писали еще и стишки или только стишки; история складывается несколько по-другому, с мелкими различиями.

Лена обнаруживает в себе стремление сочинять стишки, и на протяжении книги занимается этим, одно время для себя и на продажу, потом только для себя. Вместе с тем эта часть ее жизни, хоть и присутствует постоянно как в ее внутреннем мире, так и во внешнем, довольно скоро уходит на второй план. Брак, дети, потом брак распадается, потом вообще происходят немного мыльнооперные перипетии, и большую часть книги мы наблюдаем за этими событиями эпизодически, с мысленными комментариями самой Лены и неожиданно длинными и густыми ее диалогами с мужем, родственниками, подругами и детьми.

И вот это немножко нервное сочетание магического реализма “стишков” и бытового реализма семейной жизни, детей и их проблем, отношений между поколениями – оно остается странным до конца книги. Погруженный в перипетии обыденной жизни провинциальной учительницы читатель все время ждет, когда тема “стишков” разгорится, взорвет сюжет, приведет к какой-то закономерной концовке, а этого не происходит. Но при этом все это бытописание – выполнено

мастерски, написано ярким, свежим языком, с замечательно меткими наблюдениями, которые хочется сохранять и цитировать. Даже длинные разговоры “за жизнь” в последней трети книги, которые захватывают постепенно власть над текстом, все равно не утомляют и нравятся. Единственный недостаток в них – это что собеседники – родственники и друзья Лены – к концу книги становятся как-то все подозрительно умными, все понимающими, и говорящими одним и тем же голосом, голосом “усталой мудрости” автора. В это действительно как-то не верится.

Неровная и одновременно отличная книга, достоинства которой с лихвой перевешивают недостатки. Всю дорогу кажущаяся безыскусной проза, пока вдруг не понимаешь, как это прекрасно написано и как почти никто так не умеет» [4].

Подводя итоги, можно сказать, что современная литература предлагает разнообразные типы героев. Но у них есть и нечто общее.

Новый герой не живет в башне из слоновой кости, это человек, интегрированный в общество (добровольно или насильно), он не отстраняется от обычной жизни, полной разных человеческих историй.

Все современные герои – наследники классической литературы.

#### *Список литературы:*

- 1. Костырко С. Обзорение С. К. // Русский журнал. № 100 // URL: [http://old.russ.ru/krug/period/20020409\\_kost.html](http://old.russ.ru/krug/period/20020409_kost.html)*
- 2. Ремизова М. Детство героя: современный повествователь в попытках самоопределения // Вопросы литературы. 2001. № 3-4.*
- 3. Зыховская Н.Л. Актуальные образы современного литературного героя в контексте культурно-художественной политики влияния на аудиторию // Политика и культура: проблемы взаимодействия в современном мире. Сборник статей. Будапешт – Киров, 2019. С. 281-291.*
- 4. Анатолий Воробей. Живой журнал // <https://avva.livejournal.com/3361030.html>*

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ**

### **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ**

**Жанадылова Ботагоз**

**Потапенко Анастасия**

**Сартбаева Диана**

*студенты 4 курса КазНПУ им. Абая,  
институт филологии и полиязычного образования*

**Аннотация.** Статья раскрывает особенности применения эвристических методов в обучении русскому языку. Рассматриваются целенаправленное применение данных методов в учебном процессе дает возможность создания продуктивной образовательной среды для эффективного изучения русского языка.

**Ключевые слова:** эвристика, эвристическая деятельность, технологии, эвристическое обучение, методы, занятия по русскому языку, педагогика.

**Аңдатпа.** Мақала орыс тілін оқытуда эвристикалық әдістерді қолданудың ерекшеліктерін ашады. Бұл әдістерді оқу процесінде мақсатты қолдану орыс тілін тиімді оқыту үшін өнімді білім беру ортасын құруға мүмкіндік береді.

**Түйін сөздер:** эвристика, эвристикалық қызмет, технологиялар, эвристикалық оқыту, әдістер, орыс тіліндегі сабақтар, педагогика.

**Abstract.** The article reveals the features of the use of heuristic methods in teaching the Russian language. The article considers the purposeful application of these methods in the educational process, which makes it possible to create a productive educational environment for effective learning of the Russian language.

**Keywords:** heuristics, heuristic activity, technologies, heuristic training, methods, Russian language classes, pedagogy.

В современном Казахстане идет становление новой системы образования, позволяющей выйти на мировое образовательное пространство. А изменения в образовании невозможны без формирования нового взгляда учителя и его роль в учебном процессе. Этот процесс сопровождается существенными преобразованиями в педагогической теории и практике. Появились методы, которые учитывают личностно-ориентированный подход для каждого ученика и соответствуют тенденциям современного образования. В соответствии с требованиями программы нового поколения обучающийся выступает как самостоятельный субъект образовательной деятельности, поэтому в педагогической деятельности формируются новые подходы, позволяющие активизировать познавательную деятельность, раскрыть творческий потенциал и сформировать мотивацию у обучаемых.

В настоящее время педагогика становится все более гибкой и позволяет использовать большое количество разнообразных методик обучения. Самое главное, чтобы она была эффективна и не вредила ребенку. Поэтому среди популярных инновационных методик обучения одной из самых распространенных является эвристическое обучение, которое является методом вопросов и рассуждений. Данный метод был создан Сократом, другими словами, «сократовская ирония». Известно, что древнегреческий философ приводил своих учеников к истинному суждению через диалог. Вначале он задавал общий вопрос, а получив ответ, вновь вводил уточняющий вопрос и так до получения окончательного ответа. [1]

В переводе с греческого *heurisko* – «открываю», «отыскиваю», «нахожу». То есть, речь идет о нахождении знаний на поставленные вопросы. Как было сказано выше, данный метод был создан древнегреческим философом Сократом. Свой метод обучения он уподоблял повивальному искусству – профессии матери, называя этот метод майевтика. Сократ задавал своим ученикам вопросы и побуждал их к рассуждению, наталкивал на мысли; так в беседе рождалось знание. Современное эвристическое обучение основано как раз на сократовской майевтике [2].

Очевидно, что эвристическое обучение является одним из компонентов исследовательского обучения. Как известно, сама концепция исследовательского обучения разработана и предложена американским философом и педагогом Джоном Дьюи в конце двадцатого века, который уделяет большое внимание приобретению опыта, формиру-

ющее в обучающемся творческий потенциал и инициативность. Трудно не согласиться с утверждением ученого о том, что теоретическое знание правил и формул из книг не заменит опыт, лишь практическое воплощение полученных знаний способствует устойчивому формированию компетенций. В этом актуальность формирования эвристических навыков и умений, которые развивают и углубляют естественный познавательный интерес у детей. Как известно, Дж. Дьюи выделяет четыре инстинкта, лежащих в основе познавательной деятельности:

- строительный инстинкт (необходимость что-либо делать);
- исследовательский инстинкт (склонность к исследованию, разные эксперименты в мастерской);
- художественный инстинкт (создавать произведения искусства);
- социальный инстинкт (тяготение ученика к контакту и взаимодействию с людьми).

Традиционная система обучения известна своим «пассивным» подходом, где предоставляется информация, которую нужно запомнить и усвоить, способы же ее применения также изучается только на теоретическом уровне. Исследовательский метод, в свою очередь, закладывает в себе решение проблем как основа содержания всего обучения, всю данную информацию ученики понимают, а не заучивают, что развивает их творческий потенциал.

Творческий характер учебно-познавательной деятельности сам по себе является мощным стимулом к познанию. Такой подход учебно-познавательной деятельности позволяет пробудить у учащихся творческий интерес, а это в свою очередь побуждает их к активному самостоятельному и коллективному поиску новых знаний [3].

Представляет интерес мнение И.Т.Огородникова о том, творческая деятельность учащихся ассоциируется с:

- осознанием новой информации и способов действий ее осмысления;
- проявлением креативности и созданием чего-то оригинального, не похожего на остальных;
- самостоятельным подходом к учебному процессу, включающий в себя самореализацию, самооценку, самовыражение и самообразование;



- любопытностью, желанием понять больше и лучше, логикой, смекалкой и сообразительностью, озарением в течение творческой деятельности;
- хорошей памятью и мышлением, т.е. высоким уровнем умственной активности;
- нетрудным овладением большим объемом умений и знаний ввиду их осознания, а не заучивания;
- повышенным интересом в других творческих деятельности, например, музыкой, рисованием и др.

В работе И.Т. Огородникова представлены два подтипа творческой познавательной деятельности: творческое усвоение познаний (изобретение правил и алгоритмов, заключение задач, самостоятельную работу, создание опорных схем) и их творческое использование (творческие и художественные задания с написанием сочинений, рассказов, составления задачи и выполнения различных проектных и опытнических, даже декоративно-прикладных работ)

Мониторинг существующих в дидактике методов эвристического обучения позволяет выделить креативные и оргдеятельностные методы эвристического обучения:

Креативные методы. Данные методы обучения акцентируют внимание на самостоятельное создание учащимися своего «продукта», своих рекомендаций по изучаемой теме. Главный результат – это собственноручно придуманный проект/продукт.

В XX в. 40-х гг. американским рекламным руководителем Алексом Осборном был предложен метод под названием «Мозговой штурм» [4]. Суть метода в том, чтобы собрать как можно больше различных идей в течение обсуждения какой-либо темы, генерировать их в результате большого и непрерывного потока мыслей учеников. Мозговой штурм хоть и длится 10-15 минут, но состоит из нескольких обязательных этапов и содержит свою специфику. Первый этап – разминка: задаются вопросы тренировочного характера для «активации» работы познавательного мышления. Второй – уточнение поставленной задачи, что и как нужно обсуждать. Третий – генерация идей. Идеи могут предлагаться, обсуждаться, дополняться, уточняться. В большинстве случаев «мозговой штурм» проводят в нескольких группах, к каждой из которой прикрепляется эксперт, которые должен выслушивать идеи и фиксировать их на бумаге.

Во время третьего этапа запрещена любая критика предлагаемых гипотез и идей, но значительно поощряется непринужденная обстановка, шутки, смех. Только на четвертом этапе, этапе анализа, можно начать давать конструктивную критику и предлагать против них контр-идеи [5]. Все не отвергнутые идеи становятся основными и подаются оценке и своему выполнению.

Такой опыт действительно очень эффективный и интересный для детей, однако, всегда перед его проведением нужно ознакомить участников с правилами поведения во избежание некорректных и неприятных ситуаций.

Метод образной картины. Данный метод воссоздает такое состояние ученика, когда восприятие и понимание изучаемого объекта как бы сливаются, возникает целостное, недифференцированное видение. В результате у ученика возникает картина изучаемой темы или связанных с ней явлений. Поскольку для человека очень важно уметь создавать и передавать целостный образ узнаваемого объекта, ученикам предлагается изобразить, например, свой собственный образ природы или всего мира, т. е. окружающего мира. Выразить основы природы и связи между ними с помощью рисунков, символов и ключевых понятий. Каждый ученик во время такой работы не только мыслит по разным шкалам, соотносит свои знания в различных областях науки, но и чувствует, ощущает смысл изображаемой реальности.

Метод морфологического ящика или метод многомерной матрицы, состоит из объединения знакомых и незнакомых тем для генерации оригинальных идей и одновременного изучения новой темы. Сравнительный анализ также облегчает усвоение материала, а также выявление проблем изучаемого материала.

Метод инверсии или метод обращений предполагает реализацию всех альтернативных способов решения проблемы или задачи, которые, например, могут возникнуть в результате проведения «мозгового штурма» и считаются инверсией, поскольку они по существу противоположны традиционным методам обучения.

Оргдеятельностные методы. Данные методы направлены на продуктивное и благоприятное взаимодействие участников в их коллективной деятельности.

Методы взаимообучения. Используя доступный комплекс педагогических приемов, учащиеся в парах или группах выступают в роли учителя.

Методы нормотворчества. Разработанные учащимися принципы индивидуальной и коллективной деятельности являются эвристическим процессом, который требует применения методологических методов: рефлексии деятельности, обозначение ее составляющих, определение субъектов деятельности и их возможностей, тематические задания, построение правил.

Методы ученического планирования. Учащиеся самостоятельно планируют свою образовательную деятельность на конкретный этап – урок, день, неделю или на тему, раздел. План может быть как устным, так и письменным, и должен обозначать важные этапы, виды деятельности ученика по материализации его цели. В процессе работы план может изменяться, а учащийся отмечает изменения, выясняет их обстоятельства и в заключение осуществляет рефлексию планирования.

Метод рецензий. Способность скептически взглянуть на систематизированную и обобщенную в рамках одной учебной дисциплины совокупность знаний товарища (образовательный продукт), его словесный ответ, на учебный материал, просмотренную картину, исследовать их содержание, отметить главные факторы – требуемые условия само определения обучающихся.

Метод рефлексии. В каждой учебной деятельности очень важно уметь оценивать свою проделанную работу, так как если ученик не понимает, что он делал и чему научился, не может убедительно сформулировать способы своей деятельности, возникшие вопросы, пути их решения и полученные результаты, то его образовательный результат находится в скрытом, неявном виде, что не позволяет использовать его в целях дальнейшего образования. Для этого существует всеми знакомый метод рефлексии, который дает возможность вспомнить, выявить основные моменты той или иной деятельности, также сделать самоанализ и подвести итоги.

Методы креативного типа предполагают ряд заданий. Перечислим типы и примеры эвристических задач, используемых на уроках русского языка:

Задания когнитивного (познавательного) типа.

Когнитивные (умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать своё понимание или непонимание вопроса и др.)

1. Нарушение стереотипа

Расставьте ударения в словоформах следующих предложений.

1. За год Вася сильно вырос.

2. Гость явился неожиданно, как снег на голову.

3. Опять без толку сходила на рынок...

В результате ребята приходят к неожиданному для себя выводу: оказывается, существительные могут быть и... безударными! Почему это происходит?

2. Прочитайте запись.

И.п. злой

Р.п. злой

Д.п. злой

В.п. злой

Т.п. злой

П.п. злой

Докажите, что данная запись вовсе не бредовая и прилагательное злой не является неизменяемым.

Задания креативного типа.

Креативные (вдохновлённость, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей и чувств, движений; прогностичность; наличие своего мнения и др.)

1. Дискуссия (от лат. – исследование, разбор, обсуждение какого-либо вопроса). Дискуссия – одна из весьма сложных форм речи, для овладения которой необходима предварительная подготовка.

Основные задачи дискуссии:

- обмен первичной информацией;
- выявление противоречий;
- переосмысления полученных сведений;
- сравнение собственного видения проблемы с другими взглядами и позициями.

Учащимся предлагается поделиться друг с другом знаниями, соображениями, доводами. Обязательным условием при проведении дискуссии является:

- уважение к различным точкам зрения ее участников;
- совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий.

Форма групповой дискуссии способствует развитию диалогичности общения, становлению самостоятельности мышления

1. «Свободное письмо». Перспективным при формировании креативного мышления представляется мне в работе с пятиклассниками прием «свободного письма» (в старших классах мы называем это ЭССЕ). Главное правило свободного письма – не останавливаться, не перечитывать, не исправлять.

Учащимся можно предложить два пункта:

1) написать, что они узнали по новой теме;

2) задать один вопрос, на который они так и не получили ответа.

Пример такой работы: сегодня на уроке мы изучали правописание «Не-» с прилагательными. После прочтения правила и составления алгоритма вместе с учительницей, мне стало все понятно. Но почему-то при выполнении упражнений, которые нам давала учительница, у меня возникли сложности. Я очень часто ошибался, поэтому у меня возник вопрос: почему я допускал ошибки?

Таким образом, использование эвристических задач на уроках русского языка следует тенденциям современного образования: активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует развитию их интеллектуального, творческого потенциала, позволяет формировать у обучаемых мотивацию учения, а также ряд компетенций: языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую.

#### *Список литературы:*

1. Кулюткин, Ю.К. *Эвристические методы в структуре решений [Текст]* / Ю. К. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.

2. Каптерев, П.Ф. *Эвристическая форма обучения в народной школе [Текст]* // *Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.* / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1990. – 307 с.

3. И.Т. Огородников: *Творческая и репродуктивная познавательная деятельность учащихся.* [https://studme.org/258215/pedagogika/tvorcheskaya\\_reproduktivnaya\\_poznavatel'naya\\_deyatelnost\\_uchaschihsya\\_o\\_gorodnikov](https://studme.org/258215/pedagogika/tvorcheskaya_reproduktivnaya_poznavatel'naya_deyatelnost_uchaschihsya_o_gorodnikov) (Актуальна на 8.03.21)

4. Osborn A. *How to “Think Up”*, 1942 // Майкл Микалко, *Игры для разума. Тренинг креативного мышления*, СПб, «Питер», 2007 г., с. 67.

5. Хуторской, А. В. *Эвристические методы как инструмент инновационного обучения [Текст]* / А. В.

## ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ

**Жумабаева К., Сембекова А., Уалихан Г.**

*Казахский национальный  
педагогический университет имени Абая*  
д.ф.н., профессор **М.Ш. Мусатаева**

**Аннотация:** Перед современной школой стоит задача формирования у учащихся полноценные образовательные компетенции, которые ученик в результате обучения должен овладеть структурой взаимосвязанных смысловых умений, навыков, знаний, и опыта деятельности учащихся, важных для проведения лично и социально значимой эффективной деятельности. Эти знания должны охватывать все сферы деятельности ученика, соответственно эти компетенции являются ключевыми. Этим обстоятельством обусловлен компетентный подход, активно реализуемый в казахстанской системе среднего образования. Традиционная система образования, суть которой заключалась в реализации тезиса «знания на всю жизнь», т.е. передаче суммы знаний, умений и навыков, сменилась обновленной программой, декларирующей тезис «учиться учиться», «учиться в течение всей жизни».

**Ключевые слова:** формирование, социальный заказ, ключевые компетенции, ценностные ориентиры, русский язык.

**Аннотация:** Қазіргі заманғы мектеп алдында оқушылардың бойында толыққанды білім беру құзыреттіліктерін дамыту міндеті тұр, оны оқыту нәтижесінде оқушы өзара байланысты семантикалық дағдылар, іскерліктер, білімдер мен іс-әрекет тәжірибесінің құрылымын игеруі керек, жеке және әлеуметтік маңызы бар тиімді қызметтерді жүзеге асыру үшін маңызды. Бұл білім студенттің барлық бағыттарын қамтуы керек, сәйкесінше бұл құзыреттіліктер негізгі болып табылады. Бұл жағдай қазақстандық орта білім беру жүйесінде белсенді түрде жүзеге асырылып жатқан құзыреттілікке негізделген әдісті анықтайды. Дәстүрлі білім беру жүйесі, оның мәні «өмір үшін білім» тезисін жүзеге асыру болды, яғни. білім, білік және дағдылардың көлемін беру жаңартылған бағдарламамен ауыстырылды, «оқуды үйрен», «өмір бойы үйренуді» тезисі жарияланды.

**Түйінді сөздер:** қалыптасу, әлеуметтік тапсырыс, негізгі құзыреттер, құндылықтар, орыс тілі.

**Abstract:** The modern school is faced with the task of developing full-fledged educational competencies in students, which, as a result of training, the student must master the structure of interrelated semantic skills, skills, knowledge, and experience of students' activities, which are important for personally and socially significant effective activities. This knowledge should cover all areas of the student's activity, respectively, these competencies are key. This circumstance determines the competence-based approach, which is actively implemented in the Kazakhstani system of secondary education. The traditional education system, the essence of which was the implementation of the thesis "knowledge for life", i.e. the transfer of the sum of knowledge, skills and abilities, was replaced by an updated program declaring the thesis "learn to learn", "to learn throughout life."

**Key words:** formation, social order, key competencies, values, Russian language.

Компетентностный подход является гуманитарным в своей основе, так как он связан с планом разносторонней подготовленностью и воспитания ученика как личности. Целью гуманитарного образования является не только лишь передача обучающемуся совокупности умений, навыков и знаний, в какой-то конкретной сфере, но и развитие личностных способностей, самостоятельности, креативности в решениях конкретных задач, самообучению, а также параллельное формирование общечеловеческих и национальных ценностей. [1]

Среди образовательных компетенций А.В. Хуторской выделяет:

1. *ключевые* (которые по своей сути реализуются именно на метапредметном уровне, то есть отражены в содержании всех предметов);

2. *общепредметные* (интегративные черты в содержании разных по своей сути учебных предметов);

3. *предметные* (компетенции, формируемые содержанием отличительных черт изучаемых предметов).

В связи с этим следует отметить, что в основе данной классификации лежит европейский вариант из 5-компонентов, разработанный в Швейцарии в 1996 году в рамках названного выше проекта. Этот вариант был дополнен А.В. Хуторским еще двумя компетенциями, являющимися очень важными для гармоничного бытования в современной реальности: ценностно-смысловой и личностного самосовершенствования компетенция. [2]

Мы, авторы статьи, придерживаемся классификации российского дидакта А.В. Хуторского, и это обусловлено тем, что образовательные пространства Казахстана и России имеют много общего:

1) пребывание свыше 80 лет в одном, советском, научно-образовательном пространстве, в котором социальный заказ был общим;

2) суверенное постсоветское научно-образовательное пространство продолжает переживать реформы, ставящие перед системами образования Казахстана и России одинаковые по сути цель и задачи: формирование ключевых компетенций учащихся, которые являются условием изучения мира, диалога с ним, согласования «своего» с «чужим».

Ключевые компетенции – совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта, охватывающая все сферы деятельности ученика.

Рассмотрим семь ключевых компетенций по А.В. Хуторскому:

✓ Ценностно-смысловая компетенция представляет ценностные представления учащихся, которые связаны с умением видеть и понимать окружающую среду, осознать свою важность в обществе. В том числе ориентироваться, принимать решения, иметь умение выбирать установки для своих действий. Эта компетенция рассматривает умение самоутверждения ученика в условиях учебной или иной деятельности. И от этих деятельностей зависят мера разумности и выявленности задачи субъекта, самостоятельное образовательное направление ученика и концепция его действий.

✓ Общекультурная компетенция – познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека, человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, родовых, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, компетенции в бытовой и культурнодосуговой сфере, например владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

✓ Учебно-познавательная компетенция – объединение компетенции учащихся в деятельности познания содержащей части разумной, общеучебной и методологической деятельности. Сюда можно



внести приемы целеполагания, реализации обозначенного анализа, планирование, рефлексии и самооценки результатов знаний. Ученик овладевает творческими навыками, умениями плодотворной деятельности. В использовании учебно-познавательного компетенций устанавливаются такие требования функциональной грамотности как умение различать факты от предположений, использование высоко вероятностных, динамичных и других методов освоения.

✓ Информационная компетенция способствует по отношению к информации в учебных предметах, в окружающем мире также в образовательных областях. С помощью информационной компетенций можно рассматривать следующие особенности:

- владение современными техническими средствами, как компьютер, планшет и разные гаджеты;

- владение пользоваться информационными технологиями, как СМИ, социальные сети и электронная почта;

- поиск, анализ и отбор необходимой информации.

✓ Коммуникативная компетенция является знанием языков и способов связи с людьми, кто окружает нас, и случаями работ в группе, владения разными социальными ролями. В обязанностях коммуникативных компетенции входят навыки как умение представить себя, написать письмо, заявление, задать вопрос и вести дискуссию и др.

✓ Социально-трудовая компетенция означает выполнение роли в гражданско-общественной сфере, и социально-трудовом круге, а также в области семейных отношений. Опыт реализации прав и обязанностей в вопросах экономики, права, профессионального самоопределения. В эти компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать соответствии с личной и общественной выгоды, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

✓ Компетенция личностного самосовершенствования направлена на то, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку. Учащиеся овладевают способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании развитии необходимых современному человеку личностных качеств формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетен-

циям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности [3]

Формирование выше перечисленных ключевых компетенций происходит и на уроках литературы и русского языка.

Обучение русскому языку по обновленной программе в казахской средней школе в результате образовательной деятельности учащегося должно сформировать у него, помимо знаний по русскому языку и литературе, следующие качества: когнитивные (необходимые в процессе познания окружающего мира), креативные (обеспечивающие условие создания им творческого продукта), организаторские (проявляющиеся при организации им образовательной деятельности), коммуникативные (обеспечивающие комфортное общение в любых ситуациях), ценностно-смысловые (наличие личностного понимания смысла всего изучаемого и познаваемого), самореализация (выявление и реализация образовательного собственного потенциала, сопровождающееся созданием социально и личностно значимых результатов - продуктов).

На наш взгляд, реализацию каждой из семи ключевых компетенций целесообразно планировать по таксономии Блума. [4]

Остановимся на формах работы по формированию ключевых компетенции на занятиях по русскому языку казахской школы.

### **1) Методы и формы работы по формированию ценностно-смысловой компетенции:**

1) анализ текстов, связанных с природой и экологией Казахстана: формулирование вопросов к тексту, заданий и упражнений, активизирующих способность видеть, понимать, беречь окружающий мир, природу; написание эссе. 2) анализ тщательно отобранных медиатекстов, позволяющий ученикам самостоятельно выявлять противоречия и выражать собственное мнение; подготовка реферата. 3) анализ научно-популярных текстов и телепередач, позволяющий осознать научные знания как ценности; подготовка презентации. 4) анализ событий в стране и мире, способствующий гармоничной адаптации в современном мире, выбору ценностных, целевых и смысловых установок для своих действий инновационного характера.

• Для реализации анализа перечисленных видов текста необходимо четкое целеполагание в соответствии с дескрипторами приведенной выше таксономии Блума, коллективное подведение итогов и оценивание.

- Использование различных приемов, типа «Лестница успеха» и др.
- Проблемно-ориентированная дискуссия учащихся
- Методы и приемы проблемного обучения (проблемная задача, проблемная ситуация, проблемный вопрос)

- Метод кейсов (решение ситуационных задач и др.)

## **2) Методы и формы работы по формированию общекультурной компетенции**

• Занятие-путешествие на различные темы, направленные на знакомство с культурой России как страны изучаемого языка: «Золотое кольцо России», «Пушкинские места»,

• Оптимальная интеграция творческих методов в традиционные занятия конкурсы презентаций, интервью, кейс-метод (анализ конкретных ситуаций) и др.

• Интегрированные уроки русского языка, литературы с фрагментами достижений мирового и отечественного художественного наследия: «Русский музей», «Эрмитаж» и др.

• Лингвокультурологический анализ фразеологизмов, пословиц и поговорок русского языка как сокровищницы русской культуры и исторического опыта и сопоставительный анализ русской и казахской фразеологических и паремиологических единиц, что позволяет выявить в них общее и специфическое. Использование этих и других современных средств обучения, отвечающих потребностям времени, формирует ценностную систему знаний и общекультурных компетенций обучающихся, стимулирует опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, их познавательные и созидательные способности.

## **3) Методы и формы работы по формированию учебно-познавательной компетенции**

Создание проблемных ситуаций, суть которых сводится к воспитанию и развитию творческих способностей учащихся, к обучению их системе активных умственных действий. Эта активность проявляется в том, что ученик, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, сам получает из него новую информацию. Прием "Удивление - мать открытия" Луи де Бройля: Вопросы и задания должны не только создать проблемную ситуацию, но и содержать в себе новизну информации, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям и красоту. Это повышает познавательный интерес к предмету. Есть

такая шутка. Однажды австралийскому фермеру упали на лоб капли дождя, и он от удивления упал в обморок. Родственники пытались привести его в чувство, брызгая на лицо холодную воду, но безуспешно. И, наконец, один из них догадался - "выплеснул" в лицо несчастному два ведра пыли. И фермер тот час пришел в себя. Какие особенности климата отмечены в этой австралийской шутке? Наглядность как наиболее эффективный способ активизации познавательной деятельности (картины, иллюстрации, схемы, таблицы, опорные конспекты и т.д.).

Технология листов опорных сигналов (логических опорных конспектов), которая учит выделять главное и основное, приучают отыскивать и устанавливать логические связи, существенно помогают ученикам усваивать урок.

#### **4) Методы и формы работы по формированию информационной компетенции.**

Задания и упражнения, направленные на формирование навыки по подготовке презентаций:

1) владение техникой свертывания и развертывания информации; 2) выбор стиля текста; 3) группировка и перегруппировка информации; 4) адаптация информации к теме урока с помощью соответствующих средств, языка и зрительного ряда; 5) грамотное цитирование источников, соблюдение авторских прав; 6) обеспечение в случае необходимости конфиденциальности информации; 7) оформление результатов информационного поиска; 8) ведение дискуссии, участие в обсуждении, выступление от имени группы по итогам обсуждения; презентация своего выступления с использованием современных средств ИКТ.

#### **5) Методы и формы работы по формированию коммуникативной компетенции:**

1) непосредственное ознакомление с окружающим и обогащение словарного запаса; 2) опосредованное ознакомление с окружающим посредством картин, фрагментов фильмов др.и обогащение словарного запаса; 3) дидактические игры и упражнения; 4) комплексная работа с текстом, анализ текста; 5) различные виды диктантов и изложений; 6) моделирование коммуникативных и игровых ситуаций; 7) все формы учебного диалога; 8) обсуждения, дискуссии, диспуты. 9) технологии взаимодействия и сотрудничества в коммуникативных ситуациях.

## **б) Методы и формы работы по формированию социально-трудовой компетенции**

1) деловые, ролевые и имитационные игры; 2) учебно-исследовательская практическая деятельность, н-р, реферат на тему: «Мои наблюдения и рекомендации за уходом зверей и птиц в зоопарке»; 3) школьный экологический мониторинг, 4) моделирование, 5) общественно значимая деятельность, направленная на содействие решению экологических проблем нашего города, района, например эссе на тему «Вклад жителей Алматы в оздоровление экологии города». 6) индивидуальные, групповые и коллективные задания. 7) Методы и формы компетенции личностного самосовершенствования

Метод моделирования при парадигме насильственного управления: сравнение «Я идеального» и «Я реального» на основе какой-либо оценочной ситуации. Предполагаемый результат – работа личности над собой по исправлению недостатка; основа парадигмы – возмездие за нежелательное поведение (парадигма неэффективна, приобретенное поведение неустойчиво); сдерживание и подавление нежелательного поведения до тех пор, пока существует возможность наказания за невыполненное действие.

Метод моделирования при парадигме ненасильственного управления: устранение нежелательного поведения состоит не в наказании, а в угашении (в неподкреплении) нежелательного поведения. Угашение – повторение ситуации (заучивание), без эмоционального подкрепления; смысл парадигмы – чтобы человек перестал получать удовольствие от нежелательного поведения; самосовершенствование должно проходить на грани приятного, тогда самосовершенствование пойдет свободно, из желания стать лучше, совершеннее. В основе этого стремления лежит потребность самореализации, т.е. в пробы и развертывании в жизни заключенных в человеке возможностей. [5]

**Заключение:** Компетентностный подход продолжает преобразовывать цели и содержание образования, важность приобретения практического опыта деятельности и возможность реального использования усваиваемых знаний, умений и навыков является логичным ответом на запросы современной самостоятельной, ответственной, непрерывно развивающейся личности, так как компетентный человек действует эффективно. Материал современного урока русского языка должен быть отобран не только в соответствии с изучаемой темой и предметным содержанием, но и с учётом формируемой компетентно-

стью в вопросах иноязычного общения через развитие компетенций, что коренным образом меняет подход учителя к составлению учебного занятия. Совершенствование компетенций отличается от сухого усвоения предметного содержания по теме блока нескольких уроков. Компетенции являются общечеловеческими, ментальными, функциональными, универсальными способами, методами, средствами овладения неким содержанием, применения его в различных условиях и достижения целей, которые тесно вплетены в суть жизнедеятельности постоянно развивающейся и самооценной личности. Однако на современном этапе школьного образования, когда перед учителем русского языка поставлена задача формирования лингвоязыковой компетенции, текст может служить эффективным средством, причем не только для отработки языковых и лингвистических знаний и умений, но попутно может формироваться также коммуникативная компетенция. При обосновании своих решений дети будут активнее использовать рассуждения, доказательства; школьники могут включаться в подбор текстов и составление заданий к ним, что повышает интерес к предмету и эффективности обучения.

Гипотезу о том, что если регулярно на уроках русского языка в казахской школы вводить комплексные задания на основе связного текста, то это послужит средством формирования лингвоязыковой компетенции и повысит эффективность обучения школьников.

#### *Список литературы:*

1. Розов, Н.С. *Философия гуманитарного образования: Ценностные основы и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе* / Н.С. Розов // – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 193 с.

2. Зимняя, И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании* / И.А. Зимняя // – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. - с. 3.

3. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования* // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С.135-157.

4. Хуторской А. В. *Современная дидактика: учебное пособие. 2-е издание, перераб.* – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с. с. 110.

5. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная // – ТомскМосква, 1997. –370 с.

## КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ

**Кажигалиева Гульмира Абзалхановна**  
*д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая*  
**Изимбетова Сайяра Ашимбаевна**  
*магистрант КазНПУ им. Абая*

**Аннотация.** В настоящей статье речь идет о лингводидактических возможностях коммуниктивно-деятельностного подхода в обучении русскому языку как неродному в условиях обновленного содержания школьного образования РК, в условиях актуализации вопроса о развитии функциональной грамотности обучающихся. Авторы представляют собственный опыт работы по развитию речемыслительных умений и навыков учащихся среднего звена школы на основе коммуниктивно-деятельностного подхода.

**Ключевые слова:** коммуниктивно-деятельностный подход, обучение русскому языку как неродному, учащиеся среднего звена школы, речемыслительные умения и навыки, взаимосвязанное обучение.

**Түйіндеме.** Бұл мақалада Қазақстан Республикасындағы мектептегі білім берудің жаңартылған мазмұны және оқушылардың функционалдық сауаттылығы даму мәселесі өзектендірілген жағдайында орыс тілін ана тілі емес ретінде оқытудағы коммуникативті-іс-әрекеттік тәсілінің лингводидактикалық мүмкіндіктері қарастырылалы. Авторлар коммуникативті-іс-әрекеттік тәсіл негізінде орта мектеп оқушыларының сөйлеу және ойлау қабілеттері мен дағдыларын дамытудың өзіндік тәжірибесін ұсынады.

**Түйін сөздер:** коммуникативті- іс-әрекеттік тәсілі, орыс тілін ана тілі емес ретінде оқыту, орта буын оқушылары, сөйлеу және ойлау қабілеттері, өзара байланысты оқыту.

**Abstract.** This article deals with the linguodidactic possibilities of the communicative-activity approach in teaching Russian as a non-native language in the context of the updated content of school education in the Republic of Kazakhstan, in the context of the actualization of the issue of the development of students' functional literacy. The authors present their own experience in the development of speech and thinking skills and skills of middle school students on the basis of a communicative-activity approach.

**Key words:** communicative-activity approach, teaching Russian as a non-native language, middle school students, speech and thinking skills, interconnected learning.

Современная система образования находится на этапе интенсивной реформации, так как стремительно изменяется в целом жизнедеятельность всего мирового сообщества, как следствие, в том числе динамичных глобализационных процессов. Подтверждением указанного тезиса о модернизации является обновление содержания школьного образования в РК. Обновленное содержание школьного образования предусматривает в области языкового обучения, главным образом, овладение учащимися школы: всеми видами речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи, умениями опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты; оценивать их с точки зрения нормативности; различать функциональные разновидности языка и моделировать речевое поведение в соответствии с задачами общения; применять полученные знания и умения в собственной речевой практике; совершенствовать уровень речевой культуры, орфографической и пунктуационной грамотности.

Что в этом случае может послужить теоретико-методологической базой формирования речемыслительных умений и навыков учащихся?

Свой выбор мы остановили на коммуникативно-деятельностном подходе, поскольку именно усиление коммуникативно-деятельностного подхода в обучении является одним из стратегических направлений в развитии современного школьного курса русского языка во всех его трех ипостасях: родной, неродной, иностранный.



В нашем случае речь идет о преподавании русского языка как неродного, в этой сфере лингвообразования целью изначально было не столько овладение определенным спектром лингвистических знаний, сколько приобретение навыков и умений / компетенций, необходимых для речевой деятельности на русском языке, то есть коммуникативная направленность - главенствующая, более выраженная по сравнению с областью преподавания русского языка как родного.

Согласно концепции известного психолога Л.С. Выготского [1, с. 244], обучение языку как родному - это путь «снизу вверх», характеризующийся как неосознанный и ненамеренный путь усвоения родного языка. То есть владение родным языком прививается задолго до поступления в школу. И к моменту начала общеобразовательного пути учащийся уже владеет как минимум обширным словарным запасом и развитыми коммуникативными навыками. И начальная школа в данном случае лишь формирует письменную основу речи, развивает словарный запас, который находится в пассиве, раскрывает терминологические понятия, освещает тему стилей речи, их различий и т.д.

Преподавание же неродного / иностранного языка придерживается пути «сверху вниз». То есть этот путь характеризуется сознанием и намерениями. Обучающийся получает необходимые правила и инструкции, которые облегчают практическое знание языка. Подкрепление знаний осуществляется с помощью ряда специальных упражнений. И поэтому основной целью обучения неродному языку является владение им как средством общения. То есть преподавание русского языка как неродного отличается от ситуации, когда русский выступает в роли родного языка. Имеются специфичные факторы, которые играют немаловажную роль в процессе обучения. Например, при изучении русского как неродного учащиеся могут воспитываться в среде русского языка, хотя нельзя исключать вероятность отсутствия данной среды. У учащихся могут отличаться мотивы изучения языка, а могут и вовсе отсутствовать. Из этого вытекает вывод, что цели преподавания русскому как неродному специфичны: первостепенно не овладение определенным спектром знаний о языке, а приобретение навыков и умений, необходимых для речевой деятельности на русском языке. Преподаватель также должен

выявить условия языковой среды учащихся и определить мотивы каждого, замотивировать тех, у кого мотивы изучения отсутствуют.

Соответственно в преподавании русского языка как неродного используются специальные методические принципы, такие как коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и др. [2].

Итак, концептуальной основой развития речемыслительных умений и навыков учащихся школы нами избран коммуникативно-деятельностный подход.

Под подходом мы вслед за А.Н. Щукиным понимаем самую общую методологическую основу обучения (языку) [3].

Самые основные доминанты коммуникативно-деятельностного подхода заключаются в: максимальном учете индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей обучающихся, их интересов; в выборе в качестве объекта обучения речевой деятельности во всех ее видах и формах (слушание, говорение, чтение, письмо); в создании на занятиях у обучающихся потребности в общении; в усвоении в процессе общения коммуникативно значимой информации; в активизации речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, в использовании соответствующих коммуникативных стратегий, позволяющих передать содержание высказывания, в том числе при недостаточной сформированности языковой базы (стратегии уклонения, компенсаторные стратегии); в использовании разных способов общения, в том числе интерактивного, перцептивного; наконец, в формировании и развитии коммуникативной компетенции. При характеристике коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку важно отметить, что оно направлено, как отмечает ряд исследователей, и мы с ними солидаризируемся в этом плане, на: 1) формирование умений и навыков осуществлять речевое общение в типичных речевых ситуациях с учетом функционально-стилистических языковых норм; 2) обучение общению с помощью тематически организованного учебного материала, создание речевых ситуаций на занятиях, выполнение ситуативных упражнений; 3) использование в учебном процессе текста как основной дидактической единицы учебного материала; 4) работу над речевыми

жанрами (поскольку такая деятельность - обязательное условие реализации коммуникативного подхода к изучению языка) [2; 4].

Коммуникативно-деятельностный подход можно определить как осмысленный, ориентированный на учащихся подход к обучению, где беглость стоит в приоритете над точностью, а акцент делается на понимание и воспроизведение сообщения, а не преподавание или исправление языковой формы.

Коммуникативно-деятельностный подход - это осознанная ориентация на коммуникативное, мотивированное обучение, на языковое воспитание как основу формирования коммуникативной личности. В этом случае на первый план выходит содержательная, коммуникативная доминанта в обучении: учить нужно тому, что прежде всего понадобится в практике речевого общения говорящего и пишущего.

Наблюдения, обзор современной научно-методической литературы, а также собственный опыт обучения показывают, что усиление коммуникативного подхода в обучении обладает убедительным обоснованием с лингвистических, психологических и методических позиций: не следует разрывать в процессе изучения языка то, что связано и по смыслу, и по логике коммуникации; прежде чем выразить мысль, человеку необходимо произвести отбор из имеющихся (или по крайней мере известных) средств выражения наиболее, на его взгляд, подходящих в данной ситуации, в данном типе речи; при изучении уровневой структуры языка происходит абстрагирование от реальной жизни языка, он рассматривается как неподвижная, статическая система. Переход к изучению активной, динамической системы языка приближает обучающихся к реальным условиям его функционирования.

С психологической точки зрения, эффективным способом обучения неродному языку представляется последовательное вовлечение учащегося в речевую коммуникацию. Условно этот процесс можно разделить на несколько этапов: 1) этап слушания и привыкания; 2) этап понимания и спонтанного повторения; 3) этап повторения слова в повторяющейся ситуации; 4) этап самостоятельного построения предложений. Благодаря последовательности действий происходит успешное освоение и внедрение в коммуникацию изучаемого языка.

Развитие речемыслительных умений и навыков учащихся среднего звена школы на основе коммуникативно-деятельностного подхода, на наш взгляд, может осуществляться на основе следующих моделей коммуникации, описанных в книге Тесленко В.И., Латынцевой С.В. [5]:

1) Первая модель. Субъект-объектная коммуникация. Осуществляется одним участником коммуникативного процесса. В данной модели в качестве субъекта коммуникации выступает обучающийся, а объекта – «виртуальный собеседник».

2) Вторая модель. Субъект-субъектная коммуникация в учебной деятельности (уроки в рамках предмета «Русский язык и литература») осуществляется несколькими участниками коммуникативного процесса на уроках. Каждый из обучающихся, субъектов коммуникативного процесса, выступает субъектом коммуникации.

3) Третья модель. Субъект-субъектная коммуникация во внеучебной деятельности (самостоятельная работа учащихся в рамках предмета «Русский язык и литература»). Осуществляется несколькими участниками коммуникативного процесса в ходе выполнения и проверки самостоятельной работы, как правило, домашнего задания, а также различных внеурочных форм и видов работы. Каждый из обучающихся, участников коммуникативного процесса, выступает субъектом коммуникации.

При этом основные задачи учителя на уроке в рамках использования коммуникативно-деятельностного подхода могут быть примерно следующими: 1) формирование основы теоретического мышления с целью поиска схожих закономерностей родного и изучаемого языков; 2) обучение формированию собственной точки зрения для решения задач на практике; 3) формирование возможностей учащихся для работы в малых группах; 4) воспитание культуры общения (делового, повседневного), умения выслушивать мнение, оказывать и принимать помощь.

Как подчеркивает Е.С. Антонова, урок при коммуникативно-деятельностном подходе организуется «как учебная речевая ситуация по специально оговоренным правилам (коммуникация), в которой ученик изучает [...] язык, овладевает нормами речи культурного человека при помощи тех же языка и речи» [5, с. 14]. Речевое развитие школьников основывается на решении учебных задач, связанных с восприятием чужих и созданием собственных текстов

различных типов и стилей, и «главным условием организации понимания учебных действий становится рефлексия учебно-коммуникативной ситуации - вербального взаимодействия учителя и учеников с дидактическими целями» [6, с. 20].

Система предъявлений заданий для организации обучения русскому как неродному в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода может складываться, при опоре на принцип «От простого к сложному», примерно следующим образом: 1) учащиеся учатся читать учебный текст; 2) учащиеся учатся читать и пересказывать учебный текст; 3) учащиеся учатся говорить, рассуждать на определенную коммуникативную тему; 4) учащиеся учатся собирать и систематизировать информацию; 5) учащиеся занимаются проектной деятельностью; 6) учащиеся готовят проектную работу на тему в рамках предмета «Русский язык и литература».

На уроках русского языка при использовании коммуниктивно-деятельностного подхода необходимо создавать обстановку реального общения, моделируя живые, естественные ситуации, в процессе реализации которых учащиеся могли бы максимально развивать свои коммуникативные способности. Развитие речемыслительных умений и навыков учащихся осуществляется, главным образом, в следующих формах: общение в парах, групповое общение в учебной деятельности, интегративное общение во внеучебной деятельности. В целом коммуниктивно-деятельностный подход на уроках осуществляется через: моделирование и анализ жизненных ситуаций; использование активных и интерактивных методик; участие в проектной деятельности, владение приемами исследовательской деятельности; вовлечение учащихся в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность.

Одним из эффективных методов обучения на основе коммуниктивно-деятельностного подхода, как показывает практика обучения, является один из видов групповой работы - использование кейсов. Кейс представляет собой организацию активной речемыслительной деятельности обучающихся на основе обсуждения конкретной проблемы, вытекающей из конкретной ситуации, и решения этой проблемы. Оптимальным может быть использование метода кейсов, к примеру, при завершении изучения отдельного тематического раздела. Это поможет учащимся вывести пассивный

словарный запас в актив, смоделировать ситуацию общения, создать условия приближенные к реальным коммуникативным.

Учащиеся среднего звена школы уже способны к рассуждениям, творческому мышлению и заключению выводов. Этапы работы над кейсом могут быть представлены следующим образом: 1) организационная часть. Разделение на группы. Выдача кейсов; 2) ознакомление с текстом кейса. Работа учащихся в группах; 3) анализирование кейса. Представление результатов исследования, их сопоставление; 4) рефлексия; 5) заключающее выступление учителя: обсуждение результатов, подведение итогов; 6) оценка работ.

Одним из критериев оценки работ может служить полнота и точность выражения своих мыслей согласно задачам и условиям коммуникации: 1) высокий уровень оценки: учащийся чётко и логично выражает свои мысли в соответствии с коммуникативными задачами; 2) средний уровень оценки: учащийся затрудняется при изложении собственных мыслей в соответствии с задачами общения; 3) низкий уровень оценки: учащийся не умеет выражать свои мысли согласно задачам коммуникации.

Решение кейсов одинаково эффективно в групповой работе, в работе в парах, в индивидуальной работе. Результат решения кейсов может быть представлен в виде презентации, защиты проекта, сочинения-миниатюры, устного выступления и так далее.

По типу и направленности кейсы можно подразделить на тренировочные, обучающие, аналитические, исследовательские, систематизирующие и прогностические.

Различаются кейсы также и по объему. Полные кейсы (в среднем 20-25 страниц) предназначены для работы в группе в течение нескольких дней. Сжатые кейсы (3-5 страниц) – для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию. Мини-кейсы (1-2 страницы), как и сжатые кейсы, предназначены для разбора в классе и зачастую используются в качестве иллюстрации к тому, о чем говорится на занятии. В нашем случае, в 5 - 6 классах, мини-кейсы по объему сводятся, как правило, к 0,5 - 1 страницам.

Приведем пример использования метода кейсов нами в 6 классе: Кейс «Приключения на необитаемом острове» (актуализируется тема «Корни с чередованием»):

Представь себе, что ты оказался на большом океанском корабле, совершающем рейс через Атлантику. Путешествие было приятным и

интересным. Однако в тропических широтах корабль попал в шторм ужасающей силы. Положение было усугублено тем, что в трюме вспыхнул пожар, мгновенно распространившийся по всему судну. Тебе пришлось вплавь добираться до острова, который оказался необитаемым. Это настоящий эксперимент на выживание!

Гипотеза: знания помогут выжить даже на необитаемом острове.

Что нужно делать?

Чтобы спастись, выполните несколько несложных экспериментов.

Эксперимент 1. Тебе надо приготовить ужин. Используй, готовя пищу, только те слова, в корнях которых пишется буква А. Отбери эти слова.

Р..стения, нар..щение, пор..сль, зар..сли, р..сток, р..стительность, водор..сли, выр..сли, возр..ст, сл..жение, сл..гаемое, р..сточек, предпол..гать, отр..сль, выр..щивать, выр..сти, сл..жить, изл..гать.

Эксперимент 2. Тебе надо написать письмо с просьбой о спасении и отправить его по бутылочной почте. Вот образец письма. Вставь пропущенные слова.

На моём острове заканчиваются запасы пресной воды и еда. Я \_\_\_\_\_, а поливать их нечем! У меня \_\_\_\_\_ надежды, ведь я уже неделю здесь. Я \_\_\_\_\_ от страха! \_\_\_\_\_, что моё письмо скоро достигнет берега. Помогите!

Слова для справок: выр...щиваю, ум..рают, бл..снули, зам...раю, р...стки, предпол...гаю, р...стения.

Учащиеся поделились на две группы: работа с кейсом преобразила ребят, они увлеченно, с большим желанием выполняли задания кейса, сильные ученики помогали слабым, в полной мере в группах проявлялись взаимовыручка, коллективизм. В результате гипотеза о том, что знания помогут выжить даже на необитаемом острове, подтвердилась.

В заключение хотелось бы отметить, что главный критерий оценивания степени сформированности речемышлительных умений и навыков обучающихся при изучении неродного языка с опорой на коммуникативно-деятельностный подход заключается в успешности решения ими (учащимися) коммуникативных задач. А коммуникативно-деятельностный подход, как показывает собственная практика преподавания в среднем звене школы,

отвечает всем требованиям современного образования. При его использовании учитывается общая культура, способность самостоятельного применения знаний на практике, развивается способность действовать в непредсказуемых жизненных ситуациях; формируется ряд качеств, отличающих современного школьника, таких как: самостоятельность, инициативность, ответственность, собранность, целеустремлённость, что в своем интегративном единстве являет собой содержание функциональной грамотности обучающихся, становление и развитие которой - самый актуальный вопрос в повестке дня современной школы.

*Список литературы:*

1. *Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.*
2. *Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.*
3. *Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.*
4. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. — 270 с.*
5. *Тесленко В.И., Латынцева С.В. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание. – Красноярск: КГПУ, 2007. - 255 с.*
6. *Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка : коммуникативно-деятельностный подход : учебное пособие. – М.: КноРус, 2007. - 460 с.*

**СИСТЕМА ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ ПО РУССКОМУ  
ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ  
ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ЗВЕНА ШКОЛЫ:  
ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Кажигалиева Гульмира Абзалхановна**  
*д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая*  
**Койшибай Булан Ермаханович**  
*магистрант КазНПУ им. Абая*



**Аннотация.** В настоящей статье представлено описание системы заданий и упражнений, разработанной авторами в целях лингвориторической подготовки учащихся старшего звена школы в курсе русского языка как неродного. Данные задания и упражнения, используемые на уроках риторики, дифференцированы авторами на два больших блока: а) задания, направленные на формирование языковой компетенции и б) речевой компетенции. Они соответственно определены как задания аспектные и комплексные. Описание упражнений указанных двух блоков сопровождается иллюстрирующими примерами.

**Ключевые слова.** Система заданий и упражнений, русский язык как неродной, старшие классы, лингвориторическая подготовка, аспектные задания, комплексные задания.

**Түйіндеме.** Бұл мақалада ана тілі ретінде емес орыс тілі курсы бойынша жоғары сынып оқушыларын лингвориторикалық даярлау мақсатында авторлар жасаған тапсырмалар мен жаттығулар жүйесінің сипаттамасы келтірілген. Риторика сабағында қолданылатын бұл тапсырмалар мен жаттығуларды авторлар екі үлкен блокқа ажыратады: а) тілдік құзыреттілікті дамытуға бағытталған тапсырмалар және ә) сөйлеу құзыреттілікті. Олар сәйкесінше аспектілік және күрделілік ретінде анықталады. Осы екі блоктағы жаттығуларды сипаттау иллюстративтік мысалдармен сүйемелденеді.

**Түйін сөздер.** Тапсырмалар мен жаттығулар жүйесі, ана тілі ретінде емес орыс тілі, жоғары сыныптар, лингвориторикалық дайындық, аспектілік тапсырмалар, күрделі тапсырмалар.

**Abstract.** This article presents a description of the system of tasks and exercises developed by the authors for the purpose of linguorhetorical training of senior school students in the course of Russian as a non-native language. These tasks and exercises used in rhetoric lessons are differentiated by the authors into two large blocks: a) tasks aimed at developing language competence and b) speech competence. They are respectively defined as aspect and complex tasks. The description of the exercises in these two blocks is accompanied by illustrative examples.

**Key words.** The system of tasks and exercises, Russian as a non-native language, senior classes, linguorhetorical preparation, aspect tasks, complex tasks.

Дидактическая организация лингвистического материала – чрезвычайно важная часть лингвообразовательного процесса, оказывающая влияние на качество последнего. Неслучайно в сфере лингвометодики предлагают даже создать новое направление, заодно и научную дисциплину, которая бы занималась вопросами дидактической организации лингвистического материала. Обзор научно-методической литературы, наблюдения за учебным процессом, собственная практика преподавания убеждают нас в том, что проблема структуризации учебного материала, последовательности его расположения – это безусловно актуальный вопрос в лингвометодической области.

В лингвориторической подготовке учащихся старших классов школы, вопросами которой мы занимаемся, важными компонентами являются: определение и обработка содержания учебного материала, последовательность его построения, разработка типов заданий и упражнений [1; 2]. Последние направлены на формирование знаний, умений, навыков и умственных способностей учащихся старшего звена.

При составлении плана уроков по русскому языку как неродному для отработки навыков лингвориторики в первую очередь важно обращать внимание на последовательность расположения материала. Весь материал условно можно разделить на несколько блоков:

1. Язык и речь.
2. Речемыслительный процесс.
3. Текст. Его признаки и структура.
4. Последовательность построения текста. Опорные схемы текста. Развертывание.
5. Типы текстов.
6. Значения (прямые, переносные, образные).
7. Риторический текст (дискурс).
8. Исходные понятия риторического общения.
9. Установки риторического общения.
10. Стили языка.
11. Стили речи.

12. Топосы.

13. Фазы построения риторического выступления.

14. Создание заготовок (риторический сценарий).

Блоки по объему бывают крупные и менее крупные, к примеру, блок «Значения (прямые, переносные, образные)». Этот крупный блок реализуется уже в системе уроков как совокупность нескольких тем. Соответственно содержание первых уроков (урок изучения нового материала, урок закрепления и урок повторения) составляет работа по освоению сведений о прямом и переносном значении слова, типах переносных значений.

Последние три урока по данному блоку посвящены подробному рассмотрению понятия образное значение и его отличия от переносного. Тропы и фигуры анализируются на следующих уроках, на них происходит не только знакомство с разными типами тропов и фигур, но и формируются умения различать их, где и как можно их использовать в живой разговорной речи.

Описание разных типов заданий – это необходимый пункт в лингводидактической модели, поскольку они помогают формировать умения. Процесс обучения определенным умениям способствует становлению компетенции. Формирование компетенции в учебном процессе – это определенная иерархия от более общих знаний и умений к более частным знаниям и умениям.

Все задания, используемые на уроках риторики, можно разделить на два больших блока: а) задания, направленные на формирование языковой компетенции и б) речевой компетенции. Их можно определить как задания аспектные и комплексные.

Аспектные задания / упражнения направлены на формирование простых умений и навыков, комплексные — сложных. Комплексные задания обеспечивают соединение простых умений в единую систему. Такими в нашем случае являются умения использовать топосы и фазы при создании риторического выступления. По отношению к разным видам опорных схем (денотативной, денотативно-предикативной, мотивационной) комплексным умением будет создание риторического сценария и заготовок.

Здесь важно подчеркнуть, если школьники будут выполнять только аспектные задания, соединение в единую систему не осуществится, а простое повторение лишь усилит разрозненность отдельных умений. Концентрический принцип формирования

комплексных заданий позволяет выстраивать общую систему умений постепенно, от более простых комплексов к более сложным.

Формирование языковой компетенции строится на аспектных заданиях и упражнениях, связанных с изложением теории по изучаемой теме (системы языка), а также упражнениях, где необходимо ответить на вопросы по содержанию учебной информации. В разработанном нами элективном курсе «Риторика и коммуникативная культура» примером могут служить следующие задания: уметь объяснить различия языка и речи, используя схемы; рассказать о лексических единицах внутренней речи; объяснить, как различать переносное значение и образное и другие задания. В курсе риторики таких заданий небольшое количество, так как основная направленность курса заключается не в освоении системы языка, а использовании освоенных лингвистических знаний уже в дискурсе.

Становление языковой компетенции связано с формированием в ее составе целого набора частных умений. Умение формируется с получения информации, начального этапа этой деятельности. Далее следует переструктурирование, обработка каждым школьником полученной новой информации; И в завершение происходит включение обучающимся освоенного понятия в систему уже имеющихся представлений. Также после дифференциации новых и старых, имевшихся ранее, знаний, ученик формулирует выводы, после чего рождается уже знание. Безусловно, на занятиях по риторике используются те теоретические знания о языковой системе, которые были освоены учащимися в предыдущее время, в период с первого по девятый класс. Это знания, позволяющие определять языковые единицы, находить в тексте, вычленять их из потока речи. На основе данных первичных навыков уже образуются более сложные, комплексные. Например, знания о том, что такое ударение, повышение и понижение тона, интонация известны школьнику еще из предыдущего обучения. Теперь на уроках риторики он идет дальше: учится управлять голосом, узнает, как «изменение голоса влияет на слушателей». Такой пример: речь на высоких тонах утомляет и раздражает, даже если она плавная. Оптимальна речь среднего тона, на наш взгляд, так как в этом случае легче контролировать голос, его легко можно понизить и повысить, сделать тихим или громким.

Или возьмем тему речевого использования фонетических средств языковой системы на уроках риторики. Ее можно осваивать поэтапно: 1) членораздельность, 2) выразительность, 3) художественность. На этапе членораздельности осуществляется работа, связанная с дыханием, дикцией и голосом. Важно дать знать школьникам, что правильное дыхание заключается в экономном и равномерном расходовании воздуха и в своевременном пополнении его запаса (во время паузы). Залогом хорошей дикции, как качества необходимого оратору, является правильное артикулирование. Слова должны произноситься оратором отчетливо, плавно, с правильным ударением [2].

Яркой характеристикой ораторского мастерства является умение ставить правильное ударение в словах, поскольку от неправильной постановки ударения воздействие воспринимаемой речи заметно снижается. Если оратор постоянно произносит слово с неправильным ударением, например, кварта́л, и подчеркивает, что это его индивидуальная манера так произносить это слово, то в глазах слушателей он, скорее всего, проиграет. Также оратору важно уметь варьировать интонации, помня, к примеру, о таких важных правилах, как: вовремя сделанная пауза акцентирует сказанное слово, убыстряющаяся речь возбуждает, а медленная речь притягивает внимание человека.

Также освоению членораздельности, выразительности и художественности того же фонетического уровня способствуют специальные упражнения. Поэтому важно теоретические фонетические знания непременно подкреплять практически. Тем более на это надо обращать внимание, поскольку, если об ударении и интонации школьники имеют представление из школьного курса русского языка, то практические упражнения на овладение необходимыми оратору голосовыми характеристиками ими раньше не выполнялись. За исключением, может быть, отдельных школьников, учившихся в музыкальной школе, и соответственно знакомых с голосовыми упражнениями, с понятием правильное дыхание и др.

Какими могут быть задания, формирующие практические навыки и умения языковой компетенции? Это задания на определение характерных свойств и частей единиц языка, на нахождение примеров, их классификацию, а также задания, предполагающие

дополнение, трансформацию и конструирование языковых единиц. Например,

- исключите четвертое лишнее, учитывая морфологические свойства и формы слов;
- укажите смысловую разницу между словосочетаниями и другие упражнения.

Становление теоретических основ речевой компетенции строятся на упражнениях, связанных с усвоением понятий по речеведению / риторике. Через использование таких теоретических заданий учитель может определить глубину понимания осваиваемого школьником явления, степень его теоретической подготовленности. Можно привести следующие примеры подобных заданий, которые выполняются учащимися на уроках риторики:

- что такое текст?
- перечислить основные признаки текста;
- назовите основные этапы построения риторического выступления;
- какие виды риторического общения вы знаете? и другие.

Базой, на которой формируются новые, комплексные риторические понятия, такие как: топосы, фазы построения риторического выступления, риторический текст, дискурс, служат, в свою очередь, другие понятия, освоенные ранее в школьном курсе русского языка: текст, тема текста, основная мысль текста; типы текстов, последовательность построения текста, монолог, диалог, полилог, изложение, стили речи и др.

Содержание упражнений, направленных на формирование практических навыков и умений речевой компетенции составляет овладение речевыми умениями: трансформация текста, его конструирование, расширение и сужение, построение на основе заготовок или планов частей ораторской речи. Так, нами были использованы в практике преподавания, а также и в специальной экспериментальной работе такие примеры подобных упражнений:

- расскажите о своем городе / селе, используя определенный топос эпоса (описание, рассуждение, повествование, убеждение);
- расскажите о своем друге, используя сравнение и другие задания.

Становление практических навыков речевой компетенции, коммуникативной компетенции связано, главным образом, с

формированием умений строить дискурс, выступать публично. В целях формирования этого умения нами использовался блок дидактически связанных заданий:

Дана тема «милосердие». Какими могут быть названия, если выступление планируется в форме рассуждения (описания, убеждения, повествования)? Помните, для того, чтобы текст был риторическим, в нем должна содержаться проблема; какие источники информации можно использовать, чтобы раскрыть данную тему? В каком стиле вы будете строить свое изложение? Подберите цитаты, афоризмы к предложенной теме, запишите их на карточки, составьте необходимую вам опорную схему. Дома подготовьтесь к выступлению на следующем уроке.

Речевые задания могут быть разделены на виды в соответствии с характером речи. Речь может быть индивидуальной, межиндивидуальной и публичной.

Индивидуальные задания:

1) подберите тексты информационного стиля, используя энциклопедии или справочники

2) составьте эссе на одну из предложенных тем, используя любой из четырех типов речи и другие задания.

Задания на развитие межиндивидуальной речи:

1) прочитайте тексты по ролям;

2) придумайте (вспомните) историю, как вы попали в чрезвычайную ситуацию. Расскажите ее другу и другие задания.

Задания на формирование навыков публичной коммуникации:

1) составьте опорные схемы к тексту;

2) подготовьтесь к выразительному произнесению подготовленного текста;

3) определите, какие внешние факторы должен учесть оратор при разработке темы о дизайнерах ландшафта и другие упражнения.

Задания на формирование аспектов первой и второй парадигмы риторического канона использовались нами при построении риторических текстов. К примеру, для работы над топосом пафоса, было предложено такое упражнение:

Попробуйте выразить следующие эмоции, наблюдая за тем, как изменяется Ваш голос (громкость, сила, высота):

1) порицание – осуждение — урок;

2) спокойствие — живость — буйство;

- 3) тоска — печаль — отчаяние;
- 4) удовлетворение — радость — веселье;
- 5) одобрение — восхваление — возвеличивание.

Таким образом, построение системы заданий с постоянным возвращением к освоенным навыкам, с углублением этих навыков поможет заинтересованному школьнику познать азы искусства готовить риторические выступления и выступать публично. Некоторые учащиеся затрудняются не только в выборе логики изложения, но и в выборе нужных языковых средств. В помощь им можно предложить составить специальные заготовки, содержащие два типа опорных сигналов: опорные сигналы, раскрывающие логическую структуру темы и определяющие стратегию изложения, и опорные сигналы, снабжающие школьника необходимым минимумом речевых штампов, афоризмов, цитат, которые могут понадобиться ему непосредственно на этапе произнесения [3].

Если опорные сигналы первого типа могут быть общими для всех или большинства обучающихся, то опорные сигналы второго типа будут сильно варьироваться в зависимости от речевой подготовки и уровня развития умственных способностей школьника.

Обучающую роль играет не только схема опорного сигнала, но, в первую очередь, способ ее построения, та содержательная основа, которая способствует поэтапному конструированию опорной схемы. Эта смысловая основа содержит не только сведения по содержанию, но и ее логический анализ. Простое воспроизводство материала школьником исключено. Даже слабый школьник получает необходимую установку на продуктивное или даже творческое изложение материала. В качестве примера приведем тему «Риторический текст - дискурс».

На доске записаны три слова: риторический, текст, дискурс: Учитель спрашивает, с какого термина лучше начать изложение. После, ответов обучающихся, он подводит их к мысли, что из трех составляющих темы лучше всего начать изложение с характеристики понятия «текст», так как по сравнению с дискурсом это понятие является более знакомым, а по сравнению - со словом «риторический» имеет не дополнительное, а первичное значение: На доске можно сделать такие пометки:

Текст — риторический — дискурс.

Вопрос учителя: Как можно охарактеризовать понятие «текст»?



Предполагаемый ответ учащихся: «Текст — это, знаковая единица речи, обладающая определенными признаками и структурой внешней и внутренней».

Учитель просит дать по-другому сформулированное определение: Как еще можно сформулировать определение? Дайте его варианты.

Могут быть такие ответы: Текст — это знак, в котором отражены внешняя и внутренняя структура, а также есть набор отличительных признаков.

Текст — это речевая единица, в которой можно выделить набор определенных признаков, а также внешнюю и внутреннюю структуру.

Отдельно от первой записи школьники делают новую запись слов или словосочетаний, которой они могут в дальнейшем воспользоваться. При этом не нужно требовать записывать все формулировки и определения, пусть ученик выберет для себя ту, которая будет им легко воспроизводиться в собственной речи.

Затем учитель обращает внимание на следующее понятие «риторический»:

Какими характеристиками должен обладать текст, чтобы его можно было назвать риторическим?

После ответов учеников учитель подводит их к следующим определениям: публичный, спонтанный, вариативный, эмотивный, проблемный. На доске появляется новая запись:

Текст —> риторический —> дискурс. Публичный, спонтанный, вариативный, эмотивный, проблемный.

Таким образом, тщательно продуманная система упражнений способна сформировать и развивать у учащихся коммуникативные умения и навыки, повысить их лингвориторическую обученность, раскрыть их творческий потенциал, активизировать речемыслительную деятельность, развивать воображение, воспитывать чувство языка. Через умелый подбор текстов в рамках используемых заданий и упражнений учитель может способствовать созданию на уроках развивающей речевой среды, которая, безусловно, окажет впоследствии свое благоприятное влияние на развитие чувства языка, на раскрытие творческого потенциала учащихся.

Список литературы:

1. Михальская А.К. Основы риторики. М.: Просвещение, 1996. - 416 с.
2. Соколова, М.Г. Риторика: электронное учеб.-метод. пособие. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2017. – 1 оптический диск.
3. Сарычев Е.В. Современная логика и основы речевого общения: Учебное пособие для студентов всех спец. - М.: ГАУ. - 1995. - 83 с.
4. Прокуровская Н.А., Болдырева Г.Ф., Соловей Л.В. Как подготовить ратора: Учебно-практическое руководство. - Ижевск: УдГУ, 1994. - 183 с.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ  
ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В УСЛОВИЯХ  
ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РК**

**Кажигалиева Гульмира Абзалхановна**

д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая

**Шерниязова Айнур Куандыковна**

студентка КазНПУ им. Абая

**Рахман Мадина Сакеновна**

студентка КазНПУ им. Абая

**Мергенбаева Арайлым Ергалиевна**

студентка КазНПУ им. Абая

**Аннотация.** В настоящей статье представлено теоретическое и апробационно-практическое обоснование лингводидактических возможностей дифференцированного обучения русскому языку как неродному учащихся средних классов в условиях обновленного содержания школьного образования РК. Дифференцированный подход осуществляется на основе разработанной авторами системы разноуровневых заданий, предназначенных для учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы.

**Ключевые слова.** Дифференцированное обучение, обновленное содержание школьного образования, русский язык как неродной, средние классы, система разноуровневых заданий.

**Түйіндеме.** Бұл мақалада Қазақстан Республикасындағы мектептегі білім берудің жаңартылған мазмұны аясында орыс тілін

орта буын оқушыларына жергілікті емес ретінде саралап оқытудың лингводидактикалық мүмкіндіктерінің теориялық және апробациялық-практикалық дәлелдемелері келтірілген. Дифференциалды тәсіл жалпы білім беретін мектептің 5-6 сынып оқушыларына арналған авторлар жасаған көпдеңгейлі тапсырмалар жүйесі негізінде жүзеге асырылады.

**Түйін сөздер.** Саралап оқыту, мектептегі білім берудің жаңартылған мазмұны, орыс тілі шет тілі ретінде, орта буын, көп деңгейлі тапсырмалар жүйесі.

**Abstract.** This article presents the theoretical and approbation-practical substantiation of the linguodidactic possibilities of differentiated teaching of the Russian language as a non-native to middle school students in the context of the updated content of school education in the Republic of Kazakhstan. The differentiated approach is carried out on the basis of a system of multilevel assignments developed by the authors for students in grades 5-6 of a general education school.

**Key words.** Differentiated teaching, updated content of school education, Russian as a foreign language, middle classes, a system of multilevel tasks.

Сегодня один из острых вопросов в школьном образовании – это качественное усвоение материала учащимися. К тому же и осуществленное в недавнем времени обновление содержания казахстанского школьного образования в связи с этим актуализировало, считаем, весьма своевременно, тему дифференцированного обучения, которое дает каждому из учеников возможность самоопределиться, реализовать свой потенциал, найти себя в той деятельности, в которой превосходно себя ощущает.

Сейчас перед школой стоит вопрос: «Как учить всех детей по единой программе, но учитывая особенности, возможности и интересы каждого из них?». Считаем, системное введение дифференцированного обучения может помочь решить данную проблему, при этом усилив гуманистическую направленность образования и сняв перегрузки. И актуальность избранной темы обуславливается именно тем, что системное использование дифференцированного обучения позволяет научить обучающихся самостоятельно добывать знания и применять их на практике, способствует формированию самостоятельности мышления

обучающихся, готовит их к творческой деятельности. А это требование времени, социальная задача, которую призвана решать прежде всего школа. Сегодня востребован социальный заказ общества на творчески активную личность, способную проявить себя в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях. К тому же смена парадигмы общественного развития вызвала существенные изменения в образовании и сформулировала новое поле образовательной деятельности, в которой решение вопроса дифференциации обучения является одним из определяющих. А предпринятое недавно обновление содержания школьного образования в РК сделало более выраженной актуальность указанной проблематики.

Очень важно создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать свой интеллектуальный и личностный потенциал, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Одним из средств развития личности ребенка, реализации индивидуального подхода к детям является дифференциация обучения. Дифференцированный подход в образовании - это образование, ориентированное на ребёнка, ищущее пути, как наилучшим образом удовлетворить познавательные потребности растущего человека. Дифференцированное обучение предполагает построение такого образовательного пространства, в котором каждый ученик может самореализоваться, самоопределиться, найти себя в деле, почувствовать и прожить в школе «ситуацию успеха» в решении учебных проблем. Под дифференциацией понимают такую систему обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям [1].

Если рассматривать вопрос о степени разработанности темы дифференцированного обучения в науке, то важно отметить, что вопросы дифференциации обучения в том или ином аспекте рассматривали такие ученые, как: Ю.Н. Бабанский, А.А. Бударный, П.П. Есипов, А.А. Кирсанов, И.Я. Лернер, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт, И.М. Шахмаев и др. В трудах этих исследователей содержатся

фундаментальные основы дифференцированного обучения, описание магистральных направлений работы на основе дифференцированного подхода к образованию, толкования ключевых понятий. В значительной степени труды указанных ученых охватывают вопросы обоснования актуальности дифференцированного подхода к обучению, классифицирования его по типам, формам, видам, описания характерологических особенностей каждого из выделенных видов и форм дифференцированного обучения, но вне их поля зрения остается проблематика разработки конкретных методических систем, основанных на учете дифференцированного принципа обучения в конкретной предметной области, с учащимися конкретного школьного возраста и в условиях трансформации, обновления содержания обучения.

Дифференциация в переводе с латинского («*difference*») означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени [1].

Дифференциация в образовании – это создание различий между частями (школами, классами, группами) образовательной системы (общее образование, школа, класс, группа) с учетом одного или нескольких направлений [2].

В педагогической науке, дидактике, а также в школьной практической деятельности весьма распространены термины «индивидуальный подход», «индивидуализация обучения», «дифференцированное обучение», «дифференциация образования» и другие. Все они в какой-то мере могут быть сходны друг с другом, тем не менее значение каждого из этих терминов имеет свои отличительные черты. На сегодняшний день существует достаточное количество трактовок данных понятий в педагогической науке.

Так, в «Педагогическом энциклопедическом словаре» понятие «дифференциация обучения» определяется как форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся [3].

В «Большом Энциклопедическом словаре» оно представлено как разделение учебных планов и программ в средней школе с учетом склонностей и способностей учащихся. Дифференцированное обучение осуществляется через организацию школ, учебных потоков, классов и с углубленным изучением отдельных учебных предметов, факультативных занятий [4].

В Словаре специальной психологии дано такое определение - Дифференциация обучения (от лат. *differentia* — разность, различие) — построение обучения на основе разделения учащихся на группы. Каждую группу образуют учащиеся, характеризующиеся сходством определенных индивидуально-психологических особенностей [5].

По мнению А.М. Абрамова, дифференциация обучения – создание относительно стабильных или временных учебных групп, различающихся по тем или иным признакам (содержание, уровень учебных требований, интересы, формы обучения и т.п.) [6].

Дифференциация обучения - форма организации учебной деятельности, при которой учитываются склонности, интересы и способности учащихся, но при этом не снижается общий (базовый) уровень общеобразовательной подготовки; предполагает создание на основе определенных признаков (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) мобильных или стабильных учебных групп, позволяющих сделать содержание обучения и предъявляемые к учащимся требования существенно различными [7].

По утверждению И.Э. Унта «Дифференциация - учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по нескольким различным учебным планам и программам» [8, с. 31].

По определению И.М. Осмоловской, дифференциация - это способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности), на основании которых учеников можно объединить в группы [9, с. 5].

Данную формулировку понятия «дифференциация» И.М. Осмоловской мы считаем наиболее подходящей в контексте нашей работы.

Теоретически проанализированный дидактический потенциал дифференцированного обучения мы протестировали в опытно-исследовательской работе через использование разработанной нами системы разноуровневых заданий в естественных условиях обучения. Опытно-исследовательская работа была проведена нами в школах, в которых в 2020-2021 учебном году проходила наша педагогическая производственная практика в формате дуального обучения: школа-

лицей №163 г. Алматы, СОШ №71 г. Сарыагаш, Туркестанская область, СОШ №19 г. Алматы.

Для проведения опытно-исследовательской работы в среднем звене (6 классы) нами были выбраны темы в рамках тематики, связанной с именем существительным, с его категориями. Безусловно, при организации обучающих занятий нами учитывались возрастные особенности детей среднего школьного возраста. Поэтому все использованные приемы были доступны для обучающихся.

На старте опытно-экспериментального обучения в 6 классах нами были использованы следующие разноуровневые задания (Таблица 1):

Таблица 1

Разноуровневые задания по теме «*Заимствованные слова*», использованные в 6 классе на диагностическом этапе педагогического эксперимента

1 группа	2 группа	3 группа
Базовое задание	Более трудное, чем задание 1-го уровня	Более трудное, чем задание 2-ого уровня
<p><b>К данным иностранным словам подобрать синонимы</b> - исконно-русские слова:</p> <p>хобби, супермаркет, менеджер, шоссе, босс, стеллаж, бизнес.</p>	<p><b>К данным словам подобрать их определения.</b></p> <p><b>Слова:</b> коттедж, криминал, пепси-кола, пицца, детектив, коллаж, колледж.</p> <p><b>Определения слов:</b></p> <p>1. Литературное произведение, в котором рассказывается о расследовании запутанных преступлений.</p> <p>2. Произведение, которое создано путём соединения разных (по</p>	<p>Пользуясь этимологическим словариком, расскажите о значении, происхождении и написании слов <b>лягушка, мятеж, невеста, внимание.</b> К какой группе слов по происхождению относятся эти слова? С каждым словом составьте предложение.</p>

	<p>форме, качеству, содержанию) материалов.</p> <p>3. Жилой благоустроенный двухэтажный или трёхэтажный дом в пригороде или в посёлке.</p> <p>4. Среднее учебное заведение.</p> <p>5. Уголовное преступление.</p> <p>6. Прохладительный напиток.</p> <p>7. Тонкая лепёшка с запечёнными на ней кусочками мяса, сыра, овощей, грибов.</p>	
--	--	--

На обучающих уроках использовались способы дифференциации в последовательности, обусловленной принципом «От простого к сложному».

Обучающая часть эксперимента в 6 классах была реализована нами в системе фрагментов 8-ми уроков, связанных с использованием разноуровневых заданий; здесь мы опишем фрагмент одного из восьми уроков, проведенный в следующей последовательности: 1) на начальном этапе была проведена разминка в форме «Мозгового штурма» с целью настроить ребят на рабочий лад, на активную работу по теме интересующего нас фрагмента и урока в целом: были заданы вопросы в форме устного экспресс-опроса по изученным темам, связанными с именем существительным, создав таким образом плавный переход к новой теме «Склонение имен существительных». 2) Объяснение нового материала было осуществлено через слово учителя. 3) После чего учащиеся были распределены по группам в соответствии с результатами диагностического этапа эксперимента. 4) На этапе закрепления новой темы ребята выполняли разноуровневые задания (Таблица 2):



Таблица 2  
Разноуровневые задания на обучающем этапе

1 группа	2 группа	3 группа
Базовое задание	Более трудное задание, чем для 1 уровня	Более трудное задание, чем для 2-ого уровня
Найти в тексте, данном в учебнике, все существительные и определить их склонение.	Указать верные утверждения в таблице, заранее подготовленной учителем. Найти ошибки, исправить их.	Заполнить диаграмму Венна, ответив на вопросы: 1) Что объединяет существительные 1-го, 2-го, 3-го склонения? 2) Чем они различаются?

На выполнение заданий было определено 7-10 минут. 5) После выполнения заданий ученики каждой группы выступали уже с ответами по ним (в алфавитном порядке). 6) По завершении предыдущего этапа было проведено оценивание в форме взаимооценивания: первая группа оценила вторую, вторая - третью и третья - первую группу.

В итоге взаимооценивания были получены следующие результаты выполнения разноуровневых заданий (Таблица 3):

Таблица 3  
Результаты контрольного среза

Дифференцированные экспериментальные группы 6 классов		
Базовая группа	Продвинутая группа	Сильная группа
15 учащихся	31 учащийся	8 учащихся
Справились с заданием – 90%	Справились с заданием – 95%	Справились с заданием – 97%

7) Завершился урок рефлексией, где ребята показали свое настроение.

При проведении обучающих фрагментов в рамках занятий (по расписанию) мы обращали внимание на: а) способность учащихся осознавать познавательную задачу; б) умение анализировать полученный результат и формулировать выводы; в) умение учащегося самому придумывать варианты выполнения работы.

На обучающих уроках мы старались создавать спокойную, доверительную обстановку, но в то же время и поселить в детях дух соперничества. Ребята при необходимости, могли разговаривать друг с другом, обсуждать общие задания, советоваться друг с другом.

В результате теоретического анализа научно-педагогической / научно-методической литературы и проведения опытно-экспериментальной работы по теме дифференцированного подхода в лингвообразовании мы пришли к следующим выводам:

Под дифференцированным обучением следует понимать такую систему обучения, при которой каждый ученик, овладевая минимумом общеобразовательной подготовки, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям.

Опытно-экспериментальная работа показала, что системное применение дифференцированного подхода создает возможность каждому ученику найти себя в деле, почувствовать и прожить в школе «ситуацию успеха», ощутить уверенность, мотивацию учиться и интерес к предмету, ощутить желание расти и развиваться дальше.

При составлении системы разноуровневых заданий мы их условно классифицировали на следующие группы: 1) дифференцированные задания для эффективного усвоения нового материала; 2) дифференцированные задания для закрепления изученного; 3) дифференцированные задания для выполнения дома (домашние задания); 4) дифференцированные задания для индивидуальной самостоятельной работы.

Проведенное исследование дало нам возможность убедиться в правильном выборе педагогической профессии, профессии общественно значимой, сложной и благородной.

Список литературы:

1. Алексеев Н.А. Психолого-педагогические проблемы развивающего и дифференцированного обучения. – Челябинск: Факел, 1995. – 174 с.
2. Де Гроот Р. Дифференциация в образовании // Директор школы. – 1994. - №5. – С. 12 – 18.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Бим-Бад Б.М. - М.: Большая российская энциклопедия, 2002. - 527 с.
4. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 2.изд., перераб. и доп. - М.: Большая Российская энциклопедия, Норинт, 2000. – 1434 с.
5. Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь. — СПб: КАРО, 2006. — 144 с.
6. Абасов З.А. Дифференциация обучения: сущность и формы // Директор школы. – 1999. - №8. – С.61 - 65.
7. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО.. 1999. – 538 с.
8. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
9. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. - 3-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2006. - 606 с.

**ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, ЗРЕНИЯ,  
РЕЧИ В КОЛЛЕКТИВ СВЕРСТНИКОВ ПРИ СОВМЕСТНОМ  
ОБУЧЕНИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Муканова Айгерим Мухтаровна**  
магистрант КазНПУ им. Абая

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу формирования модели социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, зрения, речи со сверстниками в инклюзивной образовательной среде. Данная задача имеет не только научный, но и прикладной характер и очень актуальна, потому что отсутствует опыт по включению младших школьников с ОПП в коллектив сверстников,

не разработаны технологии как в системе специального, так и общего образования. Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, особые образовательные потребности (ООП), включение, социальное взаимодействие, критерии, модель

**Аңдатпа.** Мақала инклюзивті білім беру ортасында құрдастарымен есту, көру, сөйлеу қабілеті төмен бастауыш мектеп жасындағы балалар арасында элеуметтік өзара әрекеттестік моделін қалыптастыруға арналған. Бұл тапсырма тек ғылыми ғана емес, сонымен қатар қолданбалы сипатқа ие және өте өзекті, өйткені кіші мектеп оқушыларын АДЕ-мен қатарластар тобына қосу тәжірибесі жоқ, арнайы және жалпы білім беру жүйесінде де технологиялар жасалынбаған.

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім беру ортасы, ерекше білім беру қажеттіліктері (ООП), қосу, элеуметтік өзара әрекеттесу, критерийлер, модель.

**Abstract.** The article is devoted to the formation of a model of social interaction among children of primary school age with hearing, vision, speech impairments with peers in an inclusive educational environment. This task has not only a scientific, but also an applied nature and is very relevant, because there is no experience in including junior schoolchildren with ADE into a peer group, technologies have not been developed both in the system of special and general education.

**Keywords:** inclusive educational environment, special educational needs (OEP), inclusion, social interaction, criteria, model.

Обзор исследований по вопросу формирования модели социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, зрения, речи со сверстниками в инклюзивной образовательной среде приводит к выводу, что необходимыми психолого-педагогическими условиями являются комплексное сопровождение, индивидуальная поддержка и участие включаемых детей в совместной игровой и рекреационной деятельности с одноклассниками, а также в учебной деятельности на уроках. При совместном обучении в начальной школе очень важен позитивный эффект для социальной инклюзии детей с нарушениями слуха, зрения, речи в долгосрочной перспективе. Поэтому важно, чтобы инклюзивное образование было сфокусировано не только на академических результатах, но и на социальных и эмоциональных потребностях детей младшего школь-

ного возраста. Целью данной статьи является обсуждение модели социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, зрения, речи со сверстниками в инклюзивной образовательной среде. Результаты эмпирических исследований показывают, что обучающиеся с нарушениями слуха, зрения, речи меньше взаимодействуют со своими сверстниками, чем их типично развивающиеся одноклассники. Поскольку отсутствие опыта взаимодействия со сверстниками может привести к неспособности этих детей создавать стабильные социальные и дружеские отношения, важно, чтобы педагоги и специалисты сопровождения создавали ситуации и поддерживали взаимодействие между одноклассниками.

Модель социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, зрения, речи в инклюзивной образовательной среде соответствует критериям его оценки.

Понятие «критерий» (от греческого *criterion* - средство для суждения) обозначает эталонный признак истинности или ложности положения, на основании которого производится оценивание реального процесса или явления [1, с. 62]. Выбор критерия во многом определяется задачами исследования. Показатель выступает по отношению к критерию как частное к общему, поэтому каждому критерию соответствует несколько показателей. Они фиксируют определенный уровень или состояние развития изучаемого процесса или явления, т.е. показатели - это конкретные измерители критерия: они делают его доступным для наблюдения и измерения.

Достижение социального уровня взаимодействия младших школьников с ООП со сверстниками в инклюзивной образовательной среде связано с построением моделей социального взаимодействия.

Модель (в переводе с франц.) - это образец, эталон, стандарт, с которого снимается форма; в широком смысле - это любой образ (мысленный или условный), использующийся в качестве замещения реального предмета. «Под моделью понимается, - пишет В.А. Штофф, - материально реализованная или мысленно представляемая система, которая отражает или воспроизводит объект исследования, и ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [2].

Проблемам моделирования педагогических и психологических процессов посвящены публикации О.С. Анисимова, С.И. Архангельского, Н.М. Борытко, Б.А. Глинского, А.А. Деркач, П.П. Волкова,

Н.В. Кузьминой, Д.Ш. Матроса, Л.Т. Симушиной, Н.Д. Никандрова, Л.Г. Турбовича и др.

Моделирование социального взаимодействия А.А. Деркач определяет как процесс представления, имитирования существующих систем на основе построения, изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этих систем [3, с. 83].

Цель построения модели социального взаимодействия субъектов в инклюзивной образовательной среде - определить пути достижения социального уровня взаимодействия субъектов посредством сочетания вариативных форм обучения детей с особенностями развития, распределения и перераспределения функций и действий детей в совместной деятельности, а также их родителей и педагогов.

Структурно модель социального взаимодействия субъектов объединяет вариативные формы обучения детей. Функционально - сочетает вариативные функции педагогов и родителей в инклюзивном образовательном процессе.

Под формой обучения понимается целесообразно организованное взаимодействие обучающего (педагога) и обучаемого (ученика) в виде общения с признаками:

- а) распределения и перераспределения функций и ролей;
- б) временного и пространственного режима;
- в) последовательности этапов обучения [4].

Учёные Е.В. Востокова, В.К. Дьяченко, И.М. Чередов выделяют следующие формы обучения в инклюзивной образовательной среде [5, 6, 7].

1. Индивидуальная. Развивает способность к самоанализу, самокритике, саморегуляции, формирует умение работать самостоятельно по заданному образцу. Инициативность и активность ученика сопряжены с уровнем целеустремленности и работоспособности, интересами, мотивационной обусловленностью деятельности школьника младшего возраста. Ребенок обучается по индивидуальной (коррекционной) программе, разработанной на основе результатов психолого-педагогической диагностики с учетом зоны его ближайшего развития, потребностей и интересов. Недостатками индивидуального обучения является низкая социальная активность ребенка, отсутствие социальных контактов, возможности формирования навыков социального взаимодействия, сотрудничества, игровых

навыков. Возможна частичная интеграция ребенка с особенностями развития на дополнительные занятия (музыкальные, художественные, театральные студии). Основной акцент уделяется развитию образовательных навыков (реализация образовательной интеграции ребенка). Индивидуальная форма обучения эффективна в случае грубых нарушений психического и интеллектуального развития ребенка с высоким уровнем дезадаптивного поведения, не удерживающегося на классно-урочной системе.

2. Фронтальная. Традиционная классно-урочная форма обучения появилась в XVII веке (Я.А. Коменский), достигла пика развития в советское время и предполагала жесткую унификацию, идеологическую запрограммированность и регламентацию действий учителя как транслятора знаний и учеников на уроке [8]. Эффективность фронтальной работы зависит от умения педагога держать под контролем весь класс, не упускать из виду работу каждого ученика. При такой форме обучения у ученика формируется способность ориентироваться на деятельность одноклассников при выполнении собственной деятельности (феномен «совокупного действия», предложенный Д.Б. Элькониным) [8, с. 117]. Недостатками фронтальной работы являются: низкий уровень активности ученика; задержка общего уровня аффективно-когнитивно-мотивационного развития ребенка при низком уровне реальных учебных возможностей. Инновационная система инклюзивного образования использует вариативные способы организации совместной деятельности, направленные на активное включение учащихся в образовательный процесс (практико-ориентированная деятельность); учитывает интересы, потребности, индивидуально-психологические особенности учащихся. Широко распространена система тьюторов (сопровождающих) для детей с особенностями развития в системе инклюзивного образования, в роли которых выступают родители, воспитатели, педагоги дополнительного образования и другие лица.

3. Групповая. Педагог переключается с организационно-трансляционной деятельности на организацию деятельности учащихся, его основная роль заключается в управлении учебной деятельностью каждого ребенка, взаимодействующего с остальными участниками группы. Это более свободная форма обучения, при которой педагог выдвигает проблемную ситуацию для коллективного обсуждения, осуществляется открытый обмен мнениями между учащимися.

Педагог фокусирует внимание на разных учениках, распределяя при этом инициативу и используя инструменты воздействия: словесное воздействие, мобилизацию, «пристройку» и т.д.

Сильные стороны групповой работы: активизируется познавательная деятельность учащихся, развивается инициативность, навыки социального взаимодействия, появляется стимул соревнования в учебе. Взаимодействие в малой группе дает возможность каждому ребенку выступать субъектом образовательного процесса, а учителю распределять внимание на контроль за деятельностью всех учеников. Недостатки групповой работы: в многочисленных классах педагогу трудно удерживать внимание на деятельности каждого ученика; более скромные, неуверенные в себе, имеющие трудности в развитии дети без организационной помощи взрослого склонны придерживаться привычных поведенческих стратегий (например, избегание, игнорирование и др.).

4. Межгрупповая работа. Наиболее сложная для педагога в плане организации урока, но одна из самых продуктивных форм обучения с точки зрения личностного развития учащихся и социального взаимодействия школьников. Основой эффективности межгрупповой работы служит положение о природе возникновения социального взаимодействия: первопричиной любого взаимодействия между людьми является борьба за достижение личных целей и удовлетворение своих потребностей [8, с. 231]. Объединение в группы по интересам приводит к кумулятивному эффекту с другой группой: чем больше цели, интересы, потребности отличаются друг от друга, тем интенсивнее происходит «схватка», значительно выражается активная субъектная позиция участников дискуссии. Любое противоречие в процессе взаимодействия выступает источником самодвижения и саморазвития личностных структур. Межгрупповая работа способствует интенсивной интеграции детей с особенностями развития.

Участники инклюзивного образовательного процесса – дети младшего школьного возраста с нарушениями слуха, зрения, речи имеют возможность взаимодействовать друг с другом и со сверстниками, взаимодействовать группами, одновременно взаимодействовать с учителем и помощником. Основная цель такого взаимодействия – развитие и формирование личностных структур, расширение «Я-Концепции», обретение личностных смыслов, самопознание



субъектов, самосовершенствование в личностном и социальном плане, актуализация потребности в саморазвитии [9].

5. Парная работа («взаимное обучение»). Ученики взаимодействуют друг с другом со сменой ролей под наблюдением педагога: каждый ребенок может выступить в роли учителя для другого, занять позицию наставника, что будет способствовать развитию уверенности, помогающей мотивации и милосердия по отношению к более слабому ребенку. Педагог оценивает не только активность детей, но и степень согласованности действий, сплоченность, умение сотрудничать. Парное взаимодействие учеников осуществляется как в индивидуальной форме обучения, так и в пределах класса. «Взаимное обучение» детей использовалось в системе «развивающего обучения» Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, разработанной и апробированной в советских школах в 60-80-х годах XX века [8, 10].

Д.Митчелл выделяет стратегию «взаимного обучения» (наряду с «совместным групповым обучением») как эффективное социальное взаимодействие учеников в инклюзивной образовательной среде. Под «взаимным обучением» («обучение при посредничестве сверстников», «стратегия обучения с помощью сверстников» (PALS) [11] понимается процесс, при котором один ученик учит другого под наблюдением взрослого. «Взаимное обучение» практикуется на этапе повторения или закрепления учебного материала, но не на этапе первоначального обучения, поэтому считается дополнительным методом обучения. Формы применения этой стратегии дифференцируются в зависимости от возраста и уровня сформированности навыков у учащихся. Распространены ситуации, когда более успешный ученик учит менее успешного или «обучающий» старше («межвозрастное обучение»).

Положительный эффект от «взаимного обучения» наблюдается в динамике общей успеваемости учащихся, развитии позитивного отношения к предмету, улучшении отношения «обычных» детей к их сверстникам с особыми образовательными потребностями, повышении уровня общей социализации и адаптации всех детей.

Данная форма обучения предполагает тщательную подготовку со стороны педагога, планирование структуры урока, цели, задач, а также определенную подготовку и обучение навыкам передачи опыта «обучающих» детей, чтобы они могли занять позицию учителя по отношению к более младшим или менее успешным сверстникам.

6. Индивидуальная форма обучения в триаде: «Учитель – Ребенок с особенностями – Родитель».

Включение родителей детей с особенностями развития в инклюзивный образовательный процесс является ключевым моментом концепции инклюзивного образования и залогом успеха в образовательной и интеграции ребенка, которая достигается благодаря обучению и передаче родителям педагогических технологий работы с «особыми» детьми. Находясь большую часть жизненного временного интервала с детьми (до 18 лет и старше), семья является «ответственной» за качество исполнения образовательных услуг и социальную адаптацию. Заняв субъектную позицию в отношении образования и развития своего ребенка, родитель поддерживает свой жизнеутверждающий настрой и совершенствует свои «профессиональные» родительские навыки и функции, повышает гибкость мышления, творческий потенциал, включая ребенка в социальную среду и способствуя наиболее полному функционированию ребенка в жизнедеятельности общества.

Достижение общей цели инклюзивного образования сводится к обеспечению социально-трудовыми навыками всех детей посредством включения родителей в образовательный процесс.

Центральной фигурой социального взаимодействия субъектов в инклюзивной образовательной среде является ребенок с особыми образовательными потребностями, который задает определенный вектор развития педагогу (учителю), направленный на расширение представлений о способах работы с ним (ребенком), существующих трудностях, вариантах коррекции недостатков, развитие эмпатического понимания. По мере работы с ребенком, учитель передает родителю педагогические технологии обучения и развития ученика, которыми родитель пользуется и за пределами школьного окружения, помогая осуществить перманентное сопровождение и обучение ребенка социально-трудовым навыкам до момента автономного осуществления ученика в трудовой деятельности и достижения им полной или частичной интеграции в обществе.

В инклюзивной образовательной практике предпочтение отдается формам работы, требующим активных действий со стороны учащихся: участие в дискуссионных группах, обучение других - групповым методам работы. Выступая субъектами инклюзивного образовательного процесса, дети младшего школьного возраста с нарушениями

слуха, зрения, речи накапливают опыт и навыки социального взаимодействия со сверстниками, повышают самооценку, приобретают уверенное поведение.

Дети, относящиеся по развитию к группе «норма», формируют личностные качества: толерантность, настойчивость, самостоятельность, эмпатическое сопереживание, навыки сотрудничества, умение брать на себя ответственность. Педагоги развивают гибкость мышления, творческий подход к решению внезапно возникающих проблем и задач, что благоприятно влияет на развитие самосознания и самосовершенствование как в личностном, так и профессиональном плане. Родители, выступающие субъектами инклюзивного образовательного процесса, партнерами школы (образовательного учреждения) занимают активную социальную позицию, влияют на результативность и успеваемость детей в отношении приобретения социально-трудовых навыков и общей адаптации в обществе.

Социальное взаимодействие младших школьников с нарушениями слуха, зрения, речи со сверстниками в инклюзивной образовательной среде предполагает распределение и перераспределение ролей и функций участников инклюзии. Функциональный компонент теоретической модели сочетает вариативные функции педагогов и родителей в адаптации «особых» школьников в инклюзивном образовательном процессе.

1. Воспитательная функция (формирование ценностей, установок, жизненных ориентиров у детей с особенностями и детей с «нормой»).

2. Организационная функция (организация педагогом уроков, эффективной совместной деятельности, помощь родителей в проведении внеучебных мероприятий с целью социализации «особенных» детей).

3. Сопровождающая (сопровождение ребенка родителем в инклюзивном образовательном процессе; сопровождение ребенка педагогом в виде оказания консультативной помощи).

4. Корректирующая (развивающая) функция (помощь в развитии и формировании знаний, умений, навыков у ученика).

5. Регулирующая функция (контроль и организация педагогом социального взаимодействия младших школьников с ООП со сверстниками в образовательном процессе, установление доверительных отношений между детьми).

6. «Осуществление субъектогенеза» участников инклюзии (развитие личностных структур, мотивации достижения в личностном и профессиональном плане, актуализация потребности в саморазвитии субъектов взаимодействия).

Распределение и перераспределение ролей и функций участников инклюзии, оптимальное их сочетание отражается в субъектной наполненности взаимодействия, под которым мы понимаем степень проявления качеств субъекта участником. Динамику субъектной наполненности взаимодействия и субъектной включенности детей в инклюзивной образовательной среде, преобразование взаимодействия субъектов в социальное взаимодействие детей младших школьников со сверстниками можно рассмотреть, опираясь на методику В.Я. Ляудис [12], предложившей типологию различных качественных уровней субъектной включенности в совместную деятельность.

Для осуществления взаимодействия субъектов в инклюзивной образовательной среде уровни обретают смысл:

1. «личная включенность» субъектов за счет актуализации личностных смыслов и целей в процессе деятельности;

2. «раздельные действия» субъектов инклюзивного образовательного процесса с распределением ролей и функций;

3. «поддержанные действия» субъектов, расширяющие инициативу педагогов и родителей до сферы контроля, оценки результатов работы, побуждающие к самостоятельному выбору целей и определению смысла совместной деятельности детей с ООП со сверстниками;

4. «саморегулируемые действия» субъектов, направленные на достижения взаимоконтроля, самоконтроля в процессе совместной деятельности;

5. «самопобуждающие действия» субъектов, связанные с постановкой, обсуждением, осмыслением и принятием целей работы;

6. «самоорганизуемые действия» субъектов, связанные с определением способов и попытками сотрудничества с другими участниками в инклюзивной образовательной среде (в нашем случае младших школьников со сверстниками);

7. «партнерство», при котором достигается качественно новый уровень взаимодействия субъектов совместной деятельности за счет развитой саморегуляции собственной активности.

Достижение социального уровня взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, зрения, речи со сверстни-

ками (включая в процесс педагогов и родителей) в инклюзивной образовательной среде предполагает сочетание вариативных форм обучения детей в зависимости от первостепенной задачи развития ребенка, распределение и перераспределение ролей и функций субъектов образования, пошаговое введение разных по степени включенности в совместную деятельность действий.

Проведенный теоретико-методологический анализ предпосылок возникновения инклюзивного образования и обобщение представлений об инклюзивной образовательной среде позволили выявить социальные характеристики инклюзивной образовательной среды для детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, зрения, речи: обогащенность среды образовательными, кадровыми, материальными, информационными ресурсами; гуманистическая направленность и «инициация мобильности и активности» субъектов образовательной среды; интегративность среды, обеспечивающая решение профессиональных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур; способность к постепенному преобразованию; открытость; вариативность, предполагающая изменение среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах.

*Список литературы:*

1. Агапова Г.В., Золотарева А.В., Шнайдер Т.А. *Созидательное сообщество детей и взрослых*. - Воронеж, 2012. - 146 с.
2. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. - Л., 1999. - 301с.
3. Деркач А.А., Селезнева Е.В. *Социология в вопросах и ответах*. - М., 2017. – 158 с.
4. Басова Н.В. *Педагогика и практическая психология*. - Ростов н/Д, 2002. - 316 с.
5. Востокова Е.В. *Формы обучения: категория дидактики и предметных методик // Педагогика, 2002. - № 4. - С. 33-38.*
6. Дьяченко В.К. *Коллективный способ в обучении: дидактика в диалогах*. - М., 2014. - 352 с.
7. Чередов И.М. *Пути реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой, индивидуальной работы с учащимися на уроках: дис. ... канд. пед. наук*. - Киев, 2000. - 212 с.
8. Эльконин Д.Б. *Избр. псих. труды*. – М., 1999. – 517 с.
9. Яблокова Е.А. *Акме как феномен развития группы, общности // Социология, 2012, № 1, с. 6-10.*

10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 2003. - 244 с.  
11. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. - М., 2009. - 22 с.  
12. Ляудис В.Я. Психология. - М., 2005. - 130 с.

## ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК ПРИНЦИП В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Мусатай Т.

магистрант КазНПУ им. Абая

**Аннотация.** В работе поднимается проблема интерактивности как принципа обучения русскому языку и литературе. Автор излагает мысль о том, что интерактивность как двусторонняя и межличностная активность становится ведущей востребованной основой современного образования, особенно в условиях дистанционного обучения. Только интерактивность, по мнению автора, может активизировать образовательный процесс.

**Ключевые слова:** интерактивность, образовательный процесс, метод, обучение, русский язык.

**Аңдатпа.** Жұмыста орыс тілі мен әдебиетін оқытудың принципі ретінде интерактивтілік мәселесі көтеріледі. Автор интерактивтілік екі жақты және тұлғааралық белсенділік ретінде қазіргі заманғы білім берудің, әсіресе Қашықтықтан оқытудың танымал негізіне айналады деген идеяны ұсынады. Тек интерактивтілік, автордың пікірінше, оқу процесін белсендіре алады.

**Түйін сөздер:** интерактивтілік, білім беру процесі, әдіс, оқыту, орыс тілі.

**Abstract.** The paper raises the problem of interactivity as a principle of teaching Russian language and literature. The author presents the idea that interactivity as a two-way and interpersonal activity is becoming the leading popular basis of modern education, especially in the context of distance learning. Only interactivity, according to the author, can activate the educational process.

**Keywords:** interactivity, educational process, method, teaching, Russian language.

Русский язык как учебный предмет имеет большое значение в деле гуманитарной подготовки к жизни подрастающего поколения: он закладывает основы лингвистического образования, т.е. совокупности знаний об основном средстве общения языке, его устройстве и функционировании в речи. Знания о нем выполняют две функции: они обеспечивают компетентность учеников в пользовании языком, а также служат базой формирования языковых и речевых умений и навыков. Ни одно умение не может быть сформировано без опоры на знания. Реформы в области образования, происходящие в нашей стране, наряду с разработкой новых образовательных стандартов, введением новых учебных дисциплин, новых учебников и учебных пособий, вызвали потребность и в изменении методики преподавания. В современной педагогической практике разработаны и применяются несколько десятков новых стратегий, методов и приемов обучения, в том числе интерактивных. Современный педагог, независимо от преподаваемого предмета или учебной дисциплины, должен владеть необходимым «арсеналом» интерактивных методов обучения и уметь использовать их в учебном процессе.

Развитая память ещё не есть образованность, точная информация ещё не есть знания. Определённо, механическое зазубривание, запоминание – враги живой мысли, они убивают творчество и сводят на нет оригинальность мышления. В педагогической практике давно применяется термин «активные методы и формы обучения». Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня активности учебной деятельности учащихся. В последнее время получил распространение ещё один термин – «интерактивное обучение». Использование в работе интерактивных технологий – веление времени. Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Современная наука об образовании приблизилась к тому моменту, когда возникла потребность в создании педагогических технологий, которые обеспечивают самое главное в образовательном процессе – развитие личности каждого учащегося, его активности. Современные учебники, пособия для учителей позволяют при должной подготовке

строить урок так, чтобы развивать у учащихся мышление, внимание и другие виды познавательной деятельности. Продуктивный урок должен формировать не только глубокие и прочные знания, но и умения использовать их в различных ситуациях, самостоятельно добывать знания, формировать опыт решения проблем. В связи с этим остро стоит вопрос о целенаправленной работе по развитию учащихся – интеллектуальных, физических, эмоционально-волевых, познавательных умений. Наилучшие результаты при решении этой проблемы можно получить только при наличии активной позиции учащихся в учебном процессе. Сущность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс происходит при условии постоянного, активного взаимодействия всех учеников. Это сообучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), при котором и ученик, и учитель являются равноправными, равно значимыми субъектами обучения, понимают, что они делают, рефлексиируют по поводу того, что они знают, умеют и создают.

Интерактивное обучение отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т.д. «Аквариум» – форма диалога, когда ребятам предлагают обсудить проблему «перед лицом общественности». Малая группа выбирает того, кому она может доверить ввести тот или иной диалог по проблеме. Иногда это могут быть несколько желающих. Вы и все остальные ученики выступают в роли зрителей. Отсюда и название приема – «аквариум». По окончании работы в группах во многих случаях необходима организация межгруппового общения (с целью выяснения общей картины, построения системы, обобщения, обеспечение возможности для рефлексии и взаимооценки). Это – дополнительная возможность организовать обучение общению (культура речи, логика, искусство спора и т.д.).

Учитель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.



Таким образом, урок, благодаря богатому содержанию, методам, ориентированным на пробуждение самостоятельной мысли и чувства ребёнка, характеру взаимоотношений между учителем и учащимися может приобрести черты нестандартности, яркости, мобильности. Увеличение умственной нагрузки на уроках заставляет задуматься над тем, как поддержать интерес учащихся к изучаемому предмету, их активность на протяжении всего урока. Чтобы сохранить интерес к предмету и сделать учебно-воспитательный процесс качественным, на уроках русского языка и литературы активно используются информационные технологии. Сегодня внедрение компьютерных технологий в учебный процесс является неотъемлемой частью школьного обучения.

*Список литературы:*

1. Гакаев Р. А. *Формирование географических и исторических знаний учащихся комбинированным использованием картографического материала [Текст] / Р.А. Гакаев, Т.Ш. Хадаев // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 5-8.*

2. Лорсанова А. А. *Использование средств наглядного обучения на уроках русского языка и литературы в условиях новой школы [Текст] / А. А. Лорсанова, Л. С. Лорсанова // Инновационные педагогические технологии: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 7-11.*

3. *Электронный ресурс: Что такое интерактивное обучение?*  
<http://12fan.ru/3912825495.html>

4. *Электронный ресурс: Эффективность использования интерактивных методов обучения на уроках русского языка в начальной школе.* <http://odiplom.ru/pedagogika/effektivnost-ispolzovaniya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-v-nachalnoi-shkole>

## **ПРОБА ПЕРА**

### **ТРИ ЭССЕ О ПОЭТАХ. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КАРТИНА МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ Н.А. НЕКРАСОВА И А.Н. МАЙКОВА**

**Дюсембаева Зарина Жумабаевна,**  
*Студентка 3 курса КазНПУ им. Абая,*  
**Октамбек Асем Талғатқызы,**  
*Студентка 3 курса КазНПУ им. Абая,*  
**Серикова Лидия Александровна,**  
*Студентка 3 курса КазНПУ им. Абая,*  
**Редактор – Поляк Зинаида Наумовна,**  
*к.ф.н., доцент кафедры русского языка и  
литературы КазНПУ им. Абая*

Русская литература XIX века богата именами великих поэтов. А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, А.А. Фет... За каждым именем стоит целый художественный мир, который открывается вдумчивому, заинтересованному читателю.

В 2021 году исполняется 200 лет со дня рождения Николая Алексеевича Некрасова – поэта, у которого есть своё, особое место в истории литературы. Стихи Некрасова знакомы мне с детства. Став филологом, я начала лучше понимать их смысл и художественную глубину.

Удивительно, что дворянин Некрасов в своей поэзии оказался самым горячим защитником крепостных крестьян. Художественная картина мира в его творчестве складывается, прежде всего, из картины миропонимания народа. Жизнь простого мужика (так называли в XIX веке крестьян) становится главной темой многих стихотворений поэта.

Мне вспоминается трогательное стихотворение «Несжатая полоса», в котором Некрасов не только сам скорбит о тяжелой доле крестьянина, но и у читателя вызывает искренне сострадание. Образы одухотворенной природы (шепчущие колосья, отвечающий им ветер) помогают создать настроение печали и сочувствия больному пахарю.

Русская природа в лирике и в поэмах Н.А. Некрасова – это особенный и полноправный герой. В этом поэт продолжает традиции фольклора. Русская национальная картина мира не может обойтись без народного творчества. Фольклорные образы и жанры буквально пронизывают всю лирику Некрасова. Но особенно выразительно народная стихия сказалась в поэме «Кому на Руси жить хорошо».

Вот где открывается жизнь русского народа во всём её многообразии! Читатель поэмы погружается в сюжет путешествия семи мужиков в поисках счастья. Именно тему пути литературоведы называют основой хронотопа поэмы. Образ дороги – это и явление реального пространства, и метафора. Время и пространство в художественной картине мира поэмы подчиняются замыслу автора: показать, что и после отмены крепостного права жизнь простого народа остаётся тяжёлой. Современные исследователи добавляют, что поэма Некрасова важна и для понимания философских исканий русской литературы.

Эти две черты – близость к народу и философские размышления – сближают поэзию Некрасова с творчеством другого юбиляра этого года, Аполлона Майкова.

Впервые имя этого поэта я встретила в стихотворении современного лирика Александра Кушнера: «Всю осень грустят и вздыхают / Полонский, и Майков, и Фет». Заканчивалось это стихотворение такими строчками:

*«Мой сад с каждым днем увядает».  
И мой увядает! И мой!*

Я решила узнать, откуда эта цитата. Оказалось, что это первая строка стихотворения А. Майкова «Ласточки». Когда я прочитала это стихотворение, то поняла, что открыла для себя ещё одного замечательного поэта. Я как будто своими глазами увидела и пустое гнездо ласточек, и осыпающуюся с деревьев листву. Но главное – настроение! Вся картина природы в этом стихотворении вызывает особенное настроение грусти и печали.

Похоже, что здесь как раз проходит граница между картинами мира в творчестве двух поэтов. Природа в лирике Некрасова как будто подчиняется его идейным задачам. А в стихах Майкова образы русской природы ценны сами по себе. Ещё очень важно, что природа

у него часто помогает раскрыть внутренний мир человека. А это уже сближает его лирику с художественными открытиями Ф.И. Тютчева и А.А. Фета.

Наблюдения, которые я сделала, позволяют высказать такое предположение. У художественной картины мира в творчестве двух поэтов есть и сходства, и различия. УН. Некрасова эта картина строится на миропонимании простого народа, а образы природы и фольклора служат поэту своеобразным «инструментом». А у А.Майкова фольклорные мотивы и пейзажные образы становятся главным содержанием лирики.

\* \* \*

Лингвисты сегодня спорят о содержании термина «языковая картина мира». Многим учёным этот термин кажется слишком широким. По аналогии можно сказать, что и художественная картина мира творчества писателя – это очень объёмное понятие. Оно включает в себя и представление о национальных особенностях изображенной писателем жизни.

Можно сказать, что Николай Алексеевич Некрасов – самый народный среди всех русских поэтов XIX века. Главная тема его творчества – крестьянский мир. У поэта двойственное отношение к крепостному крестьянину. С одной стороны, Некрасов всей душой сочувствует страданиям народа, а с другой – возмущается долготерпением и привычкой крестьян к рабству. Он любит свою Родину и ненавидит несправедливость общественного устройства: «То сердце не научится любить, которое устало ненавидеть».

В художественной картине мира Некрасова особое место занимает образ крестьянской женщины. Сколько понимания и сострадания поэт вкладывает в свои стихи о женской доле!

*В полном разгаре страда деревенская...  
Доля ты! – русская долюшка женская!  
Вряд ли труднее сыскать.*

Особенно мне запомнился образ молодой крестьянской девушки из стихотворения «Тройка». Стоя у дороги, она надеется, что её красоту заметит проезжающий мимо молодой корнет. «Но не то тебе пало на долю»... Поэт предсказывает девушке безрадостную горькую

судьбу. В лирике Некрасова много таких «сюжетных» стихотворений, в которых перед читателем проходит история целой жизни человека из народа. Из таких историй складывается общая картина мира. В ней всегда присутствует и образ автора – человека равнодушного, который болеет душой за всех страдающих от бедности и горя.

Нельзя сказать, поэзия Некрасова ограничивается только гражданской темой. У него есть и любовная, и пейзажная лирика. И вот здесь обнаруживается различие художественного мира Некрасова и других поэтов.

На занятиях по анализу поэтического текста мы познакомились со стихотворением А. Майкова «Пейзаж». Его композиция строится по принципу свободной прогулки, когда взгляду поэта одна за другой открываются картины природы и крестьянского быта: лес, река, мельница. А в конце стихотворения – крестьянская девочка на телеге и прыгающая рядом весёлая жучка. В стихотворении есть различные эмоциональные оттенки. Например, тревожные и таинственные лесные шорохи воспринимаются как сказочное волшебство. Поэт как бы призывает своим стихотворением увидеть светлые стороны обычной народной жизни, писать о природе, а не о политике. И в этом призыве чувствуется его спор с творческой позицией Некрасова, который стремился соединить в своих стихотворениях гражданскую и пейзажную лирику.

В творчестве обоих поэтов есть много общего. Они были ровесниками, создавали свои произведения в одну эпоху. И у Некрасова, и у Майкова большое место в лирике занимают традиции и мотивы устного народного творчества. Оба поэта любят и глубоко понимают нужды и характеры простых людей.

Однако, мне кажется, что художественная картина мира в творчестве А. Майкова открывается читателю как ясная и светлая, а у Н. Некрасова «надрывается сердце от муки»...

\* \* \*

Каждый большой художник слова создаёт в своём творчестве собственную картину мира. Часто в этой картине отражается характер народа, образы родной страны. Когда мы обращаемся к поэзии Н. А. Некрасова, самая первая характеристика его творчества звучит так: это народный поэт. Действительно, именно Некрасову

удалось показать множество народных характеров и самые главные проблемы крестьянства. Он был горячим защитником крестьян и яростным противником крепостного права.

Но мне ближе в творчестве этого поэта другая тема. Я думаю, что национальный характер, особенности художественной картины мира могут проявиться и в лирике о любви. Среди стихов Некрасова я больше всего люблю «Панаевский цикл». Стихотворения, посвященные Авдотье Панаевой, не оставляют сомнений: эта женщина была самой большой любовью в жизни поэта. Их отношения не были простыми и гладкими. Об этом говорят первые строчки стихотворений: «Мы с тобой бестолковые люди...», «Я не люблю иронии твоей...», «Давно – отвергнутый тобою...».

Стихотворения этого цикла складываются в своеобразный роман, полный противоречий. В сюжете этого романа есть встречи и расставания, ссоры и примирения. Здесь пишут и сжигают любовные письма, всегда помнят и пытаются забыть любимого человека. И в этом тоже проявляется национальный характер русского человека: горячий, беззаветный, способный на подвиги ради любви.

Но оказывается, художественная картина мира, отраженная в любовной лирике русского поэта, может быть и совсем другой. Например, у современника Некрасова Аполлона Майкова. Этот автор не так широко известен, как Некрасов. При подготовке стилизованного выступления для творческого конкурса олимпиады я узнала, что И.А. Гончаров назвал Майкова одним из наследников пушкинских традиций. Мне понравилось его стихотворение «Перечитывая Пушкина». Я заинтересовалась его поэзией. И оказалось, что у Майкова любовь описана как спокойное и гармоничное чувство. Любящие люди так хорошо понимают друг друга, что могут разговаривать без слов, обмениваясь «улыбкой и взором».

Получается, что составить представление о стране, народе, национальном характере нельзя по творчеству только одного автора. Природа, история, традиции каждого народа отражаются в творчестве разных писателей, как во множестве зеркал. Из этих отражений мы можем сложить разноцветную мозаику. Художественные картины мира в творчестве Н.А. Некрасова и А.Н. Майкова могут стать частью широкой панорамы русской поэзии XIX века.

## ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В СТИХОТВОРЕНИИ А. ГАЛИЧА «ПСАЛОМ»

**Жакенова Рабига Мустафовна**  
*магистрант КазНПУ им. Абая*

В весеннем семестре мне представилась необычайная возможность обучаться дисциплине «Филологический анализ художественного текста» у профессора Таллиннского университета (Эстония) Ирины Захаровны Белобровцевой. Среди всех интересных и своеобразных заданий, которые мы выполняем в ходе этого курса, выделяется одно – по стихотворению Александра Галича «Псалом».

В ходе анализа мы обнаружили множество интертекстуальных связей, позволяющих сделать определённые выводы. Некоторые из них мы и хотели привести в своих свободных размышлениях в форме эссе.

Явная внетекстовая связь представлена в самом названии, в слове «псалом». Как известно, псалом – хвалебная песня, обращение, прошение, адресованное Богу. Собрание подобных псалмов образуют библейскую книгу Псалтирь Ветхого Завета. И стихотворение А. Галича чем-то напоминает подобное обращение к Богу, в нём есть элемент исповеди.

Далее уже в первой строфе обнаруживается ассоциация со стихотворением М.Ю. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу...». Связь с текстом М.Ю. Лермонтова с первого взгляда не очевидна и выражается в двух-трёх словах.

А.А. Галич М.Ю. Лермонтов  
Я вышел на поиски Бога.  
В предгорье уже рассвело.  
А нужно мне было немного -  
Две пригоршни глины всего.      Выхожу один я на дорогу;  
Сквозь туман кремнистый путь блестит;  
Ночь тиха. Пустыня внемлет богу,  
И звезда с звездою говорит.

Можно заметить, что ритм в обоих случаях похож, но это только слуховой эффект. В действительности же стихотворные размеры

отличаются. В «Псалме» – трёхстопный амфибрахий, в «Выхожу один я на дорогу...» – пятистопный хорей с «анапестическими ходами».

Стихотворение Лермонтова – классический образец философской лирики. Возьмём на заметку, что А. Галич ориентируется на эту линию русской поэзии.

Следующая внетекстовая связь выражается в аллюзии на произведение Ф. Ницше «Так говорил Заратустра».

И с гор я спустился в долину,  
Развел над рекою костер,  
И красную вязкую глину  
В ладонях размял и растер.

Именно в первой строке воспроизводится сюжет, повторяющий историю Заратустры, который спустился с гор к людям после долгого отшельничества, чтобы донести им свои слова и проповеди. Из этого следует вывод, что, возможно, А. Галич считал, что поэты – своего рода провозвестники Божьей воли, и они должны через своё творчество наставлять, заставлять задумываться и размышлять других людей.

Эта тема (поэт – пророк) – традиционная для русской литературы. Она звучит в стихотворениях с одинаковым названием «Пророк» А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова. Оказывается, что и для поэта середины XX века мотив пророческого дара поэта по-прежнему актуален.

Обращаясь к различным исследованиям произведения, мы можем сказать, что в основном существует один вариант интерпретации текста. Главная мысль стихотворения чаще всего проецируется на советскую реальность. Нам представляется, что это может быть один из вариантов интерпретации, но далеко не самый главный, потому что он сильно сужает значение произведения.

Всё произведение строится на библейских мифах и сюжетах. Мы замечаем три попытки поэта создать Бога по своему представлению.

Когда ж он померк, этот длинный  
День страхов, надежд и скорбей –  
Мой бог, сотворенный из глины,



Сказал мне:

– Иди и убей!..

В Библии сказано, что Бог создал Адама из красной глины. А. Галич использует этот сюжет, только с противоположным эффектом: он сам творит Бога.

Я вышел на поиски Бога.

В предгорье уже рассвело.

А нужно мне было немного -

Две пригоршни глины всего.

И с гор я спустился в долину,

Развел над рекою костер,

И красную вязкую глину

В ладонях размял и растер.

Что знал я в ту пору о Боге

На тихой заре бытия?

Я вылепил руки и ноги,

И голову вылепил я.

Отсюда возникает мысль, что это своего рода отсылка к библейской заповеди: «Не сотвори себе кумира». Это первый «ложный» Бог, который и приказывает: «Иди и убей». Но в Библии и в любой религии есть заповедь: «Не убий».

И канули годы.

И снова –

Все так же, но только грубей,

Мой бог, сотворенный из слова,

Твердил мне:

– Иди и убей!

И вот поэт сотворил второго Бога «из слова». Опять же отсылка к Библии: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог». Но «слово» это приобретает другой оттенок после того, как и второй Бог приказывает убивать. Слово дано Богом, оно сакральное, но пройдя через человека, оно утрачивает своё совершенство.

Человечество не всегда использует слово по божественному назначению, а порой оскверняет его своими злыми помыслами и целями.

И шел я дорогою праха,  
Мне в платье впивался репей,  
И Бог, сотворенный из страха,  
Шептал мне:  
– Иди и убей!

Третий Бог – страх, всепоглощающий и парализующий. Неслучайно поэт использует название колючего сорняка «репей», ведь репейником называют надоедливого человека, от которого трудно избавиться. Так и страх буквально впивается в сознание личности.

Словосочетание «впивался репей» вызывает ещё одну библейскую ассоциацию: во время поругания Иисуса Христа римские воины возложили ему на голову венец из ветвей растения с шипами (терниями). Переключка с этим символом мученичества и страдания углубляет, как нам кажется, смысл строфы.

Количество попыток воссоздания Бога также является отсылкой к мифическим представлениям. Как в сказке, главный герой должен пройти три испытания, решить три задачи, после чего он сможет получить желаемое. Цифра «3» в культурном представлении человечества считается священной, имеет сакральный смысл, магическое значение. В христианстве – это Троица (Бог Отец, Бог Сын и Бог Святой Дух), три Волхва, три богословских добродетели: вера, надежда и любовь.

Согласно Аристотелю, три – число законченности: «триада есть число целого, ибо содержит начало, середину и конец». Сам человек обладает тройной организацией, заключая в себе тело, душу и дух.

В стихотворении прослеживается подобная связь, когда первая строфа изображает телесную составляющую, далее во второй строфе мы видим слово как элемент души. И третья строфа описывает страх, который по природе своей глубинное явление, разрушающее именно дух.

Внутритекстовая связь выражена повторами, и, безусловно, они выполняют своё назначение, задуманное автором.

Подводя итоги, можно сказать следующее. Вполне очевидным является то, что стихотворение автобиографично, и А. Галич в той или иной степени описал свой духовный путь, свой поиск жизненного смысла. На поверхности текста видна связь и с советскими реалиями, но идея его глубже.

Если вдуматься, то лирической герой после трех неудачных попыток с тремя богами всё ещё сохраняет надежду на то, что четвертый Бог окажется действительно добрым. Разве такое возможно? Ведь всякий раз человек сам творит себе кумира. Правильнее будет отметить, что трем богам передаются какие-то качества самого человека, их сотворившего. Ведь в Библии сказано, что Бог сотворил человека по образу и подобию своему, а в стихотворении происходит противоположный процесс.

Таким образом, вполне возможно сделать вывод о том, что в самом человеке (в его сознании и его духе) есть те качества, которые затем проявляются в сотворенном им Боге, заставляя его быть злым и несовершенным, как и сам человек. Нам кажется, что всё стихотворение может служить неким толкованием заповеди «Не сотвори себе кумира». И это показано поэтом на примере образов, связанных с понятием «свет».

1-я строфа – «В предгорьи уже рассвело...»

2-я – «Развел над рекою костер...»

3-я – «На тихой заре бытия...»

4-я – «Мечтал я, при свете огня...»

Свет всё время сопровождает лирического героя. И вот он вылепил своего жестокого Бога, – и свет «померк, исчез». И его мы уже больше не увидим в произведении.

Показанные в эссе интертекстуальные связи и внутренние особенности стихотворения позволяют по-новому взглянуть на его идейно-смысловое содержание. А. Галич отобразил не просто исторические и жизненные явления, но создал произведение с глубоким философским смыслом.

## ПОСЛЕСЛОВИЕ РЕДАКЦИИ

Представляя этот альманах, кафедра русского языка и литературы КазНПУ им. Абая продолжает традицию издания периодического кафедрального научного сборника. В наше время нет недостатка в печатных и электронных изданиях и, конечно, доктора и кандидаты наук нашей кафедры активно публикуются на страницах казахстанских изданий, а также в журналах и сборниках ближнего и дальнего зарубежья. Но кафедра решила, что было бы неплохо иметь свою профессиональную визитную карточку в виде небольшого издания, которое представит актуальное научное содружество состоявшихся и начинающих филологов Казахстана. Таким изданием стал наш альманах «LingvLit». Он решает как образовательные, так и воспитательные задачи и нацелен на перспективу развития молодых ученых, привлечение к публикациям учителей, а также популяризацию научных трудов отечественных ученых. Научный уровень публикаций разный, т.к. многие авторы пока только постигают профессию филолога.

*Сбор материалов* в альманахе ведется с января по март каждого года. Сборник выходит в мае в печатном и электронном виде. Электронная версия альманаха размещается на сайте КазНПУ им. Абая.

*Требования к статье* в альманахе.

Текстовый редактор – Microsoft Word. Формат – А 4. Поля – 2 см. со всех сторон. Шрифт – Times New Roman. Размер шрифта – 10. Межстрочный интервал – 1. Автоматический абзацный отступ – 1. Ориентация – книжная, без простановки страниц, без переносов, без постраничных сносок. Графики, таблицы и рисунки – черно-белые, без цветной заливки, все элементы должны быть скреплены в единый макет, без подвижных частей. Объем статьи – 4-6 страниц. В названии файла обязательно указывать: Фамилия автора\_Альманах\_год, например:

<Абаева\_Альманах\_2021>.

*Оформление статьи:*

По центру, без отступа: название статьи – прописными буквами, жирным шрифтом.

Двойной интервал.

По правому краю: первая строка – фамилия, имя, отчество автора – жирным шрифтом, курсивом, строчными буквами; вторая и третья строки – ученая степень, звание, должность, название представляемой организации (для каждого автора отдельно, в том же порядке).

Двойной интервал.

Аннотация – жирным шрифтом. Аннотация статьи на русском, казахском и английском языках содержит характеристику основной темы, цели работы и ее результаты. Объем аннотации – не более 50 слов.

Ключевые слова – 5 слов на трех языках (рус., каз., англ.). Двойной интервал.

Текст статьи – выравнивание по ширине. В конце статьи обязательно делаются выводы.

Двойной интервал.

Список литературы приводится в порядке цитирования по тексту в конце статьи в виде нумерованного списка. Библиографические ссылки в тексте берутся в квадратные скобки. Цифры в скобках разделяются запятой [3, 21] (первая цифра – номер источника в списке литературы, вторая – номер страницы в цитируемом источнике, буква с. (стр.) не ставится). В предложении точка ставится после скобок, а не до.

*Оплата за публикацию* в нашем сборнике составляет:

одна статья + один печатный экземпляр сборника – 4000 тенге, две статьи + один печатный экземпляр сборника – 6000 тенге, одна статья + два и более печатных экземпляра – 4000 тенге + 2000 тенге за каждый дополнительный печатный экземпляр.

Оплата вносится лаборанту кафедры русского языка и литературы одновременно с предоставлением статьи к рассмотрению для публикации. Редакция оставляет за собой право отбора материалов для публикации. В случае отклонения статьи рецензентами оплата за публикацию возвращается автору.

Материалы высылать по адресу: [lingv-lit@mail.ru](mailto:lingv-lit@mail.ru). В теме письма обязательно указывать: Альманах.

Телефон для справок: 8 (727) 385-87-84 (кафедра рус. яз. и лит.).

С ожиданием новых работ, редакция альманаха «LingvLit»

# **LingvLit**

*Научный альманах*

*Выпуск 5*

Подписано в печать 07.06.2021. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага сыктывкарская. Гарнитура «Тип таймс».  
Печать «RISO». Усл.-печ.л. 15.78  
Тираж 50. Заказ 200.  
050010, г. Алматы, пр. Достык, 13.  
КазНПУ имени Абая

Издательство «Ұлағат»  
Казахского национального педагогического университета имени Абая