

«АКАДЕМИК Е.А. БӨКЕТОВ АТЫНДАҒЫ
ҚАРАҒАНДЫ ҰЛТТЫҚ ЗЕРТТЕУ УНИВЕРСИТЕТІ» КеАҚ

НАО «КАРАГАНДИНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА Е.А. БУКЕТОВА



Жастарға сөз!

*Студенттер мен магистранттардың Халықаралық
ғылыми конференциясының материалдар жинағы*

2026 ж. 3 сәуір

Ғылыми электронды басылым

Слово молодым!

*Сборник материалов Международной научной конференции
студентов и магистрантов*

3 апреля 2026 г.

Научное электронное издание



Қарағанды
2026

ISBN 978-601-362-432-7



«АКАДЕМИК Е.А. БӨКЕТОВ АТЫНДАҒЫ ҚАРАҒАНДЫ ҰЛТТЫҚ ЗЕРТТЕУ УНИВЕРСИТЕТІ» КеАҚ
НАО «КАРАГАНДИНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА Е.А. БУКЕТОВА»

ЖАСТАРҒА СӨЗ!

*Студенттер мен магистранттардың
Халықаралық ғылыми конференциясының материалдар жинағы*

2026 ж. 3 сәуір

Ғылыми электронды басылым

СЛОВО МОЛОДЫМ!

*Сборник материалов Международной научной конференции
студентов и магистрантов*

3 апреля 2026 г.

Научное электронное издание

Қарағанды
2026

ӘОЖ 001
КБЖ 72
ЖЗЗ

Ұйымдастыру комитеті – Организационный комитет
Тажбаев Е.М. (төраға – председатель), **Түйте Е.Е.** (тең төраға – сопредседатель),
Григорьева И.В., Мустояпова А.Т., Шевлякова Л.Р., Хан Н.К.,
Вишницкая В.А., Назарова М.Г.

Редакция алқасы – Редакционная коллегия
Түйте Е.Е., Григорьева И.В., Мустояпова А.Т.,
Шевлякова Л.Р., Сейдахметова З.К.

ЖЗЗ Жастарға сөз! = Слово молодым!: Студенттер мен магистранттардың Халықаралық ғылыми конференциясының материалдар жинағы (2026 ж. 3 сәуір) : ғылыми электронды басылым / Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті ; [ұйымд. комитеті: Е.М. Тажбаев т.б.]. — Қарағанды: Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің баспасы, 2026. — PDF-файл. — Жүйеге қойылатын талаптар: Pentium 4; 1,3 ГГц және жоғары; Internet Explorer Acrobat Reader 4.0 немесе үлкен. — Қазақша – орысша.

ISBN 978-601-362-432-7

Жинақта студенттер мен магистранттардың «Жастарға сөз!» атты Халықаралық ғылыми конференциясының материалдары ұсынылған. Конференция материалдары студенттер мен магистранттардың ғылыми ізденістерінің нәтижелерін көрсетеді, филологиялық және әдістемелік міндеттерді шешудегі түрлі ғылыми тәсілдердің көпқырлылығын танытады, сондай-ақ тіл білімі мен әдебиеттану салаларындағы өзекті үрдістерді айқындайды.

Басылым студенттерге, магистранттарға, оқытушыларға, жас зерттеушілерге және филология ғылымының қазіргі мәселелері мен оқыту әдістемесіне қызығушылық танытатын барша оқырманға арналған.

В сборнике представлены материалы Международной научной конференции студентов и магистрантов «Слово молодым!» Материалы конференции отражают результаты научных изысканий студентов и магистрантов, демонстрируют многообразие подходов к решению филологических и методических задач, а также фиксируют актуальные тенденции в области языкознания и литературоведения.

Издание адресовано студентам, магистрантам, преподавателям, молодым исследователям и всем, кто интересуется современными проблемами филологической науки и методики преподавания.

ӘОЖ 001
КБЖ 72

Материалдар жинағы авторлық нұсқада жарияланған
Сборник материалов издается в авторской редакции

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің баспасы
100024, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28, Тел. (7212) 35-63-16. E-mail: printed@karnu-buketov.edu.kz

ISBN 978-601-362-432-7

© Академик Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, 2026

МАЗМУНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

1-СЕКЦИЯ. ОРЫС ТІЛ БІЛІМІ

СЕКЦИЯ 1. РУССКОЕ ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

<i>Миралиева С. Д.</i> Понятие компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК) в современной лингвистике.....	7
<i>Асатова К. У.</i> Цифровой дискурс как новая форма речевого общения	10
<i>Бурцева А. М.</i> Понятие мема и его эволюция в научном дискурсе.....	12
<i>Фёдорова М. М.</i> Понятие и подходы к определению сленга в современной лингвистике.....	14
<i>Бабенко И.С.</i> Графические особенности SMS-сообщений.....	17
<i>Калесникова Я.Н.</i> Виральность социальных сетей: как англицизмы и современный сленг формируют медиатопику	20
<i>Маматкулова С. И.</i> Цифровые речевые ошибки обучающихся как современная лингвистическая проблема.....	24
<i>Сёмаш Л.М.</i> Синтаксические особенности современного русского рекламного текста.....	27
<i>Безродная К.Н.</i> Современный газетный заголовок: лексико-стилистические особенности	29
<i>Подскребко Н.В.</i> Лексическая инноватика в структуре семантического поля «досуг»	32
<i>Михайлова В.В., Мозжарова Д.С.</i> Современные феминитивы в русской речи	35
<i>Елеусинова Ж. Т.</i> Речевой портрет карагандинца-билингва.....	37
<i>Помаранов В.Г.</i> К вопросу о языковой картине мира современных рок-авторов.	40
<i>Малкенов С.М.</i> Семантические особенности эргонимов культурных объектов г. Караганды	42
<i>Жумажанова З. К.</i> Смысл за пределами слов: типологические особенности казахского и русского языков.....	45
<i>Баходирова Д. М.</i> Интериоризация и проблемы её речевого восприятия в аспекте лингвистики текста	47
<i>Касымкулова А. Е.</i> Роль русского языка в условиях многонационального общества: личностный и социокультурный аспекты	49
<i>Сеччиани Элена</i> Функционирование русского языка в Узбекистане: исторические предпосылки и современные тенденции	51
<i>Каскабаева А.Е.</i> Интеграция лингвистических знаний в системы искусственного интеллекта при обработке русского языка	53
<i>Газизова А.М.</i> Современное представление о жизненном благополучии (на основе русскоязычных новогодних пожеланий)	55

СЕКЦИЯ 2. ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІ

2 СЕКЦИЯ. КАЗАХСКОЕ ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

<i>Рахманова Б. К.</i> Метафора және метонимиялық құбылыстар	58
<i>Берік Н.Б.</i> «Сұлулық» концептісінің теориялық негіздері мен семантикалық құрылымы	60
<i>Русланқызы А., Нағызханова А.М.</i> Космонимдердің танымдық табиғаты: салыстырмалы-когнитивтік талдау.....	64
<i>Амантай А. Е.</i> Қазақ және ағылшын тілдеріндегі мезгілдік қатынасты білдіретін құрмалас сөйлемдер	67
<i>Амантай М.А., Мықтыбек Н.Д., Мейірханова А.Н.</i> Морфема және сөзжасам тәсілдерінің бірліктері	72
<i>Іргебай А.А.</i> Көптік жалғауының семантикалық түрленуі.....	75
<i>Қалкен Қ.Д., Қайрат Ж.А., Қонысбаева А.Д.</i> Сөз мағынасындағы екіұштылық мәселесі.....	78
<i>Несіпбекова Г.Н.</i> Көпмағыналы сөздердің эмоциялық ассоциациясы	82
<i>Болатбек Н.Б., Беглер А.М., Айдын А.</i> Қазақ және ағылшын тіліндегі кейбір наным-сенімдер ...	86
<i>Серікбайқызы Ж.</i> Адамға қатысты қолданылатын мағыналас фразеологизмдер	88
<i>Құманғазықызы Ж.Ш.</i> Қазақ мәдениетіндегі «тоғыз» санының мәні мен мағынасы	91
<i>Талғатжан Ф.</i> 7 санының адам санасы мен түсінігіндегі орны және ассоциативті қабылдануы	93
<i>Рахымбай А.Ф.</i> Сары түс атауларының қазақ тіліндегі көрінісі мен қолданылуы.....	99

<i>Төрегелді Е.Т.</i> Қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасы	104
<i>Қанас Ш.С., Нұрболат А.Д.</i> Қазақ мәдениетіндегі киелі сандардың этномәдени және семантикалық сипаты	107
<i>Беглер А.М., Болатбек Н.Б., Зятбекқызы Б.</i> Қазіргі қазақ тіліндегі неологизмдер	110
<i>Жүсіпәлі А. Ж.</i> Төлен Әбдік шығармаларындағы синекдохалық қолданыстар	112
<i>Бахыт Н. Н.</i> «Көксерек» әңгімесіндегі модаль сөздердің семантикалық аясы	115
<i>Қанас Ш.С., Русланқызы А., Нұрболат А.</i> Алаш зиялыларының тілдік мұрасы	119
<i>Хамзаева. Д.</i> Қазақ тілін оқытуда ақпараттық – коммуникациялық тәсілдерді қолдану	122

3-СЕКЦИЯ. ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТТАНУЫ СЕКЦИЯ 3. КАЗАХСКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Сабырбаева А., Сауқымбекова Ж.</i> Ұлт руханиятының шамшырағы-Ыбырай Алтынсарин мұрасы	126
<i>Партиева М.</i> Психологиялық роман талдауда проблемалық жағдаят құру технологиясы: кейіпкер ішкі тартысын интерпретациялау әдістемесі	128
<i>Сатимбек Д.Б.</i> Қазақ қоғамындағы ұят ұғымы	131
<i>Сирожитдинова С.Д. Е. А.</i> Бөкетовтың аудармашылық өнері	134
<i>Сарсембаева А.С.</i> Тілдік дарындылықты дамыту: бейімделген мәтін, комикс әдісі және көркемдегіш құралдар	136
<i>Жандарбек А. Н.</i> Мистика мен ұлттық дүниетаным: қазақ ауыз әдебиетіндегі рухани-құпия образдар	140
<i>Артықбайқызы Ж.</i> Қазақ прозасындағы ұлттық код мәселесі	144
<i>Бүлекбаева И.</i> Тіл мен тарих тоғысындағы таным: О. Сүлейменовтің “Аз и Я” еңбегі	147

4-СЕКЦИЯ. ОРЫС ӘДЕБИЕТТАНУЫ СЕКЦИЯ 4. РУССКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Балгабекова М. Т.</i> Художественная функция фантастики в народных и литературных сказках..	150
<i>Хасанова Р. Р.</i> Особенности визуализации акватического образа русалки в севернорусской мифологической прозе	152
<i>Шилова Е. Д.</i> Фольклорные мотивы и образы в песенном творчестве Надежды Кадышевой	155
<i>Мылтықбай Н.</i> Вербализация фольклорного сознания в массовой литературе	159
<i>Идт А.П.</i> Трансформация традиционных фольклорных элементов в романе Нади Совы «Станция Лихо»	162
<i>Болатова А.</i> Способы передачи национальной специфики в переводах басен И. А. Крылова Ахмета Байтурсынова	165
<i>Бериккалиева А.М.</i> Цветообозначения черный и белый в культуре народов	168
<i>Извекова В.А.</i> От объекта воспитания к субъекту переживания: антропология детства в повести А.А. Погорельского «Чёрная курица, или Подземные жители»	170
<i>Бейшекеева А. К.</i> Концепт «ночь» в произведениях Н.В. Гоголя	175
<i>Семушов А.</i> Мотив странничества в произведениях Василия Жуковского «Марьяна роща» и Евгения Водолазкина «Лавр»	178
<i>Кенесова Д. С.</i> «Поток сознания» в модернистской литературе: разница интерпретации метода у В. Вулф и А. Белого	182
<i>Подколзина М. А.</i> Художественная интерпретация образа Кармен в русской поэзии Серебряного века	184
<i>Авдеева А. Г.</i> Большая трагедия «малой войны» в повестях К. Д. Воробьёва («Это мы, Господи!..», «Убиты под Москвой»)	188
<i>Мудренко А.</i> Трагедия нравственного выбора в судьбе Александра Твардовского	192
<i>Аликова М.</i> Творческий путь В. Г. Распутина и эволюция темы детства в его произведениях....	196
<i>Зимина К.А.</i> Мотив надежды в художественном мире рассказов Л. Петрушевской («Такая девочка» и «Свой круг»)	198
<i>Аккозова А.</i> Поэтика и механизмы реконструкции мира детства в малой прозе Т. Толстой	201
<i>Благодатская А.В.</i> Модель времени и проблема судьбы в романе Юрия Серебрянского «Чёрная звезда»	203

<i>Сейдибаева А.А.</i> Образ ребенка в цикле повестей Зиры Наурзбаевой «Приключения Бату и его друзей»	207
<i>Ким А. В.</i> Читающая молодёжь: исчезает чтение или меняется навсегда.....	212

5-СЕКЦИЯ. ШЕТЕЛ ӘДЕБИЕТТАНУЫ СЕКЦИЯ 5. ЗАРУБЕЖНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Иванова Е. И.</i> Нарративные стратегии интерактивного повествования в <i>detroit: become human</i>	215
<i>Муханова Р.</i> Авторская стратегия популяризации литературы в аниме « <i>Bungou Stray Dogs</i> »	218
<i>Абубакирова А.</i> Трансформация образа главного героя в литературе: от героя мифа к андроиду	222
<i>Орхан Я.</i> Мистификация как форма интертекстуальности (на примере романа А. С. Байетт «Обладать»)	225
<i>Хоу На</i> Интертекстуальный анализ в романе В.В. Набокова «Пнин»	229
<i>Рипчук А.</i> Социальная проблематика романа Кадзуо Исигуро «Клара и Солнце»	231
<i>Гайтерова В.</i> Конфликт человеческой и машинной морали в романе Иэна Макьюэна «Машины как я»	234
<i>Шахманова Л.</i> Жанровая гибридность альтернативной истории	238
<i>Поцюнайте В.</i> Нарративная эмпатия в романе Пола Линча «Песнь пророка»: механизмы читательского вовлечения	242
<i>Мельник К.</i> Функции сатиры в постмодернистской антиутопии Курта Воннегута «Колыбель для кошки»	246
<i>Майер В.</i> Жанрообразующие признаки абсурдистской пьесы на примере «Лысой певички» Эжена Ионеско.....	249
<i>Михайлова В.</i> Мотив самоубийства в творчестве Ф. М. Достоевского и О. Дадзая (к постановке проблемы)	254
<i>Ахметова М. Б.</i> «Робинзон Крузо» Даниэля Дефо: трансформация читательского восприятия	258
<i>Вдовин О.</i> Новаторство Гомера в интерпретации женского образа в «Одиссее» (на примере Пенелопы)	261

6-СЕКЦИЯ. ТІЛ МЕН ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ СЕКЦИЯ 6. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Исхаков Р. С.</i> Теоретические основы формирования слуховой компетенции в преподавании русского языка в вузе.....	266
<i>Низомова Н. Х.</i> Современные методы научного исследования неологизмов и заимствований в системе словообразования современного русского языка	268
<i>Зултикар Ж.А.</i> Методы обучения чтению и анализу текста на уроках русского языка и литературы	269
<i>Умурзакова С. Б.</i> Педагогические условия формирования культуры публичной речи учащихся.....	271
<i>Абдуанбай Н.К.</i> Рефлексия как методический компонент педагогической практики студента ...	273
<i>Жумашиова Д.М.</i> Обучение грамматическому управлению на уроках русского языка и литературы в 7 классе	276
<i>Ырысбек кызы С.</i> Особенности изучения синтаксиса на уроках русского языка	279
<i>Абишева М.А.</i> Орфографическая зоркость – основа формирования грамотности школьников.....	281
<i>Курбантаева К.Г.</i> Интерференция родного языка и её влияние на речевые ошибки учащихся.....	284
<i>Жолдошбекова А.</i> Предупреждение и устранение орфографических ошибок в кыргызской аудитории.....	287
<i>Гапуова Н. К.</i> Системность и преемственность литературоведческой терминологии в учебниках русской литературы для 5–9 классов казахстанской средней школы.....	290

<i>Иванова Е. О.</i> Функциональное и формальное усвоение литературоведческих терминов в средней школе (на материале школьных учебников по литературе)	294
<i>Камбарова М. С.</i> Урок РКИ: обучение смысловому восприятию поэтического текста В.М. Тушновой «Жизнь твою читаю...»	297
<i>Матюхина А.Н.</i> Специфика проектной деятельности на уроках литературы	299
<i>Рихтер К. К.</i> Буктрейлер в обучении литературе на примере повести А. С. Пушкина «Пиковая дама»	302
<i>Ануварова Р. А.</i> Использование игрового моделирования в изучении литературного произведения с применением виртуального симулятора «The Sims 4» (на примере романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»)	306
<i>Шевченко Ю. Д.</i> Роль элементов театрализации в изучении драматических произведений в школьном курсе литературы	310
<i>Қамидулла С. Қ.</i> Формирование навыков аналитического чтения на уроках русского языка и литературы в коллаборации с музыкой	315

1-СЕКЦИЯ. ОРЫС ТІЛ БІЛІМІ

СЕКЦИЯ 1. РУССКОЕ ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

Миралиева С.Д.

*Научный руководитель – и.о. доцента З.С. Бабаева
Национальный педагогический университет Узбекистана имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)*

Понятие компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК) в современной лингвистике

В данной статье рассматривается феномен компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК) как динамично развивающейся лингвистической среды. Автор анализирует понятийный аппарат современной филологии, обосновывая универсальность термина КОК в сравнении с категориями «интернет-дискурс» и «электронная коммуникация». Особое внимание уделяется процессам гибридизации устной и письменной речи, а также механизмам языковой экономии и мультимодальности, компенсирующим дефицит невербальных средств в цифровом пространстве. Трансформация языковых норм в условиях цифровизации является не признаком деградации системы, а функционально обоснованным механизмом адаптации лингвистической личности к новым технологическим условиям. В заключении намечаются перспективы исследования КОК в контексте внедрения технологий искусственного интеллекта и развития метавселенных.

Ключевые слова: интернет-дискурс, компьютерно-опосредованная коммуникация (КОК), лингвистическая гибридность, мультимодальность, узбекоязычный сегмент интернета, цифровой этикет.

В современной научной литературе общение с помощью технических средств описывается через различные терминологические системы. В то время как англоязычные исследователи традиционно применяют понятие «компьютерно-опосредованная коммуникация», в русскоязычной традиции наряду с ним активно используются такие категории, как «электронная коммуникация», «виртуальная коммуникация», «компьютерный дискурс», «сетевой дискурс» и другие. Тем не менее, наиболее точным и обоснованным представляется термин «компьютерно-опосредованная коммуникация». Как справедливо отмечает И.Н. Розина, «данный вариант не только сохраняет формальную близость к оригинальному англоязычному понятию (computer-mediated communication), но и максимально полно передаёт базовые составляющие этого процесса: компьютерные технологии, саму среду взаимодействия и акт коммуникации» [5, 43-45]. Согласно Д. Кристаллу, «наблюдаем появление «четвертой среды» общения, объединяющей черты письма и речи» [9, 48, 238-240]. Чаты и социальные сети выступают уникальной эмпирической базой для исследования процесса «описывания» устной речи, где спонтанность и диалогичность сочетаются с письменной фиксацией. Актуальность темы обусловлена тем, что цифровая коммуникация сегодня доминирует в повседневной и профессиональной деятельности, формируя новые когнитивные привычки «цифрового человека».

Прежде чем анализировать лингвистические особенности, необходимо прояснить понятийный аппарат, так как в науке ведётся активный спор о терминах: «интернет-дискурс», «электронный дискурс» или «компьютерно-опосредованная коммуникация». Как отмечает О.В. Лутовинова, «термин КОК является наиболее универсальным, так как фокусируется на самом процессе взаимодействия через техническое устройство» [4, 15–17]. Компьютер (или любое мобильное устройство) здесь выступает не просто как технический канал, а как активный посредник, трансформирующий саму ткань языка. В отличие от «интернет-дискурса», который зачастую замыкается на социокультурных аспектах сетевых сообществ, или слишком широкой «электронной коммуникации», охватывающей любые виды передачи данных, КОК позволяет лингвисту сосредоточиться именно на том, как технические параметры платформы определяют выбор речевых стратегий. Ключевым фактором здесь выступает время, которое делит жанры КОК на *синхронные* и *асинхронные*. В условиях синхронного взаимодействия, характерного для современных мессенджеров вроде Telegram, коммуникация

максимально приближается к живому диалогу, где высокая скорость обмена репликами провоцирует спонтанность и неизбежное снижение лингвистической строгости. Здесь наблюдаем рождение уникального феномена «устно-письменной речи», где письменный по форме текст по своей структуре тяготеет к устной беседе. Напротив, асинхронная коммуникация, представленная электронной почтой или лонгридами в блогах, сохраняет за автором право на рефлекссию и редактирование. Отсутствие необходимости отвечать мгновенно возвращает тексту его традиционные качества: логическую стройность, соблюдение орфографических и пунктуационных норм, а также использование сложных синтаксических конструкций. Таким образом, степень лингвистической корректности в цифровой среде оказывается в прямой зависимости от «технического регламента» жанра. При этом современные тенденции показывают постепенное размывание этих границ, когда, например, голосовые сообщения в мессенджерах технически остаются асинхронными, но по своей языковой природе представляют собой чистую спонтанную речь, что открывает новые перспективы для дальнейшего анализа гибридных форм общения.

Центральной проблемой лингвистического анализа КОК остается феномен гибридности. М.Б. Бергельсон «определяет это состояние как специфическую среду, где временная протяженность и дистанция между участниками диктуют использование особых языковых стратегий» [2, 59–60]. В рамках данного процесса происходит формирование «сетевого языка» (Netspeak), который, по мнению Д. Кристалла, «не является деградацией нормы, а выступает как результат адаптации лингвистической системы к новым техническим условиям» [9, 44]. Главным маркером такой адаптации становится сознательное упрощение синтаксической структуры: отказ от сложных подчинительных связей в пользу парцелляции и эллипсиса. Как подчеркивает Л.Ю. Щипицина, «в КОК текст стремится к максимальной компрессии, что позволяет достичь скорости передачи информации, сопоставимой с живым диалогом, при сохранении физической фиксации сообщения» [8, 84–86].

Языковая экономия в цифровом пространстве реализуется через многоуровневую систему сокращений и графических трансформаций. О.В. Лутовинова отмечает, «что лингвистическая личность в сети намеренно игнорирует правила орфографии и пунктуации, трансформируя графический облик слова для передачи экспрессии и эмоциональной динамики» [4, 160–162]. Эта «деканонизация» письма в работах Н.А. Ахреновой рассматривается как «специфическое языковое оформление интернет-дискурса, где визуальная форма слова начинает играть прагматическую роль, заменяя интонационные акценты» [1, 14–23]. Кроме того, лингвистическая специфика КОК проявляется в активном проникновении сленговых конструкций и англицизмов, что обусловлено глобальным характером сетевого взаимодействия. Д. Турсинбаева указывает на то, «что под влиянием цифровых медиа эволюция языка ускоряется, порождая гибридные формы, в которых письменный текст функционально замещает устную беседу» [6, 6–10]. Следовательно, системное упрощение лингвистических параметров в чатах и мессенджерах не является признаком низкой речевой культуры, а представляет собой функционально обоснованный механизм, обеспечивающий эффективность и спонтанность взаимодействия в компьютерно-опосредованной среде.

Отсутствие непосредственного визуального контакта и возможности использования паралингвистических средств (интонации, мимики, жестикуляции) в условиях КОК компенсируется феноменом мультимодальности. В рамках виртуального дискурса текст перестает быть монокодовым, интегрируя в себя визуальные и графические элементы, которые берут на себя прагматическую функцию. Эмодзи, стикеры и GIF-изображения в данном контексте рассматриваются не как декоративные дополнения, а как необходимые инструменты экспрессивного синтаксиса, позволяющие автору верифицировать эмоциональный фон высказывания и расставлять смысловые акценты. Согласно исследованию М. Б. Бергельсон, «такая иконизация общения позволяет преодолеть «коммуникативный дефицит» и минимизировать риск неверной интерпретации интенций собеседника в условиях дистанции» [2, 64–67].

Параллельно с развитием мультимодальных средств происходит глубокая трансформация категорий вежливости и речевого такта в цифровой среде. Б. Хамраева подчеркивает, «что прагматический подход в онлайн-коммуникации требует формирования нового цифрового этикета, где традиционные знаки препинания приобретают дополнительные коннотации. Показательным примером является функциональный сдвиг точки в конце краткого сообщения: в мессенджерах она зачастую воспринимается не как знак грамматического завершения мысли, а как маркер психологической дистанции, официальности или скрытой агрессии» [7, 42–46]. В конечном счёте, «нулевая пунктуация» становится нормой доверительного общения, в то время как строгое следование орфографическому канону может быть интерпретировано как коммуникативный барьер.

Узбекоязычный сегмент интернета представляет собой уникальное пространство, где глобальные технологические тренды вступают во взаимодействие с устойчивыми национально-культурными кодами. Исследователи отмечают, что современный интернет-язык Узбекистана балансирует между сохранением традиции и стремлением к инновациям. Одной из наиболее ярких черт локальной КОК является трансляция традиционных стратегий вежливости в цифровую среду. Как подчёркивает Б. Хамраева, «прагматические категории такта в общении узбекской молодежи остаются приоритетными, например, использование уважительных форм обращения *siz* и родственных терминов в этикетном значении *aka, opa* сохраняется даже в условиях жесткой экономии языковых усилий и лимита символов в мессенджерах. Другой отличительной характеристикой КОК в Узбекистане является высокая степень лингвистической гибридности, проявляющаяся в активном использовании код-свитчинга» [7, 48–50]. Для молодежи характерно спонтанное переключение между узбекским, русским, английским языками в рамках одного коммуникативного акта, что отражает процессы глобализации и межкультурной интеграции. В этом контексте интернет-дискурс становится площадкой для формирования особого «цифрового диалекта», где узбекская грамматическая основа сочетается с интеграционным сленгом и заимствованной лексикой.

Ярким примером подобного гибридного взаимодействия может служить типичное сообщение в мессенджере Telegram: «*Salom aka, yaxshimisiz? Manga bitta file kere edi, lichkaga tashavorolasmimi? Oldindan Rahmat, addushi brat*». В этом предложении можно подчеркнуть несколько уровней адаптации языка. К примеру, здесь использовалось обращение «*aka*», которое сохраняет национальную вежливость. А такие слова, как «*Manga*» или «*kere*» отражают тенденцию к записи слова так, как они звучат в живой речи. Еще можно заметить многоуровневый код-свитчинг. В одном предложении сосуществуют узбекская грамматическая основа, английское заимствование «*file*» и русский сленг «*lichka*», «*brat*». Слово «*lichkaga*» – это уникальный гибрид, где к корню русского сленгового существительного «личка» присоединяется узбекский аффикс направительного падежа *-ga*. Это яркий пример формирования «цифрового диалекта». Использование жаргонного «*addushi*» (фонетическая запись русского «от души») в сочетании с обращением «*brat*» выполняет функцию фатической коммуникации (установление контакта). Несмотря на неформальность, это служит инструментом вежливости и эмоционального сближения в мужской молодежной субкультуре. Это является, так скажем, «сленговой формулой благодарности».

Современный этап развития КОК в регионе также отмечен внедрением технологий искусственного интеллекта в локальные платформы. С. Р. Исмаилова указывает на то, «что использование ИИ в лингвистических целях и образовательных процессах начинает трансформировать структуру текстов: они становятся более стандартизированными и грамматически выверенными, однако это неизбежно ведет к определенной потере индивидуальной аутентичности и «живой» спонтанности, характерной для ранних этапов виртуального дискурса» [3, 88–90]. Обобщая эти данные, узбекский сегмент КОК демонстрирует жизнеспособность традиционных этикетных норм, которые успешно адаптируются к мультимодальной природе цифрового пространства.

Подводя итог, можно констатировать, что эволюция компьютерно-опосредованной коммуникации ведет к формированию принципиально новой глобальной коммуникативной реальности, в которой традиционные границы между устной и письменной речью, а также между национальными языками, становятся максимально прозрачными. Анализ теоретических подходов Н.А. Ахреновой, О.В. Лутовиновой и других исследователей позволяют утверждать, что трансформация языковых норм в цифровой среде – это не признак деградации лингвистической системы, а ее закономерная и функционально обоснованная адаптация к сверхбыстрым условиям обмена информацией. Язык в условиях КОК демонстрирует высокую степень гибкости, создавая новые механизмы компенсации дефицита невербальных средств через мультимодальность и специфическую прагматику текста.

Будущее лингвистических исследований в этой области неразрывно связано с изучением нейросетевых моделей и развивающихся метавселенных, где способы кодирования и передачи смыслов обещает стать еще более сложными, многослойными и технологизированными. Внедрение искусственного интеллекта в повседневную коммуникацию, как отмечает С.Р. Исмаилова и другие современные авторы, ставит перед наукой новые задачи по изучению гибридной идентичности человека в виртуальном мире. Результатом всего вышеперечисленного становится то, что КОК остаётся одной из самых динамичных областей современной филологии, фиксирующей живой процесс превращения языка в универсальный инструмент глобального цифрового взаимодействия.

Список литературы

1. Ахренова Н.А. Особенности дискурса fashion-блогов // Вестник Московского Государственного областного университета. Сер. Лингвистика. 2015. №4. С. 14–23.
2. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник Московского государственного университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1. С. 55–67.
3. Исмаилова С.Р. Искусственный интеллект и современная лингвистика: новые подходы / С.Р. Исмаилова // Узбекский язык и литература. – 2021. – № 5(4). – С. 80–100.
4. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса / О.В. Лутовинова. – Волгоград: Перемена, 2009. С. 15–17, 160–162.
5. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: Теория и практика. М.: Логос, 2005. С. 43–50.
6. Турсинбаева Д. Влияние цифровых медиа на эволюцию языка / Д. Турсинбаева // Журнал академических исследований нового Узбекистана. – 2024. – Т. 1, № 14. – С. 6–10.
7. Хамраева Б. Вежливость и такт в онлайн-коммуникации узбекской молодёжи: прагматический подход / Б. Хамраева // Зарубежная лингвистика и лингводидактика. – 2025. – Т. 3, № 5. – С. 40–60.
8. Щипицина Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект изучения / Л.Ю. Щипицина. – Москва: КРАСАНД, 2010. С. 84–86.
9. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 48, 238–240.
10. Herring S. Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse // Language@Internet. 2007. URL: <http://www.languageinternet.org/>

Асатова К.У.

*Научный руководитель – и.о. доцента З.С. Бабаева
Национальный педагогический университет Узбекистана имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)*

Цифровой дискурс как новая форма речевого общения

Статья посвящена лингвистическому анализу цифрового дискурса и специфике общения в интернет-пространстве. Исследуются ключевые характеристики виртуальной коммуникации, включая речевую компрессию, использование графических символов (эмодзи) для передачи эмоции, а также влияние дистантности и анонимности. В результате проведённого исследования описаны способы краткой передачи информации и определены способы передачи эмоций в тексте. На основе лексических единиц классифицированы специфические лингвокультурные типы, такие как «олд», «флудер» и «буквоед», а также обоснована их оценочная маркировка. Полученные выводы позволяют расширить представление о трансформации языковых норм под влиянием технических ограничений и социальной потребности в высокой скорости обмена информацией.

Ключевые слова: анонимность, виртуальный дискурс, дискурс, интернет-дискурс, киберпространство, цифровой дискурс, эмодзи.

Появление и стремительное развитие информационных технологий в конце XX - начале XXI веков привели к возникновению нового коммуникативного пространства, которое получило название «киберпространство». Впервые метафорически использованный в 1982 году прошлого столетия канадским писателем-фантастом Уильямом Гибсоном этот термин изначально обозначал «сферу, характеризующуюся использованием электронного и электромагнитного спектра для хранения и обмена данными» [5, 152]. Однако с появлением Всемирной паутины (WWW) в 1990 году прошлого века киберпространство перестало быть исключительно техническим понятием и превратилось в новую социокультурную среду, что привлекло внимание исследователей из различных научных областей, включая лингвистику.

Центральным понятием в этой инновационной области лингвистических исследований стал интернет-дискурс. Согласно концепции Н.Д. Арутюновой, дискурс – это «речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания; это речь «погруженная в жизнь» [2, 136]. Американский исследователь Т. А. ван Дейк рассматривает дискурс как действие, при этом «подчёркивая его роль ключевой части социокультурного обмена, который определяется интересами, целями и стилями» [6, 121–122]. В ходе исследования выявлено, что Т.А. ван Дейком в дискурсивный анализ включены два аспекта: текстуальный и контекстуальный. Из этого следует, что дискурс представляет собой коммуникативную ситуацию, то есть текст, существующий в условиях реального общения. В современной лингвистике для описания коммуникации в сети используются различные смежные понятия, такие как

компьютерный, электронный, сетевой и виртуальный дискурс. При более тщательном рассмотрении становится очевидно, что эти термины не являются полными синонимами, хотя и имеют точки пересечения. Термин «виртуальный дискурс» образован из двух составляющих – дискурс и виртуальный. В Новой философской энциклопедии «дискурс» трактуется как «язык в языке»: определенная лексика, семантика, прагматика и синтаксис, актуализирующиеся в речи и текстах [8, 675]. Синонимами, а также близкими по смыслу словами и выражениями к слову «виртуальный» являются иллюзорный, нереальный, ирреальный, воображаемый, призрачный, видимый, мнимый, допустимый, потенциальный, предполагаемый, возможный, вероятный, мысленный, мыслительный, условный, отсутствующий, вымышленный, мнимый, кажущийся, фантастический, химерический, несуществующий. Как отмечает О.В. Лутовинова, «виртуальный дискурс может рассматриваться как текст, существующий в виртуальной реальности, обладающий основными свойствами данной реальности (порожденность, актуальность, автономность, интерактивность, погруженность)» [7, 35]. Виртуальный дискурс – это письменная и устная речь с её лексическими, семантическими, прагматическими и синтаксическими аспектами, погруженная в ситуацию особого вида синхронной и асинхронной взаимодействия.

В современном мире интернет-дискурс становится всё более значимым явлением, отражающим особенности общения в сети. Языковые средства, используемые в онлайн-коммуникации, имеют свои специфические характеристики, требующие детального анализа и раскрытия. Для ряда лингвистов (Т.А. Ван Дейк, Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова) понятие «дискурс» в русском языкознании тесно связано с такими понятиями, как «разговор» и «текст». В современных толковых словарях его часто определяют, как «разговор, беседа как объект лингвистического исследования». Однако, когда речь идёт об интернет-дискурсе, это уже не только общение на социальных сетях и форумах, но и об использовании специализированных приложений, включая мобильные. Интернет открывает бесконечные возможности для личностного и статусного общения в различных форматах и на различных платформах. С развитием интернета понятие «переписка» также изменилось. Теперь это не только обмен текстовыми сообщениями, но и аудио-, видео- и фотоматериалами. Ещё одной особенностью интернет-коммуникации является дискурсивное пространство, которое представляет собой набор разнообразных коммуникативных единиц, включая как устные, так и письменные высказывания различных типов.

Техническая основа для формирования цифрового дискурса была заложена в США в 1946 году прошлого века с появлением первого компьютера, однако сам лингвистический термин «цифровой дискурс» начал активно использоваться исследователями позднее – с развитием и массовым распространением Всемирной паутины в конце XX века. Цифровой дискурс обладает рядом ключевых характеристик, которые отличают его от традиционных форм общения и обусловлены спецификой новой коммуникативной среды. Одной из основных черт является стремление к компрессии речи и передаче максимального объёма информации при минимуме выразительных средств. Эта тенденция является прямым ответом на социальную потребность в скорости обмена информацией, а также на технические ограничения. Сокращения и аббревиатуры, такие как «спс» (спасибо) или «я тс» (я тоже считаю), стали неотъемлемой частью интернет-сленга, позволяя экономить время и усилия на набор текста. Кроме того, цифровой дискурс характеризуется компенсацией невербального общения. Отсутствие визуального, тактильного и звукового контакта, присущего живому общению, компенсируется введением в письменную речь специальных символов – эмодзи, смайлов и прочих пиктограмм, что позволяет передавать эмоциональные реакции, мимику и интонации, делающих общение более экспрессивным и полноценным, несмотря на его письменную форму.

Е.Н. Галичкина в своих трудах выделяет следующие признаки интернет-дискурса: электронный сигнал как канал общения; дистантность – «разделённость в пространстве и во времени и одновременная синхронность»; виртуальность, понимаемая автором как «общение с неопределённым коллективом, с неизвестными собеседниками»; высокая степень проницаемости (участником компьютерного общения может оказаться любой человек); опосредованность; креолизованность (жанровое смешение) компьютерных текстов; гипертекстуальность; статусное равноправие участников общения; комбинация различных типов дискурса; использование «смайликов» для передачи эмоций, мимики, чувств; специфическая компьютерная этика [4, 4]. Интернет даёт пользователям некую «иллюзию свободы» [3, 33], в силу своей анонимности и дистантности [1, 72]. Анонимность и относительная свобода в интернет-пространстве способствуют формированию уникальных лингвокультурных типажей, а также специализированных жаргонов. К таким типажам относятся, например, классная мама, предметник, буквоед, олд, функционер, флудер и прочие. Интересно, что эти

типажи часто несут в себе оценочную маркировку: классная мама, олд, предметник имеют положительную коннотацию, в то время как флудер, буквоед, функционер – отрицательную.

Таким образом, цифровой дискурс являет собой исключительную и постоянно развивающуюся сферу общения, где гармонично сочетаются спонтанность изложения и практическая функциональность. С одной стороны, анонимность участников и относительная свобода выражения мыслей способствуют формированию неформального стиля взаимодействия. С другой стороны, технические ограничения и повышенная скорость обмена сообщениями диктуют широкое применение аббревиатур, сокращений и специфической интернет-лексики с целью экономии ресурсов. При этом невербальные элементы, трансформированные в смайлики (эмодзи), стикеры и графику, служат для восполнения недостатка личного контакта, поддерживая высокую эмоциональную насыщенность. В итоге, этот вид общения порождает новые, высокоэффективные и специфичные языковые нормы.

Список литературы

1. Аникина Т.В. Имя собственное в интернет-коммуникации // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – Т. 75, № 2. – С. 71–76.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 136–137.
3. Бекетова, А. А. Системообразующие признаки интернет-дискурса и ценностная картина мира // Вестник АГУ. – 2017. – Вып. 2 (197). – С. 32–37.
4. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) // дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2001.
5. Гибсон У. Сожжение Хром // Зеркальные очки: Антология киберпанка / под ред. Б. Стерлинга; пер. с англ. – М.: АСТ; Ермак, 2005. – С. 150–175.
6. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
7. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. – Волгоград, 2009. – 477 с.
8. Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2010. – Т. I. – 744 с.

Бурцева А.М.

*Научный руководитель – и.о. доцента З.С. Бабаева
Национальный педагогический университет Узбекистана имени Низами
г. Ташкент, Узбекистан*

Понятие мема и его эволюция в научном дискурсе

В статье рассматривается понятие мема и его эволюция в научном дискурсе. Анализируется происхождение термина «мем», введенного Ричардом Докинзом, раскрываются основные положения меметики как междисциплинарного подхода к изучению культурной динамики. Особое внимание уделяется развитию меметических идей в гуманитарных исследованиях и дискуссионному статусу меметики в современной науке. Также выявляется специфика интернет-мема как культурной единицы цифровой эпохи, его функции, признаки и роль в сетевой коммуникации. Делается вывод о значимости мемов как инструмента передачи культурных смыслов в условиях цифрового общества.

Ключевые слова: вирусность, интернет-мем, коммуникация, культурная эволюция, медиа среда, мем, меметика, Ричард Докинз, сетевое общество, цифровая культура.

Как известно из научной литературы, введение термина «мем» (англ. meme) в научный оборот принадлежит британскому биологу Ричарду Докинзу, которым в 1976 году прошлого столетия в книге «Эгоистичный ген» предложена концепция, проводящая параллель между биологической и культурной эволюцией. Тем самым Р. Докинз определил мем как «единицу культурного наследия» или «единицу информации», которая, подобно гену, является репликатором, в частности, она способна к копированию, передаче от одного носителя к другому через процесс имитации и подвержена изменениям [1; 3]. Исходя из анализа проведенных исследований, выявлено, что термин «мем» образован от греческого слова *mimema* («подобие»), подчеркивающий его функцию воспроизведения и распространения паттернов поведения, идей или мелодий [1].

В научной среде отмечено, что аналогии между распространением идей и биологическими процессами высказывались и ранее. Так, В.М. Бехтерев в 1898 году писал о «ментальных микробах», передающихся посредством слов и жестов [4]. Однако именно работа Р. Докинза заложила концептуальную основу для последующих исследований, предложив рассматривать идеи не с точки

зрения их истинности, а как информационные элементы, участвующие в процессах вариации, конкуренции и естественного отбора в культурной среде [5]. Идея Р. Докинза дала импульс к формированию новой дисциплины – меметики. Термин, предложенный Дугласом Хофштадтером в 1983 году по аналогии с генетикой, закрепился для обозначения теории, описывающей эволюцию культуры через процессы копирования, мутации и отбора мемов [6]. В рамках этого подхода сознание человека рассматривается как совокупность мемов – своего рода информационный паразит или симбионт, как это развила в своей книге «Мем-машина» Сьюзан Блэкмор.

Меметика как междисциплинарный подход нашла применение в различных областях гуманитарного знания. Такие исследователи, как Дуглас Рашкофф, рассматривали распространение мемов через медиа, включая интернет, используя метафору «медиавируса». Концепция мемов используется в политологии, культурологии и даже в правоведении, где возникло направление «правовой меметики», изучающей влияние информационных единиц на формирование правовой культуры и стабильность правовых систем. Некоторые авторы видят в меметике социальную семиотику, объединяющую биосемиотические и культурологические подходы.

Несмотря на первоначальный энтузиазм и широкое применение, меметика остаётся предметом научных дискуссий. Критики указывают на избыточную упрощенность биологических аналогий и отсутствие строгих эмпирических методов, что ставит под сомнение её научный статус. Сам Р. Докинз в более поздних работах признавал концепцию мема скорее удачной метафорой, чем строгой научной теорией. В результате, хотя идеи культурной наследственности восходят к классикам, меметика как самостоятельная дисциплина продолжает находиться на периферии академического мейнстрима, оставаясь, однако, востребованным инструментом для анализа медиа и социальных явлений.

С развитием цифровых технологий понятие мема приобрело новое, более конкретное наполнение. Интернет-мемы представляют собой особый подвид мемов, существующих и распространяющихся исключительно в цифровой среде. Это, как правило, короткие медиа тексты: изображения с подписями, видеоролики, GIF-файлы, хештеги или фразы, часто носящие юмористический характер. Их ключевой особенностью является высокая скорость циркуляции и «вирусная» природа, обусловленная возможностью мгновенного копирования, модификации и републикации пользователями. В современной лингвистике интернет-мем признается полноценным объектом научного анализа, занимающим пограничное положение между различными областями гуманитарного знания. Как отмечают С.А. Резцова и Н.Ю. Степанова, большинство исследователей сосредотачивают внимание прежде всего на коммуникативных или семиотических особенностях мемов, в то время как их лингвистическая составляющая долгое время оставалась недостаточно изученной. Восполняя этот пробел, учёные-лингвисты рассматривают мем как особую разновидность креолизованного текста, в котором вербальный и визуальный компоненты образуют неразрывное семантическое единство, направленное на реализацию коммуникативных интенций участников цифрового дискурса. В фокусе внимания исследователей находятся лексические, орфографические и синтаксические особенности мемов, а также механизмы языковой игры, позволяющие создавать новые смыслы на основе прецедентных феноменов. С позиций когнитивной лингвистики и лингвокультурологии интернет-мемы исследуются как культурно-когнитивные конструкты, функционирующие в медийном пространстве и характеризующиеся яркой эмотивно-оценочной спецификой; они выступают инструментами репрезентации знаний, трансляции культурных кодов и маркерами принадлежности к определенному интернет-сообществу, формируя особый визуально-вербальный язык цифровой коммуникации. Особое внимание уделяется дискурсивному потенциалу мемов, их способности порождать связные повествования и влиять на восприятие социально значимых событий. Прикладное значение этих исследований проявляется, в частности, в области юрислингвистики, где анализ семантики интернет-мемов используется для экспертной оценки содержащейся в них информации, включая выявление признаков вражды и унижения. Таким образом, в современном языкознании интернет-мем осмысливается как динамичный языковой феномен, совмещающий функции оперативной реакции на инфоповоды, сохранения культурной памяти и творческого преобразования языковых единиц в условиях цифровой среды.

Интернет-мемы создаются по законам коллективного творчества и отражают актуальные культурные коды, события и контексты. Они могут быть графическими, текстовыми или гибридными, но их объединяет принцип повторяемости: базовая идея или форма многократно тиражируется, обрастая вариациями. В этом смысле интернет-мем выступает как феномен цифрового фольклора, маркер принадлежности к определенной группе, способный выполнять функцию «безопасной» коммуникации сложных или спорных идей через юмор и сарказм. Как культурная единица, интернет-мем обладает специфическим статусом. Он не просто развлекательный контент, но и активный

культурный агент. Его существование зависит от сообщества, разделяющего общий контекст и «код» для расшифровки смысла. Более того, мемы способны оказывать влияние на аудиторию, транслируя нормы, ценности и формируя определенное мировоззрение в цифровом обществе. Таким образом, эволюция понятия от абстрактной единицы информации у Р. Докинза до конкретного, осязаемого интернет-мема демонстрирует не только развитие научной мысли, но и фундаментальные изменения в способах производства и передачи культуры в XXI веке.

Список литературы

1. Проблема мемов была впервые изложена... / Мем – Википедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%BC>
2. Что такое мемы и почему они так популярны / РБК Тренды [Электронный ресурс]. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/613a19999a7947fb1c02e75d>
3. Щербин, А.Н. Новые интернет-мемы как индикаторы популярности образа британской королевской семьи / А.Н. Щербин // Universum: филология и искусствоведение. – 2019. – № 2. – URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/13929>
4. Бехтерев, В.М. Указ. соч. / Мем – Википедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%BC>
5. Докинз, Р. Эгоистичный ген. – Цит. по: Мем – Википедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%BC>
6. О мемах закрепился термин «меметика»... / Гончарик, А.В. Понятие мема в современном дискурсе / А.В. Гончарик // Сборник работ БГУ. – С. 40-47. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/241011/1/40-47.pdf>

Фёдорова М.М.

Научный руководитель – Бабаева З.С.

*Национальный педагогический университет Узбекистана имени Низами,
(Ташкент, Узбекистан)*

Понятие и подходы к определению сленга в современной лингвистике

Статья посвящена рассмотрению понятия сленга в современной лингвистике и анализу основных научных подходов к его определению. В работе раскрываются теоретические представления исследователей о природе сленга, его месте в системе разговорной лексики и особенностях функционирования в современной коммуникации. Особое внимание уделяется соотношению сленга с близкими языковыми явлениями, что позволяет уточнить границы данных понятий и выявить их функциональные различия. Также рассматриваются особенности молодёжного сленга как одной из наиболее динамичных форм современной разговорной речи. Подчёркивается роль социальных и культурных факторов, включая интернет-коммуникацию и процессы заимствования, в формировании и распространении сленговой лексики.

Ключевые слова: сленг, лексика, жаргон, субкультура, молодёжь, коммуникация.

Современный язык находится в состоянии постоянного развития, отражая социальные, культурные и технологические изменения общества. Одним из наиболее динамичных и активно трансформирующихся элементов лексической системы является сленг, который широко используется в неформальной коммуникации и особенно характерен для молодёжной среды.

В последние десятилетия сленг стал объектом пристального внимания лингвистов, поскольку он отражает процессы языковой эволюции, социальную дифференциацию речи и особенности групповой идентификации. В связи с этим актуальным представляется рассмотрение понятия сленга в современной лингвистике, анализ существующих подходов к его определению, а также выявление особенностей молодёжного сленга как одного из наиболее динамичных элементов современной разговорной речи. В научной литературе нет однозначного определения и потому представлены различные подходы к определению понятию термина «сленг» и его соотношению с близкими языковыми явлениями, такими как «жаргон», «субкультура». Так, в современной лингвистике понятие сленга рассматривается как одно из наиболее сложных и неоднозначных явлений разговорной речи и это связано с тем, что сленг находится на пересечении нескольких языковых и социальных категорий, включая разговорную лексику, жаргон, субкультуру и различные формы неформальной коммуникации.

Учёные-лингвисты отмечают, что сленг представляет собой особый пласт лексики, характеризующийся экспрессивностью, неформальностью и социальной обусловленностью. В ходе исследования и проведённых анализов трудов учёных-лингвистов представляется возможным сравнить

понятие сленга. В работе В.Д. Девкина «Лексикология современного русского языка» указано, что сленг «включает совокупность разговорных слов и выражений, обладающих яркой эмоциональной окраской» и используемых преимущественно в неофициальном общении [1, 226]. Учёный подчёркивает, что такие единицы часто формируются на основе метафоризации, семантического переосмысления или иронического употребления слов.

В социалингвистических исследованиях сленг рассматривается как явление, связанное с социальной дифференциацией языка. В ходе анализа работы Л.П. Крысина «Социалингвистика» выявлено, что «сленг возникает в рамках определённых социальных групп» и выполняет функцию языковой идентификации [3, 167]. Использование специфической лексики позволяет участникам коммуникации подчеркнуть свою принадлежность к определённой социальной или возрастной группе. При этом сленговые слова нередко распространяются за пределы первоначальной среды и со временем могут переходить в общеупотребительную разговорную лексику.

Исследователь Е.А. Земская в монографии «Русская разговорная речь» рассматривает сленг как «часть разговорной речи, обладающую повышенной экспрессивностью и ориентированную на неофициальное общение» [2, 145]. По её мнению, сленг является результатом естественного развития разговорного языка, который стремится к образности, эмоциональности и языковой игре. В данном смысле сленг выступает одним из проявлений творческого потенциала языка.

Следовательно, в современной лингвистике сленг рассматривается не только как совокупность нестандартных лексических единиц, но и как отражение социальных процессов, происходящих в обществе. Он фиксирует изменения в культурной среде, ценностных ориентациях и коммуникативных практиках различных социальных групп. Отсутствие единого определения сленга обусловило появление различных научных подходов к его изучению. В современной лингвистике выделяются несколько основных направлений исследования данного явления, среди которых наиболее значимыми являются лексикографический, социалингвистический и функциональный подходы.

Лексикографический подход связан прежде всего с описанием и фиксацией сленговой лексики в словарях. В рамках данного направления сленг рассматривается как совокупность нестандартных слов и выражений, которые отличаются от литературной нормы и используются преимущественно в разговорной речи. Многие лексикографические источники фиксируют сленговые единицы с пометами «разговорное», «сниженное» или «жаргонное». Подобный подход отражен, например, в работах Е.Н. Шагаловой, автора «Самого новейшего толкового словаря русского сленга XXI века». В своих исследованиях она отмечает, что «сленговая лексика характеризуется высокой степенью обновляемости» [5, 311] и активно пополняется за счёт различных словообразовательных процессов, а также заимствований из других языков.

Социалингвистический подход рассматривает сленг как средство социального взаимодействия и групповой идентификации. В рамках данного направления язык анализируется в тесной связи с социальными факторами, такими как возраст, социальный статус, уровень образования и культурная среда. Американский исследователь Уильям Лабов в работе «Sociolinguistic Patterns» подчёркивает, что «язык различных социальных групп формируется под влиянием специфических коммуникативных условий» [4, 312]. Сленг в данном контексте выступает важным инструментом формирования групповой идентичности и позволяет участникам общения обозначить границы между «своими» и «чужими».

Функциональный подход сосредоточен на анализе коммуникативных функций сленга. С данной точки зрения сленг рассматривается не только как набор нестандартных лексических единиц, но и как средство реализации различных речевых задач. Исследователи отмечают, что использование сленговой лексики позволяет усилить эмоциональную выразительность речи, придать высказыванию оценочный характер, а также создать эффект неформального общения. В работах Л. П. Крысина подчёркивается, что сленг «выполняет важную экспрессивную функцию» [3, 279], поскольку он позволяет говорящему выразить отношение к предмету речи более ярко и образно, чем это возможно в рамках литературного языка.

Таким образом, различные подходы к определению сленга позволяют рассматривать данное явление с разных сторон – как лексическое, социальное и функциональное. Их совокупное применение способствует более глубокому пониманию природы сленга и его роли в современной языковой системе.

Вопрос разграничения сленга, жаргона и субкультуры является одной из наиболее дискуссионных проблем современной лингвистики. Подобные языковые явления имеют ряд сходных характеристик, однако между ними существуют существенные различия, которые проявляются как в сфере употребления, так и в функциональных особенностях.

Жаргон традиционно рассматривается как разновидность социальной лексики, используемой представителями определённой профессиональной или социальной группы. По определению Л. П. Крысина, жаргон «представляет собой систему слов и выражений, характерных для узкой социальной среды и выполняющих функцию внутригрупповой коммуникации» [3, 184]. Примерами могут служить профессиональный жаргон программистов, медицинский жаргон, студенческий жаргон или криминальный жаргон. Сленг во многом пересекается с жаргоном, однако отличается более широкой сферой употребления. Если жаргон обычно ограничен рамками определённой группы, то сленг может выходить за ее пределы и распространяться среди различных слоев общества. Многие сленговые слова первоначально возникают в определенных социальных группах, но затем постепенно входят в более широкую разговорную практику.

Особую роль в формировании сленга играют различные социальные и культурные объединения, которые в современной социолингвистике часто рассматриваются как субкультуры. Субкультура представляет собой относительно устойчивую социальную группу, обладающую собственными ценностями, нормами поведения и формами коммуникации. Л. П. Крысин в работах по социолингвистике подчеркивает, что «языковое поведение носителей языка во многом определяется принадлежностью к определённой социальной среде или культурному сообществу» [3, 142]. По мнению исследователя, каждая социальная группа формирует собственные языковые особенности, которые отражают её культурные установки, систему ценностей и коммуникативные потребности. В этом контексте субкультура может рассматриваться как один из важнейших факторов формирования групповой лексики, включая сленг.

Субкультурная среда создаёт условия для появления новых языковых единиц, которые используются внутри группы как средство самовыражения и идентификации. Молодёжные субкультуры, такие как представители музыкальных, интернет-сообществ или игровых сообществ, активно формируют собственные речевые практики. В рамках таких групп возникают новые слова и выражения, которые постепенно распространяются в более широком языковом пространстве. Именно через языковые новации представители субкультур выражают свою принадлежность к определённой социальной среде и формируют собственную коммуникативную идентичность.

Некоторые исследователи отмечают, что границы между этими явлениями могут быть достаточно размытыми. В частности, В. Д. Девкин указывает, что «отдельные сленговые единицы способны со временем переходить в разговорную лексику или даже закрепляться в литературном языке» [1, 286]. Данный процесс, по-нашему мнению, свидетельствует о динамичности языковой системы и о тесной взаимосвязи различных её уровней.

Особое место в системе современной разговорной лексики занимает молодёжный сленг. Многие исследователи рассматривают его как наиболее динамичную и активно развивающуюся разновидность сленга. Объясняется это тем, что молодёжь является одной из наиболее восприимчивых к языковым новациям социальных групп. Так, например, в работах Е. Н. Шагаловой отмечается, что молодёжный сленг отличается «высокой степенью языковой креативности и постоянным обновлением словарного состава» [5, 341]. Молодые люди активно создают новые слова и выражения, используя различные способы словообразования, включая сокращения, аббревиации, метафоризацию и семантическое переосмысление существующих слов.

Существенное влияние на формирование молодёжного сленга оказывает интернет-коммуникация. Социальные сети, мессенджеры и онлайн-платформы создают условия для быстрого распространения новых лексических единиц. Многие сленговые слова появляются в виртуальной среде и затем переходят в устную разговорную речь. Ещё одной характерной особенностью молодёжного сленга является активное заимствование слов из английского языка. В условиях глобализации и распространения цифровых технологий англоязычная лексика становится важным источником пополнения молодёжного словаря. Подобные заимствования нередко подвергаются адаптации и приобретают новые значения в рамках русскоязычной коммуникации. Молодёжный сленг выполняет не только коммуникативную, но и социальную функцию. Его использование позволяет молодым людям подчеркнуть принадлежность к определённой возрастной группе и создать ощущение общности внутри коллектива. В таком смысле молодёжный сленг можно рассматривать как своеобразный механизм групповой идентификации, отражающий культурные и социальные особенности современной молодежи.

Таким образом, сленг в современной лингвистике рассматривается как важный и динамичный элемент разговорной речи, отражающий социальные и культурные процессы, происходящие в обществе. Различные научные подходы к его определению позволяют рассматривать сленг как явление, находящееся на пересечении лексической, социальной и функциональной сфер языка. Его

соотношение с такими языковыми категориями, как жаргон и субкультура, свидетельствует о сложной структуре разговорной лексики и о постепенном переходе отдельных языковых единиц между различными уровнями языковой системы. Особое значение в развитии сленга принадлежит молодёжной среде, где активно формируются новые слова и выражения под влиянием культурных и технологических факторов, включая интернет-коммуникацию и процессы языковых заимствований.

Список литературы

1. Девкин В.Д. Лексикология современного русского языка: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2004. – 286 с.
2. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Наука, 1981. – 240 с.
3. Крысин Л.П. Социоллингвистика: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
4. Лабов У. Социоллингвистические модели / пер. с англ. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 312 с.
5. Шагалова Е. Н. Самый новейший толковый словарь русского сленга XXI века. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 480 с.

Бабенко И.С.

*Научный руководитель: докт. филол. наук,
ассоциированный профессор М.К. Пак
Карагандинский национальный исследовательский университет
им. академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Графические особенности SMS-сообщений

В настоящей статье анализируются графические особенности SMS-сообщений как особого жанра письменной речевой культуры современного русского языка. Автор рассматривает основные способы графической организации текста: использование прописных и строчных букв, намеренные нарушения орфографической нормы, сокращения, эмодзи, нестандартная постановка знаков препинания, различные средства визуальной передачи эмоционального настроя составителя текста. Особое внимание уделяется функциональной нагрузке графических элементов, их роли в передаче эмоциональности, экспрессивности и интонации высказывания. В статье представлен яркий иллюстративный материал графических средств в SMS-сообщениях, выполняющих экспрессивную, коммуникативную функцию и отражающих индивидуальный стиль современного говорящего-пишущего, который формируется под влиянием современных технологий и демонстрирует процесс трансформации языковых норм на современном этапе.

Ключевые слова: SMS-сообщения, речевой жанр, медиатекст, графическая организация.

Актуальность исследования обусловлена активным распространением цифровых форм общения и их влиянием на современную речевую практику. В СМС-сообщениях наблюдаются многочисленные трансформации традиционных языковых норм: сокращения, нестандартная пунктуация, намеренные орфографические отклонения, использование различных графических средств. Эти явления отражают процессы адаптации письменной речи к условиям медиакommunikации.

Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных ученых в области медиалингвистики, теории дискурса и медиакommunikации. Значительный вклад в изучение медиатекста внесли Теун ван Дейк, Мартин Монтгомери и Норман Фейерклаф, рассматривавшие медиатекст с разных сторон. В отечественном языкознании вопросы функционирования языка в цифровой среде освещаются в работах Земской Е.А., Голошубиной О.К., Добросклонской Т.Г. и других исследователей.

Цель настоящей статьи заключается в анализе графических особенностей СМС-сообщений и выявлении их функциональной роли в организации текста и передаче эмоционально-экспрессивных значений.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть СМС-сообщения в контексте цифровой коммуникации;
- 2) определить основные графические средства организации текста;
- 3) выявить роль этих элементов в формировании индивидуального стиля автора.

Предметом исследования являются графические способы организации СМС-сообщений и их функциональная роль в передаче экспрессивности и коммуникативного намерения автора.

Благодаря развитию СМИ и Интернета традиционное понимание текста поднимается на другой уровень: в сфере массовой коммуникации он приобретает многоплановый характер и выходит за рамки

его привычного понимания. Это связано с сочетанием медийных свойств средств современной массовой информации и вербального компонента.

Термин «медиатекст» появился в научной литературе в конце XX века и быстро закрепился в исследовательской практике. Значительный вклад в изучение проблемы медиатекста внесли зарубежные ученые Теун ван Дейк, Мартин Монтомери и Норман Фейерклаф, рассматривавшие его в рамках теории дискурса, когнитивной лингвистики и функциональной стилистики.

Типология медиатекстов строится на ряде параметров:

- 1) канале распространения (печать, радио, телевидение, Интернет);
- 2) институциональном типе текста (журналистский, рекламный, PR-текст);
- 3) характеристиках издания или канала;
- 4) особенностях адресанта и адресата;
- 5) функционально-жанровых характеристиках;
- 6) коде общения (вербальном, невербальном или поликодовом);
- 7) тематической доминанте (культура, образование, политика и т.д.);

Совокупность вышеперечисленных признаков позволяет рассматривать медиатекст как особый вид текста.

Языковые особенности медиакommunikации ярко проявляются в СМС-сообщениях, особенно популярных среди молодежи. СМС – это технология передачи коротких текстовых сообщений с помощью мобильной связи, которая используется не только для личного общения, но и для различных информационных сервисов.

В российском языкознании СМС-коммуникация активно изучается с сер. 2000-х годов. В работах Земской Е.А., Добросклонской Т.Г., Сироткиной Е.С. данный вид коммуникации рассматривается как форма разговорной письменной речи, характеризующаяся нарушением языковых норм, спонтанностью и повышенной экспрессивностью. Отдельно внимание уделяется исследователями графическим средствам передачи эмоции – использование заглавных букв, множественных знаков препинания и эмодзи, выполняющих семантические и прагматические функции.

Следует отметить, что в научной среде отсутствует единое мнение относительно жанрового статуса СМС-сообщений. Соответственно нет и единого термина для наименования данного явления (виртуальный или цифровой жанр, жанровый формат цифрового дискурса). В 1992 году британским инженером компании Vodafone Нейлом Папуортом, занимающимся технологическими разработками, было отправлено первое в мире СМС с текстом «С наступающим Рождеством». В XXI веке сфера применения СМС-сообщений значительно расширилась: от личной переписки до деловой коммуникации, сервисных уведомлений и интерактивных систем. Популярность СМС объясняется их удобностью и оперативностью, а также возможностью реализовать основные функции языка – информационную, эмотивную, агитационную, метаязыковую и фатическую. При этом дефицит паралингвистических средств в письменной коммуникации частично компенсируется графическими способами передачи эмоций, включая эмодзи, знаки препинания, повторы и написание заглавными буквами.

Обычно исследователи (Голошубина О.К., Шилоносоев А.И.) утверждают, что эффект живого разговора может достигаться и с помощью графических средств, передающих просодику (высота тона, громкость, длительность): паузы обозначаются запятыми и многоточиями (*Я щас спать пойду... лучшее решение... что-то устал совсем*); крик или повышение тона передается прописными буквами и обилием знаков препинания (ДОБРОЕ УТРО!!!!!!); протяжность произнесения, сильные эмоции передаются повторением букв или знаков препинания (*нуууууу; эмммммм; Ооооооо!!!; Ваааау!!*). [2, 211].

Мы отмечаем разнообразные способы сжатия текста. Например, пишущий нередко прибегает к технике написания текста без пробелов: АМЫСЕГОДНЯВСТРЕТИМСЯ??? Компрессия текста достигается и при помощи использования усеченных форм слов: понятно – **пон**; документ – **док**.

В ряде случаев пишущий использует прием сокращения, что способствует сокращению времени и текстового пространства: *Ок, увидимся в пн. Или: У меня есть свободное время во вт и чт. С этой же целью используются инициалы вместо полного имени: Может, спросим у Д.В.?*

В компьютерной коммуникации активно используются невербальные средства выражения. Так, для передачи эмоционального состояния адресанта применяются так называемые эмодзи, представляющие собой комбинацию знаков препинания. Зафиксированные эмодзи могут выражать различные эмоции, например: :) – радость; :(– грусть; 0_0 – легкое недоумение; 0_0 – удивление.

При анализе пунктуации СМС-сообщений можно отметить, что наиболее частотным знаком является восклицательный знак, который нередко употребляется в редуцированном виде, восполняя

скудость средств для передачи эмоционального состояния автора: *Приятно познакомиться!!!; Внимание, важное объявление!!!* и т.д.

В СМС-коммуникации нередко используется многоточие. Оно может состоять из неограниченного количества точек, начиная с двух. Многоточие может выполнять несколько функций: обозначение паузы, может служить началом или завершением паузы, отделять одно предложение от другого и даже заменять пробел. Как правило, количество точек отражает длину паузы, что видно на примере: *Да уж, а вот в наше время...; Эх..... и что теперь делать...*

Частотны случаи, когда знаки препинания отсутствуют вовсе. Наглядным примером в этом отношении может служить вопросительный знак и точка. Пропуск вопросительного знака наблюдается в тех случаях, когда пишущий использует в предложении вопросительные местоимения: *Когда ты вернешься домой; Сколько еще ждать*. Отсутствие точки в конце предложения объясняется тем, что она может восприниматься как маркер агрессии, холодности или излишней официальности. Согласно исследованию Rambler&Co, каждый десятый россиянин воспринимает точку в конце предложения как пассивную агрессию или недоброжелательность. Например, слово «Хорошо» означает что-то положительное, но «Хорошо.» с точкой на конце может трактоваться как желание закончить диалог поскорее. Этот феномен характерен для молодого поколения, которые привыкло отходить от формальностей и вести более расслабленную беседу в соцсетях.

По мнению Свищук Т.И., СМС-сообщения формируют новый код записи, в котором помимо букв активно используются цифры 3,4,5,6,7,100: Земля, 4тыре, 05, про100. [3, 48]. Собранный нами материал также дает подобные примеры: 7я, 2й (второй), 2day.

Шилоносков А.И. вводит понятие «дублер», которое обозначает символ, заменяющий звук или буквы русского языка. Использование тех или иных «дублеров» в значительной степени индивидуально. В одном СМС-сообщении редко встречаются разные «дублеры» одного и того же знака, и то же самое справедливо для текстов одного конкретного автора. Если автор использует цифру «6» вместо буквы «ш», скорее всего, он будет и далее использовать цифру «6». Он нашел удачного «дублера» для необходимого в своих текстах звука, тем самым решил проблему данного, конкретного случая и вряд ли так просто расстанется со своим «дублером». Более того, адресаты, получающие сообщения автора, привыкают к используемым им «дублерам» (даже если сами предпочитают иных «дублеров»), и неожиданное использование другого дублера способно вызвать у них недоумение. Желание автора быть понятным в такой ситуации будет также удерживать его от смены однажды выбранного им «дублера». Впрочем, если автор устойчиво пользуется несколькими «дублерами», это создает иную ситуацию. Но вряд ли таких «дублеров» будет больше двух на один знак. Существует ограниченный набор широко распространенных «дублеров», например: «4» вместо «ч»; «100» вместо слова «сто»; «*» вместо «ж»; «@» вместо «а», «{ }» вместо «х», «D» вместо «д» и т.д. [4, 220-221].

Особой популярностью в СМС-сообщениях пользуются транслитерация аббревиатур, с помощью которых участники общения экономят время и языковые средства. Например, подобной аббревиатурой на русском языке является «БТВ» (калька с английского языка BTW «by the way» – кстати), используемая только в интернет-дискурсе. Результатом предпочтения латиницы стало следующее явление: в записи вида «Усталость» латиница замаскирована под кириллицу: дотянуться до знаков латиницы, как правило, проще. Автор может писать сообщение кириллицей, но временами использовать знаки латиницы для экономии времени и сил. Особенно это касается знаков a, b, c, e, h, k, m, n, o, p, t, x, y, используемых вместо кириллических а, в, с, е, н, к, м, п, о, р, т, х, у.

С появлением новых технологий, таких как социальные сети и мессенджеры, активно начинает развиваться молодежный жаргон (А че Женек **ливнул?**; Новая **инфа**; Сегодня по плану **хардворкинг**), смесь различных языковых систем: латиница и кириллица, русизм и англицизм (Всем **бай!**; **Сорри**, моя ошибка; **Kak dela?**), превращение видоизмененной сокращенной формы в новое слово (**мать** – материнская плата; **клава** – клавиатура и т.д.), сокращение устойчивых английских выражений, записанных русскими буквами (ИМХО – IMHO – in my humble opinion «по моему скромному мнению»; БТВ – BTW – by the way «кстати говоря»; ЛМАО – LMAO – laughing my ass off «смеюсь до упаду»; ОМГ – OMG – oh my God «о мой бог»), цифровые знаки, которые представляют собой сочетание цифр и букв (o5; вну3). Общение в социальных сетях тяготеет к разговорности и характеризуется высокой степенью свободы, что выражается в нарушении литературной нормы, создавая иллюзию устной речи: *ваще, щас, ток (только), спс (спасибо)* и т.д.

Некоторые ученые считают подобную разговорность притворной, искусственной, сыгранной. К этому можно отнести нарочитые фонетические искажения: (*компютер от компьютер; Васик от Basi; Уних от Unix; литерари от literally*).

Намеренные графические ошибки, регулярно встречающиеся в СМС-коммуникации, объясняются ее неофициальной формой общения и выступают в качестве одного из показателей разговорной формы речи: *абалдеть; хорош; пачиму* и т.д. Стоит отметить, что в основе искажений лежит не только «фонетическое письмо» ([е] в безударном положении превращается в [и], [о] в безударном положении превращается в [а] (пачиму; патамушта); буква «ы» после твердых шипящих (жызнъ вместо жизнь), но и другие трансформации (глухие согласные озвончаются в середине слова (Пужкен вместо Пушкин), соединение предлогов, частиц и значимых слов в одно целое (*Апачимутытакрешил?* – А почему ты так решил?).

Для СМС-сообщений характерно несоблюдение пунктуационных норм. Наиболее распространенным является пропуск запятой, постановка которой регламентируется пунктуационной нормой: она нередко отсутствует между простыми предложениями в составе сложного, а также после вводных слов и обращений. Кроме того, могут не выделяться причастные и деепричастные обороты. В ряде случаев отсутствует и точка в конце предложения, чаще всего – в завершающей части предложения. Иногда ее функцию выполняет эмодзи – графическое сочетание знаков препинания, букв и цифр, передающее эмоциональное состояние автора. В подобных случаях отказ от точки можно объяснить стремлением избежать перегруженности текста пунктуационными знаками, замещая их эмодзи и подобными символами.

Проведенный анализ графических особенностей СМС-сообщений показывает, что этот жанр письменной речи обладает высокой степенью функциональной и стилистической спецификации. СМС-тексты характеризуются экономией языковых средств, активным использованием сокращений, «дублеров», эмодзи и знаков препинания для графической организации текста и передачи эмоций. Наблюдается тенденция к нарушению норм и индивидуальному оформлению текста при помощи графических элементов, что делает сообщения легко узнаваемыми для адресатов.

Таким образом, изучение графических особенностей СМС-сообщений позволяет глубже понять механизмы функционирования языка в цифровой среде, процессы адаптации письменной речи к новым формам коммуникации и влияние медиасреды на языковые нормы.

Список литературы

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. – М.: Флинта; Наука, –263 с.
2. Голошубина О.К. Разговор в мессенджере как специфический жанр интернет-коммуникации // Вестник Омского университета. Серия «Филология». 2015. № 1. – С. 208–212.
3. Свищук Т.И. Особенности языка SMS // Концепции и перспективы немецкого языкознания и литературоведения в межкультурном дискурсе [Электронный ресурс]: сборник материалов / Мин-во образования РБ, БГУ; под общ. ред. С.С. Котовской. – Минск: БГУ, 2010. – С.47-50.
4. Шиловосов А.И. Графические особенности СМС-текста // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2009. – Вып. 111. – С.219-223.
5. Кудинова Т.А. Язык интернета и жаргон пацанов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-internet-i-zhargon-padonkov>

Калесникова Я.Н.

*Научный руководитель: магистр педагогич. наук,
ст. преподаватель А.М. Мудровская
Карагандинский национальный исследовательский
университет им. академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Виральность социальных сетей: как англицизмы и современный сленг формируют медиатопику

В данной статье мы рассматриваем влияние англицизмов и современного интернет-сленга на формирование медиатопики и виральности в социальных сетях. В ходе анализа мы опираемся на исследования лингвистов, изучающих язык цифровой коммуникации и молодежный сленг (Гареева, 2018; Курбанова, 2020; Разуваева и др., 2021). В центре нашего внимания находятся основные функции заимствованных и сленговых единиц – номинативная, экспрессивная, прагматическая и социальная идентификация, и их роль в повышении вовлечённости пользователей. Мы приходим к выводу, что данные языковые средства способствуют созданию устойчивых тематических полей и активизируют процессы распространения медиаконтента. Материалом исследования выступили реальные публикации и

комментарии пользователей социальных сетей TikTok, Instagram, YouTube, что позволяет проследить механизмы их языкового использования в цифровой среде.

Ключевые слова: виральность, англицизмы, интернет-сленг, медиатопика, социальные сети, цифровая коммуникация.

Социальные сети сегодня стали неотъемлемой частью жизни миллионов людей. Они формируют новые формы коммуникации, влияют на восприятие информации и на способы выражения эмоций. Одним из центральных феноменов цифровой среды является виральность. *Виральность* определяется как способность медиаконтента быстро распространяться в сети за счёт активности пользователей (репосты, комментарии, лайки) [1, 3-4]. Мы рассматриваем виральность прежде всего с точки зрения языковых средств, используемых для передачи информации, поскольку язык и структура сообщений играют не менее важную роль, чем технические алгоритмы платформ.

Язык социальных сетей характеризуется краткостью, эмоциональной насыщенностью и доступностью для широкой аудитории. Англицизмы и интернет-сленг выполняют несколько функций: они обозначают новые явления, создают узнаваемые тематические зоны – *медиатопики* – и выступают средством социальной идентификации пользователей [2, 19]. Эти элементы помогают медиаконтенту становиться виральным, обеспечивая быстрое распространение через комментарии, лайки и репосты.

Цель статьи заключается в том, чтобы показать, каким образом использование англицизмов и интернет-сленга формирует медиатопику и повышает виральность контента в социальных сетях.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть языковые особенности медиатекста в социальных сетях;
2. Выявить функции англицизмов и сленга в интернет-коммуникации;
3. Проанализировать, каким образом повторяемость этих языковых элементов формирует медиатопику и влияет на распространение контента.

Материал и методы: публикации и комментарии пользователей популярных социальных сетей с высокой вовлечённостью (TikTok, Instagram, YouTube). Использовались методы контент-анализа, лексико-семантического анализа, а также морфологического и синтаксического разбора текстов, что позволило выявить устойчивые языковые модели и их функции в цифровой коммуникации.

Виральность – это способность медиаконтента активно распространяться благодаря реакции пользователей, включающей лайки, репосты, комментарии и другие формы вовлечённости. В отличие от простой популярности, виральность подразумевает активное тиражирование информации и её включение в дискурс цифрового сообщества [1, 3]. С точки зрения медиалингвистики, этот феномен тесно связан с языковыми механизмами, которые привлекают и удерживают внимание аудитории. Как отмечают О. И. Таюпова и Н. В. Бычкова «медиатекст в цифровой среде формирует гибридный тип коммуникации, сочетающий признаки устной и письменной речи» [3, 39-40]. Использование кратких, экспрессивных и эмоционально окрашенных единиц, таких как *лайк*, *репост*, *рилс*, *хайп*, *кринж*, *имба*, *вайб*, способствует быстрому восприятию информации и вовлекает пользователя в интерактивное взаимодействие.

Л. М. Гареева подчёркивает, что «повторяемость популярных слов и выражений формирует медиатопику – устойчивые тематические зоны медиапространства. Виральный контент, содержащий узнаваемые сленговые единицы, автоматически попадает в дискурс сообщества, усиливая эффект вовлечённости» [4, 130]. Например, в комментарии Instagram: «Этот рилс реально хайповый, имба!» – слово «рилс» выполняет номинативную функцию, «хайповый» – экспрессивную, а «имба» – оценочную.

Дж. Х. Курбанова отмечает, что «язык социальных сетей выполняет социально-идентификационную функцию: пользователь, применяющий сленг и англицизмы, демонстрирует принадлежность к цифровому сообществу, что усиливает мотивацию делиться контентом» [5, 235-236]. Таким образом, виральность не ограничивается маркетинговым аспектом – она формируется через комплекс языковых инструментов, включающих номинативные, экспрессивные и идентификационные функции. Язык становится инструментом формирования медиатопики и медиадискурса, обеспечивая активное вовлечение аудитории.

Англицизмы активно используются для обозначения новых технологий, форматов контента и действий пользователей, а также для выражения эмоций и оценок. Их причины заимствования связаны с быстрым ростом интернет-культуры и новыми платформами. Англицизмы помогают обозначать явления, для которых нет точных русских аналогов. Например: *рилс* (*reels*), *сторис* (*stories*), *стрим* (*stream*), *лайк* (*like*), *пеност* (*repost*).

Англицизмы выполняют такие функции, как:

- номинативная: обозначение новых объектов и действий;
- прагматическая: сокращение и упрощение коммуникации;
- социальная: маркер принадлежности к цифровому сообществу;
- экспрессивная: усиление эмоциональной окраски текста.

В нашей работе мы выделили следующие тематические группы англицизмов:

Первая группа включает термины, связанные с медиа и платформами, такие как *лайк*, *репост*, *рилс*, *сторис*, которые обозначают действия с контентом или его формат. Например: «Я репостнул это видео в сторис», «Смотрите новый стрим на Twitch сегодня вечером».

Вторая группа охватывает слова, выражающие эмоции и оценку, например, *хайп*, *кринж*, *краш*, *фейл*, которые помогают пользователям передавать эмоциональное отношение к событиям и усиливать вовлечённость аудитории. Например: «Я лайкнул его пост, хотя реально зашквар», «Пати огонь, вайб улетный».

Третья группа объединяет англицизмы, обозначающие действия, такие как *чекать*, *шерить*, *апдейтить*, *постить*, позволяя лаконично описывать повседневную активность в цифровой среде и ускорять коммуникацию. Например: «Я постоянно скроллю ленту TikTok перед сном», «Сегодня нужно апдейтить профиль с новыми фото».

Что касается лингвистического аспекта, то англицизмы в языке социальных сетей проявляют себя на нескольких уровнях. Морфологически они адаптируются под русскую грамматику: заимствованные существительные склоняются (например, «*бот* – *боту*, с *ботом*»), а глаголы формируются с помощью русских суффиксов и приставок (*скроллить*, *апдейтить*, *шерить*), что позволяет интегрировать англицизмы в синтаксические конструкции русского языка и сохранять согласование с другими словами в предложении. На синтаксическом уровне англицизмы выступают как полноценные члены предложения, выполняя функции подлежащего, сказуемого или дополнения. Например, в предложении «Я лайкнул этот пост» слово *лайкнул* выполняет функцию глагола в прошедшем времени, а в конструкции «Этот мем – полный кринж» заимствованное *кринж* выполняет функцию именной части сказуемого. Использование таких единиц позволяет строить лаконичные и эмоционально насыщенные сообщения, характерные для медиатекста в соцсетях.

С точки зрения лексико-семантического поля, англицизмы образуют устойчивые тематические группы, отражающие медиакультуру, эмоциональные реакции и действия пользователей. Например, группы слов, связанных с платформами и действиями (*лайк*, *постить*), объединяет единицы по номинативной функции, в то время как слова, передающие эмоции и оценки (*хайп*, *кринж*), формируют поле экспрессивной оценки. Такое распределение демонстрирует, как новые языковые элементы взаимодействуют с уже существующими структурами русского языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что англицизмы в языке социальных сетей помогают создавать узнаваемые медиатопики, усиливают эмоциональную окраску сообщений и способствуют вовлечённости аудитории.

Современный интернет-сленг представляет собой динамичную и адаптивную форму разговорной речи, которая активно используется в цифровой коммуникации для передачи эмоций, оценок и социальной идентификации. Как отмечает Л.М. Гареева, «сленг в социальных сетях выполняет не только коммуникативную функцию, позволяя передавать информацию быстро и эффективно, но и социально-идентификационную, показывая, что пользователь находится «в теме» и понимает актуальные тренды цифрового сообщества» [4, 130].

В языке социальных сетей выделяются различные типы сленговых единиц, отражающие характер и цели коммуникации. Оценочные слова, такие как *топ*, *отстой*, *база*, позволяют выражать отношение автора к объекту или событию и быстро обозначать значимость контента. Например: «Этот новый трек – топ, слушаю на репите». Эмоциональные и реактивные выражения – *имба*, *лол*, *вайб* – передают чувства, впечатления или эмоциональное состояние, создавая эффект вовлечённости и эмоциональной окраски текста. Например: «Флекс автора в рилсе – хардкор, залетел на все сто». Сокращения и интернет-формы, такие как *имхо* (по моему мнению), *спс* (спасибо), *пж* (пожалуйста), *пон* (понятно) упрощают обмен информацией и экономят место в постах и комментариях. Например: «Спс за пост, много полезной инфы». Наконец, сленговые глаголы, обозначающие действия и процессы, такие как *скроллить*, *чекать*, *постить*, помогают описывать повседневные действия пользователей и делают медиатекст живым и приближённым к разговорной речи. Например: «Тагнул всех на фото, кто был на вечеринке».

Интернет-сленг выполняет такие функции, как:

- создание узнаваемых медиатопик;

- формирование эффекта вовлечённости;
- усиление экспрессивности текста.

В качестве примера можно привести комментарий: «Эта сцена просто огонь, актер краш, от него очень крутой вайб!». Здесь слово *вайб* передаёт атмосферу и настроение, *огонь* – эмоциональную оценку сцены, а *краш* – восхищение актером и социальную идентификацию. Сочетание этих единиц создаёт эффект узнаваемости и вовлечённости аудитории.

С лингвистической точки зрения, сленговые единицы можно анализировать по разным уровням. На морфологическом – многие из них являются существительными и прилагательными, которые склоняются и образуют новые слова, например «*фанат* – *фаната*, *фанату*», что позволяет интегрировать сленг в русскую грамматическую систему и делать сообщения более естественными. Синтаксически сленговые слова активно включаются в простые и сложные предложения, где они могут выступать подлежащими и сказуемыми, а также входить в устойчивые конструкции и фразеологизмы. Лексико-семантически они формируют отдельные поля значения, объединяя эмоциональные, оценочные и социальные функции, что делает медиатекст более выразительным и узнаваемым.

Таким образом, интернет-сленг выступает стратегическим языковым инструментом, который помогает формировать медиатопику, вовлекать пользователей, придавать контенту эмоциональную окраску и закреплять узнаваемые тематические зоны в цифровой среде. Он работает на пересечении коммуникации и социальных функций, создавая эффект «своей» речи и усиливая виральность публикаций.

Англицизмы и интернет-сленг часто используются вместе, создавая гибридные языковые конструкции, которые делают контент живым, насыщенным эмоциями и легко узнаваемым. При этом важно понимать, что англицизмы и сленг – это разные языковые явления. Англицизмы заимствованы из английского языка и чаще всего выполняют номинативную или прагматическую функцию, обозначая новые объекты, действия или явления цифровой среды. Сленг же представляет собой разговорную неформальную лексику с эмоциональной и оценочной нагрузкой, а также служит маркером принадлежности к сообществу.

Совместное использование этих двух типов лексики создаёт эффект динамичности и узнаваемости медиатекста. Например: комментарий «Лол, этот мем полный кринж», здесь слово *лол* передает эмоциональную реакцию, *мем* – предмет оценки, а *полный кринж* усиливает экспрессию. Другие комментарии, такие как «Чекни его сторис с концерта, там был такой треш», «Ты уже видела, как его захейтили за дроп нового трека?» «Жесть он соскуфился, раньше был краш», работают по тем же принципам, усиливая вовлеченность и эмоциональную окраску сообщений. Такое сочетание позволяет одновременно обозначить действия с контентом, передать эмоциональную оценку и подчеркнуть принадлежность автора к цифровому сообществу.

Кроме того, гибридные формы работают как средство языковой игры, позволяя менять комбинации слов в зависимости от контекста – подчёркивать восхищение, сарказм или эмоциональную реакцию. Итак, англицизмы и сленг не сливаются в одно целое, а дополняют друг друга, формируя устойчивые тематические зоны медиaprостранства и повышая виральность контента.

В итоге можно сделать вывод, что совместное использование заимствованных и разговорных единиц – это эффективный инструмент цифровой коммуникации, который сочетает номинативные, экспрессивные и социально-идентификационные функции, делая медиатекст одновременно информативным, эмоционально насыщенным и легко узнаваемым.

Проведенный нами анализ показал, что англицизмы и интернет-сленг являются ключевыми инструментами формирования медиатопики в социальных сетях. Совместное использование англицизмов и сленговых единиц создает гибридные конструкции, которые повышают узнаваемость и усиливают виральность контента. Язык становится активным инструментом передачи информации, формирования эмоционального отклика и вовлечённости аудитории. Наш анализ материала показал, что англицизмы и сленговые единицы постепенно закрепляются в речи пользователей и становятся привычной частью медиатекста. В процессе использования такие единицы адаптируются к нормам русского языка и начинают выполнять устойчивые коммуникативные функции. Кроме того, мы доказали, что виральность контента определяется не только алгоритмами социальных сетей, но и языковыми средствами, с помощью которых авторы привлекают и удерживают внимание. Англицизмы и интернет-сленг в этом случае выступают важными инструментами выразительности и вовлечённости.

В перспективе мы планируем изучать динамику появления англицизмов и сленга, их роль в различных социальных сетях, а также взаимодействие языка с алгоритмами платформ, влияющими на виральность медиаконтента.

Список литературы

1. https://www.agima.ru/glossary/?utm_source=chatgpt.com С 3-4
2. Коновалова М.В. К вопросу о понятиях медиатекста и медиадискурса // Филология: научные исследования. 2018. № 3. С. 212-219. DOI: 10.7256/2454-0749.2018.3.26685 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26685
3. МЕДИАЛИНГВИСТИКА КАК СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ О. И. Таюпова, Н. В. Бычкова. Гуманитарные науки в России 2014. Т. 3. № 1. С. 38-44. <https://cyberleninka.ru/article/n/medialingvistika-kak-sovremennoe-nauchnoe-napravlenie>
4. Гареева Л. М. Современный молодежный сленг: его источники и разновидности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. № 9. Ч. 3. С. 129-130 <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-molodezhnyy-slang-ego-istochniki-i-raznovidnosti-1>
5. Курбанова Д. Х. Сленг как явление в современной лингвистике // Вестник современных лингвистических исследований. – 2020. Т. 2. № 1. С. 234-238 https://www.oriens.uz/media/journalarticles/32_Курбанова_Джамиля_Хислятовна_234-238.pdf
6. Разуваева Н. Г., Кайырбаева С. Н., Ефимов Д. К. Англицизмы в русском молодежном сленге // Современные проблемы языкознания. – 2021. № 1 (3). С. 106-112 <https://cyberleninka.ru/article/n/anglitsizmy-v-russkom-molodezhnom-slenge>
7. <https://rb.ru/reviews/molodezhnyy-slang-49-slov-dlya-obshcheniya-s-zumerami-v-2025-godu/>
8. <https://strategyjournal.ru/rossiya-i-mir/putevoditel-po-sovremennomu-molodezhnomu-slengu/>

Маматкулова С.И.

Научный руководитель – Бабаева З.С.

*Национальный педагогический университет
Узбекистана имени Низами (Ташкент, Узбекистан)*

Цифровые речевые ошибки обучающихся как современная лингвистическая проблема

В статье рассматриваются цифровые речевые ошибки обучающихся как актуальная лингвистическая проблема, возникающая в условиях активного развития интернет-коммуникации, а также приводятся популярные социальные сети среди молодежи. Анализируется специфика цифровой письменной речи, даётся определение цифровых речевых ошибок и предлагается их типология. Выявляются основные причины появления орфографических, пунктуационных, лексических и грамматических нарушений в письменной речи обучающихся в цифровой среде. Особое внимание уделяется влиянию цифровых речевых ошибок на языковую норму и языковое сознание обучающихся. Делается вывод о необходимости лингвистического осмысления данного явления и формирования культуры письменной речи в условиях цифрового общения.

Ключевые слова: цифровая письменная речь, цифровые речевые ошибки, интернет-коммуникация, языковая норма, письменная речь обучающихся, лингвистическая проблема.

В условиях цифровизации образовательного и коммуникативного пространства письменная речь обучающихся всё чаще реализуется в электронной форме – через социальные сети, мессенджеры, онлайн-платформы. Такая форма общения отличается спонтанностью, высокой скоростью передачи информации и ослабленным контролем за соблюдением языковых норм. В результате в цифровой письменной речи обучающихся фиксируется значительное количество речевых ошибок, которые постепенно приобретают устойчивый характер.

Актуальность исследования цифровых речевых ошибок обусловлена тем, что они выходят за рамки исключительно педагогической проблемы и становятся объектом лингвистического анализа. Цифровая среда формирует особый тип письменной речи, находящийся на стыке устного и письменного общения, что влияет на языковое сознание учащихся и трансформацию нормативных установок.

На основании отчёта DataReportal «Digital 2026: Uzbekistan» к концу 2025 года в Узбекистане интернетом пользуются 33,1 млн человек, что составляет 89% от общего населения страны, а количество активных идентификаторов в социальных сетях выросло до 14 млн. [9]. Это означает, что почти 38% населения, включая значительную долю молодежи, ежедневно участвует в онлайн-общении, где спонтанная письменная речь преобладает над контролируемой, способствуя закреплению речевых отклонений.

Цифровая письменная речь представляет собой разновидность письменной коммуникации, функционирующую в электронной среде и характеризующуюся неформальностью, диалогичностью и экономией языковых средств. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий»,

«речевые ошибки» – это «нарушение норм языка в устных и письменных сообщениях, которые связаны с отступлениями от норм литературного языка и нарушениями правильности речи» [1, 259]. По определению зарубежных методистов речевая ошибка – это несовершенство речи, проявляющееся в отклонении от норм изучаемого языка [5]. В цифровой среде такие отклонения часто приобретают экспрессивную функцию, что делает их не просто нарушениями, а отражением языковой динамики.

Под цифровыми речевыми ошибками в данной статье понимаются устойчивые отклонения от норм литературного языка, возникающие в процессе письменного общения учащихся в цифровой среде. В отличие от традиционного письменного текста, в цифровой речи чаще допускаются отклонения от орфографических, пунктуационных и стилистических норм, что нередко воспринимается как допустимое явление. Эти ошибки не всегда осознаются носителями языка как нарушения, поскольку в интернет-коммуникации они часто выполняют коммуникативную или экспрессивную функцию. Данные отклонения вызваны ориентацией на скорость, в частности, для экономии времени чаще всего опускаются знаки препинания, привычкой к неформальному стилю - обычно учащиеся общаются со своими сверстниками, сокращениями, аббревиатурами, эмодзи (для передачи эмоционального состояния), смешением устной и письменной форм речи (по принципу «как слышу, так и пишу»).

С лингвистической точки зрения цифровые речевые ошибки представляют интерес как отражение изменений в языковом сознании учащихся и как показатель взаимодействия нормы и узуса в современной письменной речи. Классификацией речевых ошибок занимались такие учёные-лингвисты, как С.Н. Цейтлин, Ю.В. Фоменко. Стелла Наумовна Цейтлин в своей работе «Речевые ошибки и их предупреждение» классифицирует речевые ошибки в зависимости от причин их возникновения: словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические и стилистические [7, 25-26]. А с точки зрения Юрия Викторовича Фоменко речевые ошибки необходимо рассматривать на всех уровнях языковой системы: лексические, фразеологические, морфологические, синтаксические, орфографические, пунктуационные, стилистические и логические [6, 3-6].

Наблюдается взрывной рост социальной медиа-аудитории в Узбекистане за последние 5 лет (с 2021 по 2026 год количество пользователей социальными сетями увеличилось на 17,6%). При этом активными пользователями являются подростки и молодёжь (до 35 лет). Основными платформами являются Telegram (более 25 млн пользователей), Instagram (более 12 млн пользователей) и YouTube (более 10 млн пользователей). Молодёжь активно общается в чатах и комментариях [10; 11; 12]. Так же необходимо отметить и онлайн игры, такие как Roblox, PUBG Mobile, Genshin Impact и другие, где игроки могут общаться друг с другом. Такая коммуникация способствует формированию игрового сленга.

Анализ цифровой письменной речи учащихся в популярных социальных сетях Узбекистана позволяет выделить несколько основных типов речевых ошибок. В таблице представлены наиболее распространённые ошибки по уровню частотности.

Таблица 1

Ошибки, распространённые по уровню частотности

№	Типы ошибок	Примеры ошибок	Причины возникновения
1	Орфографические ошибки	– пропуск букв: «короч» («короче»); – сокращение слов: «сча» («сейчас»); – слитное или раздельное написание слов: «ржунимагу» («очень сильно смеюсь»); – игнорирование заглавных букв: «привет. как ты?» («Привет. Как ты?»); – а также искажения по принципу «как слышу, то и пишу»: «щас» («сейчас»), «канешна» (конечно), «ващет» («вообще-то») [2, 2; 4, 92].	стремление к упрощению и ускорению процесса письма, влияние устной речи на письменную, низкий уровень грамотности
2	Пунктуационные ошибки	– отсутствие знаков препинания: «Привет как дела я в порядке пошли гулять» («Привет! Как дела? Я в порядке. Пошли гулять.»); – избыточное использование знаков препинания: «Ты где????? Я тебе уже сто раз писал!!!! Почему не отвечаешь????!!».	неформальный стиль, экономия символов, эмоциональный факт, отсутствие редактирования (текст чаще не перечитывается)

Продолжение таблицы 1

3	Лексические ошибки	– употребление интернет-сленга и игрового сленга: «<i>тренд</i>», «<i>жиза</i>», «<i>краш</i>», «<i>залипать</i>» («долго смотреть на что-то»), «<i>орать</i>» (в значении «громко смеяться»), «<i>инфа</i>» («информация»), «<i>бро</i>» («брат, друг»), «<i>нуб</i>» («начинающий игрок»), «<i>моб</i>» (монстр); – использование жаргонизмов и заимствованных, разговорных и англоязычных слов без учёта их стилистической уместности: «<i>кринж</i>», «<i>вайб</i>», «<i>инэт</i>», «<i>хакнуть</i>», «<i>респект</i>», «<i>уважуха</i>», «<i>лайк</i>», «<i>сорри</i>», «<i>лол</i>», «<i>чекаать</i>», «<i>юзать</i>», «<i>спамить</i>», «<i>фаловеры</i>», «<i>ИИиный</i>», «<i>крэйзи</i>», «<i>френдзона</i>», «<i>лав стори</i>», «<i>фэйл</i>», «<i>фэйс</i>» [2, 2; 4, 91].	влияние сленга и сокращений, спешка в выражении мыслей, влияние иностранных языков, недопонимание семантики (пользователи используют слова в неправильном контексте из-за незнания нюансов), мемы и тренды
4	Грамматические ошибки	– нарушение согласования: «<i>три комментария было удалено</i>» вместо «<i>три комментария были удалены</i>»; – неправильное употребление форм слов и синтаксических конструкций: «<i>я не ложу трубку</i>» вместо «<i>я не кладу трубку</i>», «<i>Я считаю, что автор неправ, потому что он удалил пост, это было лишнее</i>» (вместо «<i>Я считаю, что автор неправ, потому что он удалил пост. Это было лишнее.</i>»).	влияние устной речи на письменную, недостаток языковой практики (такие ошибки чаще всего допускаются носителями другого языка)
5	Стилистические ошибки	– смешение стилей: «<i>Прошу принять во внимание, что я очень злюсь</i>» (официальный и неофициальный); – тавтология: «<i>Это очень круто и супер круто, ребят!</i>»; – неподходящий тон: «<i>Уважаемые подписчики, информирую вас о том, что я ем пиццу</i>» (официоз в неформальном общении); – нарушение сочетаемости: «<i>улучшить уровень</i>» (вместо «<i>повысить уровень</i>»).	скорость и спонтанность общения, желание привлечь внимание или выделиться, неформальность и имитация устной речи, низкая языковая культура
6	Графические ошибки	– ошибки при наборе текстов на клавиатуре: «<i>сафальт</i>» (вместо «<i>асфальт</i>»), «<i>пирвет</i>» (привет), «<i>тозе</i>» (вместо «<i>тоже</i>»); – использование русских букв для написания английских слов: «<i>ноу проблемз</i>» («<i>no problems</i>»), «<i>плиз</i>» (<i>please</i>), «<i>сори</i>», («<i>sorry</i>»); – использование латиницы вместо кириллицы: «<i>Privet, kak dela?</i>» (вместо «<i>Привет, как дела?</i>»); – сокращение слов: «<i>здр</i>» («<i>здорово</i>»), «<i>норм</i>», «<i>нормас</i>» («<i>нормально</i>»), «<i>чот</i>» («<i>чего-то</i>», «<i>что-то</i>»), «<i>пож</i>» – («<i>пожалуйста</i>»); – аббревиатуры: «<i>сн</i>» («<i>спокойной ночи</i>»), «<i>мб</i>» («<i>может быть</i>»), «<i>нзч</i>» («<i>не за что</i>»).	близкий расклад букв на клавиатуре, сенсорные промахи, переключение между раскладками (русский/английский), экономия времени

Основные причины появления и распространения цифровых речевых ошибок у молодёжи связаны с особенностями современной медиа среды и образа жизни. Во-первых, значительное влияние оказывают популярные блогеры, которые часто используют разговорную речь, сленг и намеренные ошибки, формируя у подростков представление о таком стиле как о норме. Во-вторых, в интернете широко распространяются тексты с грамматическими и стилистическими неточностями, которые пользователи копируют и пересылают без проверки, что способствует закреплению ошибок. Кроме того, в быстром онлайн-общении распространены сокращения слов, которые со временем переходят в офлайн речь и даже в учебные работы, снижая языковую точность и выразительность. Существенную роль играет и общее снижение уровня грамотности, связанное с недостаточным знанием правил и уменьшением интереса к чтению художественной литературы. Наконец, редкое обращение молодёжи к культурным мероприятиям лишает её живых образцов грамотной и выразительной речи, что приводит к обеднению словарного запаса и усилению цифровых речевых ошибок [3, 395-396].

С лингвистической точки зрения цифровые речевые ошибки представляют опасность в том случае, если они переходят из интернет-коммуникации в академическое и официальное письмо. Закрепление ошибочных форм может привести к размыванию представлений о языковой норме. В то же время нельзя отрицать и то, что эти изменения отражают процессы языковой динамики и адаптации языка к

новым условиям общения. Это позволяет рассматривать их не только как негативное явление, но и как объект научного анализа, требующий осмысления границ между нормой и языковыми изменениями.

В.М. Усачева в своей статье «Понятие «речевая ошибка» в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков» предлагает несколько шагов для коррекции ошибок: педагогу необходимо опираться на подходящую классификацию ошибок, которая учитывает все аспекты жизни учащихся; переориентировать внимание на анализ ошибок как диагностический инструмент, а не только на наказание или регулярное исправление; накопленная теория ошибки должна служить основой для методического сопровождения педагога. Как утверждает автор, без учёта всех аспектов ошибки (от коммуникативного эффекта до лингвистического уровня) такая работа будет неэффективной [5].

Таким образом, цифровые речевые ошибки учащихся являются сложным и многоаспектным лингвистическим явлением. Но не стоит относиться к ним резко отрицательно, ведь существует и другие аспекты их изучения. Такие ошибки дают возможность глубже осознать психологию подростков и молодежи, принимая во внимание специфику цифровой письменной речи, особенности языкового сознания учащихся и условий интернет-коммуникации. Исследование цифровых речевых ошибок позволяет глубже понять современные процессы развития языка и подчёркивает необходимость формирования культуры письменной речи в цифровой среде.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – С. 448.
2. Доронина, П.Д. О языке подростков в социальных сетях // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2017. – №3 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-yazyke-podrostkov-v-sotsialnyh-setyah>
3. Маматкулова, И., Бабаева, З.С. «Речевые ошибки в письменной коммуникации социальных сетей» // Молодой исследователь – 2025: Материалы международной научно-практической конференции. – Шымкент, 2025. – Т. 3. Филология – С. 393-396.
4. Стрельчук В. Жаргонизмы в речи современной молодежи // Вестник МГУП. – 2014. – №3. – С. 90-96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhargonizmy-v-rechi-sovremennoy-molodezhi>
5. Усачева, В.М. Понятие «речевая ошибка» в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – №3 (848). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-recheyaya-oshibka-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov>
6. Фоменко, Ю.В. Типы речевых ошибок. – Новосибирск: изд-во НГПУ, 1994. – С. 60.
7. Цейтлин, Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М.: Кн. Дом «Либроком», 2009. – С. 192.

Электронные ресурсы

1. <https://cyberleninka.ru>
2. <https://datareportal.com/reports/digital-2026-uzbekistan>
3. <https://sky.pro/wiki/analytics/rejting-stran-po-kolichestvu-polzovatelej-telegramm-statistika/>
4. <https://stat.uz/ru/press-tsentr/novosti-goskomstata/64212-zbekiston-a-olisining-94-2-foizi-internetdan-fojaldalanadi-3>
5. <https://votum.uz/ru/all-news/3098>

Сёмаш Л.М.

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент В.В. Дружинина
Сочинский институт (филиал) Российского университета
дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Сочи, Россия)*

Синтаксические особенности современного русского рекламного текста

Проблематику работы составляет исследование синтаксических приёмов речевого воздействия в рекламном тексте (РТ). В статье охарактеризованы основные приемы речевого воздействия в текстах рекламы (на синтаксическом уровне). РТ представляет собой лингвопрагматический (часто – и лингвоэстетический, с особой системой изобразительно-выразительных средств) феномен, включенный в рекламную кампанию как один из необходимых элементов. В рекламном дискурсивном пространстве используются такие конструкции экспрессии, которые позволяют эмоционально-оценочно охарактеризовать товар / услугу. Лингвистика РТ прагматична: языковые особенности обусловлены маркетинговой задачей.

Ключевые слова: синтаксис, структурная организация, речевое воздействие, рекламный текст.

Современный человек (как языковая и коммуникативная личность!) живёт в мире информационной реальности. Реклама является одной из разновидностей этой реальности, этого дискурсивного пространства фактов, идей и эмоций. Реклама воздействует на человека через информационные реалии и образно-экспрессивные единицы. Рекламный текст (РТ) реализуют установки сообщения и суггестии. 2 «кита» РТ – лексика и грамматика (прежде всего – синтаксис).

Рассмотрим функционирующий полтора десятилетия в российском рекламном пространстве «новогодний» текст от бренда «Вискас».

Первая строка:

* «Падают снежинки на пушистый нос».

Как с синтаксической точки зрения мы можем охарактеризовать приведенный фрагмент РТ? Перед нами простое предложение – с инверсированными элементами (членами предложения). Прямой (стилистически нейтральный, узуальный) порядок слов: «Снежинки падают на пушистый нос».

В авторском РТ инверсии подверглось сказуемое, выраженное глагольной лексемой (копирайтер сосредоточил внимание читателей / слушателей на процессе: «падают» снежинки: кроме того, обратим наше исследовательское внимание на то, что вид у выбранной глагольной лексики несовершенный (НСВ): НСВ в грамматической природе своей ориентирован на процессуальность; таким образом, поставив на первое место глагол НСВ «падают» автор РТ акцентировал в языковом / коммуникативном сознании адресата процессуальную природу единицы).

«Падают снежинки на пушистый нос» – читатель / слушатель (благодаря инверсии сказуемого) представляет снегопад – сказочное явление зимы.

Слово «снежинки» в своей морфемной структуре содержит суффикс субъективной оценки -инк- (ср.: *лыдинка, волосинка, жемчужинка, горошинка* и др.; из курса морфологии русского языка мы помним, что подобного рода имена существительные являются сингулятивами, то есть единичными представителями множества).

«Пушистый нос» – именное словосочетание (с главным словом – нос) – заставляет читателя задуматься: о чем именно пушистом носе идет речь?

Читаем далее:

* «Что подарит киске добрый Дед Мороз?».

Перед нами простое (двусоставное) вопросительное предложение. Кошка («киска» – стилистически маркированная единица) ждет подарка от доброго (оценочное прилагательное) Деда Мороза (данная номинация – традиционная для русской волшебной сказки).

Далее:

* «Не нужны ей платья, не нужны цветы».

Представленная синтаксическая конструкция (простое двусоставное предложение, с инверсией сказуемого и дополнения) заостряет внимание адресата на кратком прилагательном с отрицательной частицей «не» (не нужны) и форме личного местоимения «ей». Кошка ждет от Деда Мороза *другой* подарок...

* «Об одном подарке все ее мечты».

Элементы в обороте («об одном подарке») подверглись инверсии (ср. порядок слов в стилистически нейтральной конструкции: «все ее мечты об одном подарке»), которая, конечно, функциональна в данном двусоставном неполном предложении.

* «Киска смотрит в небо и мурчит под нос: «Подари мне Вискас, Добрый Дед Мороз».

Кошка («киска») знает, *что* хочет получить от Волшебника. В конструкции с прямой речью есть прямое указание на подарок – «Вискас» (конечно, прием синекдохи – переноса с части на целое – делает обращение Кошки не только личным... Подтекст: все кошки хотят получить новогодний подарок от бренда «Вискас»).

Падающий снег, кошка, смотрящая в Небеса и ждущая подарок от Деда Мороза, – образ, который не сможет оставить равнодушными многих хозяев кошек...

РТ, безусловно, и информативен, и суггестивен. Кроме того, он способствует связи (общению) между носителями языка. Многие рекламные тексты (особенно – слоганы) становятся узнаваемыми и цитируемыми в определенном сообществе.

Вспомним: «Ваша киска купила бы Вискас» (слоган от бренда «Вискас»). Информативный аспект – сообщение о покупке; суггестивный (воздействующий) параметр реализуется через утверждение о том, что кошка (деминутив – «киска») совершила бы покупку; собственно коммуникативный план слогана обусловлен грамматически: выбором формы единственного числа лексики «киска» (так

происходит типизация «адресата»). Человек – языковая личность – понимает, что речь идет о множестве кошек («кисок»), которые – если могли бы! – купили бы сухой или влажный корм «Вискас».

Наша статья посвящена проблеме речевого воздействию (его особенностям), поэтому мы вправе утверждать следующее: воздействие в указанном слогане реализуется через систему определенных звуков (повтор согласных и гласных, имитирующих подзыв котов в русскоязычном обществе: «кис-кис»).

Слоган представляет собой простое двусоставное (распространенное) предложение, интересное тем, что в нем сочетается утверждение с «условием» (обратим внимание на частицу бы). Конечно, «киска» осуществила бы покупку, если бы могла... Читатель должен «считать» эту установку – пойти и купить своему коту (кошке) товар от бренда «Вискас».

Синтаксис в рекламном тексте должен быть выразительным в смысловом плане. Простые предложения в РТ акцентируют внимание на ключевых единицах рекламной кампании. Количество слов в простых синтаксических конструкциях РТ обычно соответствует объему оперативной (кратковременной) памяти человека 7 +/- 2 единицы. Экспрессивный синтаксис в РТ, несомненно, обусловлен лингвопрагматической природой самих сообщений.

Современный русский РТ – это «пазл», который складывается из различных лингвопрагматических элементов. Синтаксические элементы (то есть разнообразные образно-экспрессивные конструкции) «наполняются» лексико-сематическим материалом и становятся теми языковыми репрезентациями, которые «держат» РТ как коммуникативное единство, не давая ему «рассыпаться».

Список литературы

1. Высоцкая И.В. Современный рекламный текст: прецедентность и интердискурсивность: учебное пособие / И. В. Высоцкая. – 2-е изд., перераб. – Москва: ФЛИНТА, 2022. – 81, [1] с.
2. Дружинина В.В., Толстикова Ю.В., Дружинина А.В. Концепт «выгода» в рекламном дискурсе: региональный аспект // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2009. – № 14. – С. 67–74.
3. Калиновская Е.А. Прагматика рекламного текста в аспекте его суггестивного воздействия / Е. А. Калиновская, А. С. Кобышева // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2021. – Т. 25. – № 1. – С. 58–67.

Безродная К.Н.

*Научный руководитель: Антонова Е.М.,
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Мейрамова,
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Современный газетный заголовок: лексико-стилистические особенности

В статье осуществляется анализ заголовков газеты «Индустриальная Караганда». Рассматривается значение заголовка в структуре газетной статьи и его роль в восприятии информации аудиторией. Особое внимание уделяется лексическим средствам, обеспечивающим информативность и выразительность заголовков. Исследуются особенности употребления высокой, архаической, разговорной, жаргонной, заимствованной лексики, а также функции трансформированных прецедентных единиц в структуре заголовка и приёмы создания. Делается вывод о значимости лексических единиц в обеспечении коммуникативной эффективности газетного заголовка.

Ключевые слова: газетный заголовок, лексические особенности, речевое воздействие, трансформация прецедентных единиц, языковая игра

Предлагаемая работа посвящена изучению газетных заголовков в аспекте лексико-стилистических особенностей, способствующих реализации информативной и воздействующей функций публицистического текста. Материалом исследования послужили заголовки статей газеты «Индустриальная Караганда» за период 2021-2025 гг.

Заголовок – это важная часть любой публикации, «коммуникативная единица в позиции перед текстом, являющаяся его названием, имеющая синтаксическое оформление, прямо или косвенно указывающая на содержание текста и отграничивающая одно речевое высказывание от другого» [1, 117].

Работая над созданием газетного текста, журналист руководствуется стремлением любыми способами привлечь внимание аудитории, пробудить интерес к предлагаемому материалу, затрагивая эмоциональную сферу адресата. Чаще всего читатель выбирает понравившуюся ему статью по яркому, эффектному, красочно оформленному заголовку.

Особый статус заголовка газетного текста, отличающий его от заглавий текстов других СМИ, состоит не только в функциональном многообразии газетных заголовков, но и в их содержательных особенностях. Он является первым компонентом газетного текста, с которым встречается читатель, и не только призван привлечь внимание к публикации, но и передать основную мысль статьи.

Анализ корпуса заголовков демонстрирует частотность использования нейтральной лексики, объясняющей содержание текста. Такие заголовки выполняют, в первую очередь, информативную функцию, представляя собой тезис, который раскрывается непосредственно в статье. Например, «*Главные ориентиры развития Казахстана в 2021-2030 годах*» (05.10.2021), «*Сев начнется в мае*» (12.04.2022), «*Старшеклассников ждёт итоговая аттестация*» (21.05.2024), «*Прогноз на урожай*» (19.08.2025) и т.п.

Важнейшая для публицистики функция воздействия обуславливает потребность в оценочных средствах выражения. С целью выделения и акцентирования темы предлагаемой статьи авторы используют лексику стилистически окрашенную, способствующую повышению экспрессивности заголовка.

Так, например, для придания речи торжественности и оттенка величественности используются слова с пометой «высокое»: «*Священный очаг*» (19.03.2022), «*Корифей* Сарыарки» (01.03.2022), «*Сакральной тропой*» (25.11.2023), «*Кладёзь накопленных знаний*» (24.10.2025) и др.

Достаточно часто использования архаизмов – устаревших слов или выражений, которые в прошлом активно использовались в языке, но со временем вышли из употребления [2, 32]. Такие лексические единицы призваны подчеркнуть значимость описываемого события. Например, «*Учитывая глас народа*» (03.07.2021), «*В лучах небесного светила*» (21.12.2021), «*Роботы на страже здоровья*» (18.10.2025) и т.д.

Особым экспрессивным средством публицистического стиля является употребление в нем варваризмов и экзотизмов. Этому есть объяснения экстралингвистического плана: неуклонное расширение международных контактов. Поэтому в заголовках часто фигурируют иностранные слова, например, «*Дифференцированная помощь*» (11.11.2021), «*Новый Казахстан: путь обновления и модернизации*» (17.03.2022) «*Ресоциализация – путь к сокращению преступности*» (25.11.2023), «*На стадии проектирования*» (23.11.2023), «*Итоги аудита финансовой отчётности*» (12.11.2024) и т.п.

Эмоциональный оттенок придают заголовкам выражения в значении «ироническое» и «шутливое». Они употребляются с целью демонстрации абсурдности описываемых событий, которые подвергаются насмешке, например, «*Откуда лапы растут у квадроберов*» (07.11.2024), «*Маскарад с особым шармом*» (19.06.2025) и пр.

В статье под заголовком «*“Нездоровый” норматив*» (08.07.2021) говорится о проблеме в новом Кодексе о здоровье, где прилагательное «нездоровый» употребляется в переносном смысле, т.е. некорректный, приводящий к нарушению прав работников (шахтёров). Используя слово «нездоровый», автор переносит на юридический документ характеристику, обычно относящуюся к физическому состоянию человека.

В заголовке «*Дышите через раз*» (20.11.2021) используется гиперболизированное выражение, которое буквально означает «дышать непостоянно, с пропусками». В контексте публикации оно подчеркивает ситуацию сильного загрязнения воздуха. Тем самым в заголовке выражено эмоциональное отношение автора публикации к экологической ситуации города.

Иронический оттенок есть и в заголовках «*“Сладкий” сговор*» (29.03.2022) и «*Охота на “зайцев”*» (05.08.2025). В первом заголовке обыгрывается несколько значений полисемичного слова «сладкий»: 1. Имеющий приятный вкус, свойственный сахару, меду и т.п. 5. перен. Приятный, доставляющий удовольствие, наслаждение. В статье поднимается проблема роста цен на сахар, которую автор квалифицирует как нечестный экономический сговор. Во втором заголовке с целью создания экспрессивности слово «зайцы» употребляется в переносном значении для обозначения безбилетных пассажиров – **пассажиров, уклоняющихся от оплаты проезда.**

Как видим, использование коннотативно окрашенной лексики позволяет сделать заголовок более выразительным, передать авторскую оценку описываемых в публикации событий и усилить информационное воздействие на читателя.

Коллоквиализация языка публицистики выражается в активном использовании жаргонной лексики. «Жаргонная лексика – это экспрессивно окрашенные слова, которыми обозначаются

общеизвестные понятия в узком, социально ограниченном кругу людей. Жаргонизмы – это обиходно-бытовая лексика и фразеология, наделенная сниженной экспрессией и характеризующаяся социально ограниченным употреблением» [3, 169-170].

Рассмотрим примеры заголовков, использующих лексику второстепенных языковых подсистем: «Хайп с манипуляцией» (23.12.2021, «хайп» - это искусственный процесс привлечения внимания к какой-либо теме); «Есть *зацепка*» (30.09.2023, «зацепка» - слово, которое используется в полиции в значении новой улики, обстоятельства, способствующих раскрытию дела); «У “горняков” новый рулевой» (07.11.2024, «горняки» - это профессионализм, используемый для обозначения работников горнодобывающей промышленности); «Условия для удаленки» (27.05.2025, «удалёнка» - дистанционная форма работы); «”Накрыли” точки сбыта» (25.12.2025, «накрыть» - слово, употребляемое полицейскими для обозначения прекращения чьей-либо противоправной деятельности) и т.п.

С целью привлечения внимания аудитории авторы-публицисты творчески используют возможности языка, весь его изобразительно-выразительный потенциал, делая язык объектом игры, в ходе которой рождаются новые, порой неожиданные смыслы. Одним из проявлений языковой игры в исследованном материале является трансформация формы и смысла прецедентных высказываний – цитат, пословиц или крылатых выражений, запечатленных в когнитивной базе как самостоятельное смысловое единство [4].

В заголовках публикуемых в «Индустриальной Караганде» статей активно эксплуатируется прием замены компонентов прецедентной единицы [5, 397], например, «Все дороги ведут в *Майкудук*» (19.10.2021) – ср. «Все дороги ведут в *Рим*»; «Мы с тобой одной *плазмы*» (10.07.2021) – ср. «Мы с тобой одной *крови*»; «Что *им* снег, что *им* зной» (20.11.2021) - ср. «Что *мне* снег, что *мне* зной»; «*Миллиард* бежит, качается» (13.01.2023) – ср. «*Голубой вагон* бежит, качается»; «*В спорт* и с песней» (27.05.2025) – ср. «*Вперёд* и с песней»; «Свистать всех *вниз*» (13.01.2023) – ср. «Свистать всех *наверх*» и др. Замена компонента позволяет журналисту сделать заголовок актуальным, злободневным и вместе с тем выразительным. Кроме того, для понимания такого трансформированного высказывания читателю не нужно прикладывать интеллектуальные усилия.

Отмечены заголовки, построенные на основе трансформации известных устойчивых сочетаний путем изменения формы образующих их слов, в результате чего происходит переосмысление всей прецедентной единицы.

Приемами языковой игры с фонетическим обликом прецедентных высказываний являются 1) усечение звуков, например, «Отцы и *эти*» (20.11.2021) – ср. «Отцы и *дети*», «*И* себе, и другим» (06.12.2025) – ср. «*Ни* себе, *ни* другим»; 2) замена звуков в составе слова: «Улыбаемся и *нашем*» (27.07.2023) – ср. «Улыбаемся и *машем*»; 3) наращение звуков: «*Неслабый* пол» (17.11.2022) – ср. «*Слабый* пол», «Ход *королем*» (02.08.2025) – ср. «Ход *конем*» и т.д.

Другой разновидностью фонетической игры, активно реализуемой в СМИ, является повтор - звуковое подобие разных по смыслу слов, приводящий к звуковому подобию лексических единиц, что способствует возникновению в сознании адресата различных предметно-смысловых ассоциаций.

Фонетический повтор создает комический эффект в следующих заголовках: «*Закурил* – пожар *получил*» (04.12.2025), «*Возвести*, чтобы *снести*» (03.10.2024), «*Огород* круглый *год*» (03.10.2024) и пр.

В следующей группе заголовков наблюдается повтор отдельных частей слова, т.е. морфемный повтор: «Для *срочника* - *отсрочка*» (03.08.2023), «*Возводит* и не *подводит*» (27.07.2023) и мн.др.

Осуществленный анализ демонстрирует, что в заголовках статей газеты «Индустриальная Караганда» преобладает нейтральная лексика, также используются заимствованные слова, архаизмы, коннотативно окрашенные лексемы. Журналисты реализуют различные приемы трансформации прецедентных высказываний: замену компонентов, **изменение звукового облика**, фонетический и морфемный повтор. Используемые лексико-стилистические средства позволяют завладеть вниманием читателя, способствуют успешному воздействию на адресата.

Список литературы

1. Аракелян Н. С. Лексические особенности современного газетного заголовка // Языковая картина мира. Ценностные смыслы: сб. ст. по материалам Междунар. очно-заочной науч.-практ. конф. – Краснодар: КубГАУ, 2022. – С. 116–123.
2. Богомаз А.Н., Свириденкова К.Д. Понятие термина архаизм. Типы архаизмов и их роль в создании культурного наследия // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – №12-4 (99). – 2024. – С. 32-34
3. Хасанова З.С. Лингвистический статус профессиональных жаргонизмов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – №9 (27). – Тамбов: Грамота, 2013. – С. 168–175.

4. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов: сборник статей. – М.: «Филология», 1997. – 192 с.
5. Дегальцева А.В., Кормилицына М.А. Приемы трансформации фразеологизмов в современной прессе // Медиалингвистика. – Том 10. – №3. – СПб, 2023. – С. 394–406.

Подскребко Н.В.

*Научный руководитель: Антонова Е.М.,
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Мейрамова,
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Лексическая инноватика в структуре семантического поля «досуг»

Настоящая статья посвящена исследованию лексических инноваций семантического поля «досуг» в аспекте их семантических характеристик. Широкая представленность лексем названного поля в русскоязычных текстах, функционирующих в социальных сетях, свидетельствуют о важности рассматриваемого феномена на современном этапе. Подчеркивается интенсивность заимствований англоязычной лексики для наименования разнообразных форм досуга. Делается вывод о расширении представлений о досуге в ценностном сознании носителей русского языка, что способствует динамическому пополнению лексики рассматриваемой сферы в новейший период.

Ключевые слова: семантическое поле, лексико-семантическая группа, тематическая группа, инновация, заимствования.

Предлагаемая работа посвящена описанию семантических характеристик номинаций семантического поля «досуг», претерпевшего в последнее время значительную трансформацию под влиянием технического прогресса и глобальной медиа-культуры. Актуальность исследования связана с тем, что представления о возможностях реализации свободного времени, различных видах деятельности, связанных с удовлетворением физических, духовных и социальных потребностей людей в свободное время, представляют значимый фрагмент картины мира.

Сбор аналитического материала осуществлен методом сплошной выборки из сообщений на форумах и в блогах, комментариев в социальных сетях, описаний мероприятий и сервисов, размещенных в информационно-коммуникационной сети Интернет. Корпус рассматриваемых лексических единиц, в числе которых новые лексические явления, не отраженные в современных академических словарях, составляет около 200 слов. Основные методы исследования – описательный лексикографический, метод выделения лексико-семантических полей и метод описания по тематическим и лексико-семантическим группам.

На основе категоризирующего макрокомпонента значения «сфера использования свободного от работы времени» - исследуемые слова распределены по следующим семантическим полям: 1) развлечения, 2) оздоровление, 3) творчество и интеллектуальная деятельность.

Наиболее объёмным по количеству включённых лексических единиц выступает поле «Развлечение», представленное следующими тематическими группами: 1) туристический досуг, 2) сетевой досуг, 3) зрелищный досуг, 5) шопинг-досуг, 6) досуг в заведении питания.

Большое количество лексических новообразований в тематической группе «туристический досуг» отражает возрастающий интерес к путешествиям как способу проявления физической активности и получения новых эмоций от познания мира. Эта сфера жизни человека закрепляется в значениях элементов «терминосистемы и более широкой системы специальных языковых знаков, универсальных для языка и речи» [1, 6], общая семантика которых - «развлекательные путешествия». Рассматриваемая группа представлена подгруппами с родовидовыми типами связи: археологический туризм; культурный туризм; агротуризм; приключенческий туризм; водный туризм; экотуризм; явления, сопутствующие туризму.

Единицы подгруппы «археологический туризм», отражают современный интерес к посещениям археологических раскопок и памятников. К числу новых языковых единиц, отражающих специфику подобных путешествий, относится, например, существительное *эксплоркейс* — мини-экскурсия исследовательского характера. Это слово используется для описания авторских туристических маршрутов: *Наши гиды предлагают эксплоркейсы по старому городу*. Другой пример – существительное *археофест* (фестиваль, посвящённый археологии или историческим реконструкциям, участники которого расширяют представления о культуре прошлого): *Археофест в*

Создале соберёт любителей истории и реставраторов. Для обозначения пеших туристических экскурсий, организуемых с целью ознакомления с археологическими памятниками, используется неологизм *археоэксplorинг*: *В программе – археоэксplorинг по руинам Старой Ладogi*. В эту группу включено и существительное *постгид*, обозначающее дополнительный маршрут, который предлагается после основной экскурсии: *После прогулки нам был предоставлен постгид с советами и картами*.

В подгруппу «культурный туризм» включены лексические новообразования, называющие путешествия с целью знакомства с культурными объектами. Например, существительное *антур*, обозначающее экскурсию по старинным зданиям: *Он специализируется на антурах по дореволюционному Питеру*. В числе единиц данной подгруппы лексема *сторителлинг-тур* – путешествия по местам, с которыми связаны трагические или мистические истории и легенды: *Сторителлинг-тур по старинной усадьбе обещает раскрыть все тайны поместья*. Существительное *капеллопер-тур* употребляется для обозначения путешествий по капеллам или часовням: *Странник совершил капеллопер-тур по святым местам*.

В исследуемом материале обнаружены наименования, связанные с «агротуризмом», т.е. посещением фермерских хозяйств и дегустацией местных продуктов, например, *ферм-стей* – отдых на ферме: *Ферм-стей на Урале*.

В подгруппу «приключенческий туризм» вошли названия нестандартных туров или путешествий с использованием необычных транспортных средств. Например, лексема *глэмпинг-тур* обозначает вид отдыха на природе с удобствами и полноценным обслуживанием на уровне отеля: *Глэмпинг-тур на Кольском полуострове «Уютный глэмпинг и северное сияние на полуостровах Среднем и Рыбачьем»*. К числу номинаций нестандартных путешествий по водной поверхности, относится *кайк-тур* – поездка на одноместных байдарках-каяках: *Каяк-тур по Ладогe – новый вид активного отдыха*. Виды «водного туризма» именуются словами *серф-тур*, т.е. поездка для занятий серфингом (*Отправляйтесь на серф-тур в Калининград*), *паддл-тур* – путешествие на байдарках или каноэ (*Предлагаем паддл-тур по каналу с ночёвкой в палатках*).

Популярным становится «экотуризм», призванный повысить уровень осведомленности о местных экосистемах. В числе наименований данной подгруппы выделим лексемы *эко-трип* (путешествие по какой-либо природной территории, обеспечивающее нетипичное восприятие ландшафтов: *Приглашаем принять участие в эко-трипе по заповеднику*), *экокайтинг* (досуг в форме катания на кайтборде или параплане: *Школа водного спорта организует экокайтинг на Волге*).

Представленный семантический анализ неониминаций группы «туристический досуг» наглядно показывает переход к таким сценариям путешествий, которые учитывают разнообразные индивидуальные потребности туристов.

К тематической группе «сетевой досуг» отнесены лексические новообразования, различающие 1) развлекательную деятельность пользователей социальных сетей, и 2) названия лиц по виду такой деятельности.

Появление слов, называющих различные виды «развлекательной деятельности пользователей социальных сетей» обусловлено развитием новых технологий, а также игровых программ и приложений. В названную подгруппу входят, например, окказиональные лексемы *стримить* (вести трансляцию в прямом эфире), *постить* (размещать информацию на электронных ресурсах), *фоловить* (подписываться на аккаунт или профиль пользователя в социальных сетях), *лайкать* (ставить знак одобрения), *сталкерить* (просматривать в социальных сетях страницы определенного субъекта), *пилить* (создавать видеоролик), *мемить* (создавать мемы), *твитить* (публиковать сообщение в социальной сети Twitter), *инстаграмиться* (пользоваться облачным сервисом Instagram), *майнить* (добывать криптовалюту), *гамать* (играть в компьютерные игры), *задротить* (много играть в компьютерные игры), *читерить* (нарушать правила игры, используя запрещённое программное обеспечение), *кемпить* (выжидать противника на одной позиции), *лутить* (собирать добычу или трофеи в играх), *гриндить* (монотонно выполнять игровые задания) и мн. др. [2].

К подгруппе «наименования лиц по виду деятельности в социальной сети» отнесем номинации *инфлюенсер* (популярный блогер), *фоловер* (подписчик), *стример* (человек, ведущий прямую трансляцию), *майнер* (человек, добывающий цифровую валюту), *хейтер* (человек, пишущий негативные комментарии в социальных сетях), *летсплейщик* (человек, снимающий видеоролики о прохождении им компьютерных игр), *стэлсер* (игрок, скрыто проходящий испытания с целью незаметно обойти соперника), *тащер* (игрок, обеспечивающий команде победу), *читер* (игрок, нарушающий правила) и мн. др. [2].

Единицы рассмотренной группы, демонстрируя синхронность лексических инноваций и технологических практик, свидетельствуют о том, что многие пользователи социальных сетей используют свободное время «для самопрезентации, повышения своей популярности и реализации творческого начала в контенте своих многочисленных аккаунтов» [3, 214].

Тематическая группа «зрелищный досуг» включает номинации развлечений, отвечающих визуальным потребностям человека: 1) конкурсные программы, 2) зрелищно-досуговые программы.

К первой подгруппе отнесены неолексемы, именующие конкурсно-состязательные мероприятия, которые проходят на глазах у зрительской аудитории, например, *хаус баттл* (состязание в танцах, основанных на элементах хип-хопа и других уличных стилей: *Приглашаем на хаус баттл*); *пол-дэнс* (танец с упражнениями на шесте: *Пол-дэнс - отличный способ научиться красиво двигаться и улучшить физическую форму*) и др.

Вторая подгруппа лексических инноваций обозначает различные зрелищно-досуговые представления, например, *иммерсивный спектакль* (постановка с полным погружением зрителей в сюжет: *Компания привезла иммерсивный спектакль по мотивам «Алых парусов»*), *поп-ап выставка* (краткосрочная экспозиция в нетрадиционных локациях: *Поп-ап выставка резидентов онлайн мастерской RadioPaint*), *видеомэппинг* (проецирование видеоизображений на различные поверхности в 3D-формате: *Летом 2017 года видеомэппинг состоялся на фестивале «Природа Вдохновения» в Москве*) и т.п.

Одним из способов восполнения духовных и физических затрат, связанных с выполнением трудовых обязанностей, на современном этапе является так называемый шопинг - **форма времяпрепровождения в виде посещения магазинов**. К тематической группе «шопинг-досуг» нами отнесены наименования различных торговых площадок, на которых потребители расширяют социальные контакты или проводят время в общении с близкими людьми. В числе неолексем этой группы *поп-ап стор* (временный магазин), *аутлет* (точка скидок), *стрит-молл* (открытый торговый квартал), *шоу-рум* (**пространство, предназначенное для демонстрации товаров**), *маркетплейс* (торговая онлайн-платформа), *ресейл* (рынок перепродаж) и др.

Еще одной развлекательной формой досуга является посещение кафе, ресторанов и т.п. В группу «досуг в заведениях питания» вошли такие лексические единицы как *поп-ап кафе* (кафе, гастрономические проекты в которых открываются на короткое время), *гастропаб* (**паб, в котором подают блюда высокой кухни**), *концепт-кафе* (заведение питания с уникальной концепцией), *аутлет-кафе* (кафе в торговом зале), *фудтрак* (передвижной ресторан на колёсах), *фудкорт* (зона питания, где посетителям предлагают услуги сразу несколько предприятий) и пр.

Лексемы семантического поля «оздоровление» немногочисленны: они включают названия практик восстановления здоровья, реализуемых в свободное время. Например, *велнес* (комплексное оздоровление), *СПА-ретрит* (восстановление сил), *пилатес* (**система физических упражнений, направленных на укрепление глубоких мышц**), *кроссфит* (**система тренировок высокой интенсивности, в которой сочетаются упражнения из разных видов спорта**), *детокс-программа* (методика очистки организма от шлаков и токсинов), *биохакинг* (подбор физических нагрузок в соответствии с типом телосложения, особенностями генетики) и некоторые другие.

В структуре семантического поля «творчество и интеллектуальная деятельность» неоминации, которые обозначают деятельность по реализации творческого потенциала, классифицированы по следующим группам: 1) декоративно-прикладное творчество, 2) художественное творчество, 3) интеллектуальный досуг.

К группе «декоративно-прикладное творчество» отнесены следующие лексические инновации: *скрапбукинг* (вид рукодельного искусства, заключающийся в изготовлении и оформлении семейных или личных фотоальбомов), *квилт* (шитьё из цветных лоскутов), *маркетри* (создание мозаичных изображений) и др.

В группу «художественное творчество» входят неолексемы, именующие современные виды искусств, например, *тату-арт* (нанесение татуировок), *ленд-арт* (создание художественного образа с использованием естественного или специально трансформированного ландшафта), *стрит-арт* (**изобразительное искусство с урбанистическим характером**) и т.п.

Формы «интеллектуального досуга» обозначаются такими номинациями как *фэкиш* (создание произведений, **сочетающих художественный и документальный стиль**), *квиз* (игра в вопросы и ответы на разные темы), *судоку* (головоломка с числами) и пр.

Таким образом, осуществленный анализ демонстрирует, что лексическая инноватика в структуре семантического поля «досуг» характеризуется интенсивным заимствованием англоязычной терминологии с последующей адаптацией в системе русского языка. Активная пополняемость данного

сегмента лексической системы свидетельствует о трансформации представлений о досуге, что во многом отражает процессы глобализации, влияющие на изменения в социально-экономической и политической жизни общества. Исследованные единицы маркируют субкультурные институциональные преобразования и ценностные предпочтения социума на современном этапе развития.

Список литературы

1. Кузина О.А. Семантические и ассоциативные поля туризма как отражение фрагментов языкового сознания и картин мира русских, немцев и американцев. – автореф. ... канд. филол. наук:10.02.19. – Барнаул, 2006.
2. Антонова Е.М., Шевлякова Л.Р., Билько А.А. Глоссарий современных речевых инноваций: словарь. – Караганда: Изд-во Караганд. ун-та им. акад. Е. А. Букетова, 2023. – 63 с.
3. Матвеева Е.В. Сетевое пространство досуга и проблема самоидентификации молодежи // Вестник КемГУКИ. – №60. – 2022. – С.207-215.

Михайлова В.В., Мозжарова Д.С.

*Научный руководитель: Антонова Е.М.,
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Мейрамова,
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Современные феминитивы в русской речи

В статье исследуются новейшие русские феминитивы как лексические единицы, отражающие гендерную асимметрию в языке. Описываются экстралингвистические и лингвистические факторы, обуславливающие расширение корпуса феминитивов на современном этапе. Рассматриваются лексические объединения в кругу агентивных имен с компонентом «женский пол», выявляются коннотации анализируемых наименований. Подчеркивается конфликтогенность номинаций «женского», связанная с их словообразовательной структурой и стилистической маркированностью.

Ключевые слова: феминитивы, гендерная асимметрия, идеографическая параметризация, коннотативные значения, конфликтогенность.

На современном этапе развития русского языка отмечена активизация словотворчества в корпусе феминитивов. Увеличение количества наименований лиц женского пола связано, в первую очередь, со стремлением подчеркнуть присутствие женщин в тех сферах, где ранее их обозначали мужскими формами - от управленческих должностей до научных дисциплин [1, 292].

Актуальность исследования феминитивов определяется неоднозначностью языковой природы таких имен, прежде всего, их производностью. Образование слов женского рода от существительных мужского рода репрезентирует гендерную асимметрию в языке. Такая маркированность закрепляет представление о мужском как о норме, а о женском - как о специальном отклонении, требующем отдельного обозначения. С другой стороны, сила оппозиции «мужское/женское» заключается в том, что полярность требует активного взаимодействия составляющих ее оппозитивов. Поэтому феминитивы создаются как необходимые члены гендерных пар.

В предлагаемой работе осуществлена попытка классификации современных феминитивов, извлеченных из сообщений и комментариев на форумах и в блогах в социальных сетях. В качестве способа систематизации корпуса новейших феминитивов выступает идеографическое поле – совокупность семантических полей, относящихся к одной понятийной сфере и раскрывающих различные стороны этой понятийной сферы.

В рамках выделяемых полей различаются более мелкие группировки, обозначаемые в лингвистической литературе терминами «тематическая группа» и «лексико-семантическая группа».

Тематическая группа – совокупность слов, объединённых на основе внеязыковой общности обозначаемых ими предметов или понятий, т.е. на классификации самых предметов и явлений внешнего мира.

Основная парадигматическая особенность слов одной лексико-семантической группы заключается в том, что в их значениях имеется единая категориально-лексическая сема или архисема (классема) – родовая интегрирующая сема, отражающая общие категориальные свойства и признаки

определённого класса слов [2, 437]. Эта сема составляет семантическую основу группы и в каждом отдельном слове уточняется с помощью дифференциальных сем.

Исследуемый корпус лексических единиц распределён по следующим семантическим полям: 1) обобщённые номинации лица женского пола, 2) наименования лиц женского пола по характерным признакам, 3) собственно оценочные названия [3].

К обобщённым номинациям лиц женского пола относятся феминитивы *человечка, человечиха, человетка, человечница*. Появление данных лексем отражает попытку восполнить недостающий родовой коррелят к слову «человек». Номинация *людия* (вар. *людиха*) – гендерная пара к старославянскому «людинъ».

Наиболее объёмным по количеству включённых лексических единиц выступает макрополе «наименования женщин по профессии, специальности, роду занятий, характеру деятельности и связанными с ними действиями». Входящие в данное поле феминитивы репрезентируют участие женщин в разнообразных областях профессиональной деятельности.

К сфере «промышленного и кустарного производства», включающей техническую и обслуживающую деятельность, отнесены такие номинации, как *механиша* и *мастерка*, которые отражают включённость женщин в области труда, традиционно закрепленные за представителями мужского пола.

Сфера «искусство и творчество» характеризуется внутренней дифференциацией. Группа феминитивов, называющих женщин по музыкальной, артистической и сценической деятельности, представлена лексемами *актерка, комикесса, композиторка, дикторка, флейтищица*. К наименованиям лиц женского пола, деятельность которых связана с литературой, публицистикой и издательским делом, относятся *авторка, авторесса, авториха, авторуха, авториня, авторелла, авторетка, авторийка, авторианка, авторица, авторочка, авторушка, а также поэтка, писателька, писательша, копирайтерка, драматургиня, критикесса, блогерка*. Состав единиц данной подгруппы указывает на растущие возможности реализации творческой активности женщин.

В сфере «наука, просвещение и обучение» выделяются следующие подгруппы феминитивов: наименования лиц женского пола по отношению к научной отрасли - *политологиня, социологиня, физикиня, египтологиня*; номинации женщин по отношению к разряду обучающихся - *вузовка, ученица*; наименования педагогов и наставников - *педагогиня, лекторка, наставка*. Пополнение корпуса феминитивов данной сферы отражает **неослабевающие позиции женщин в системе образования и научных исследований**.

Сфера «власти, официальной и должностной деятельности» также демонстрирует внутреннюю стратификацию. В подгруппе наименований служащих учреждений отмечены такие единицы, как *диспетчерка, завхозка, судейка, юринесса, пресс-секретарка, менеджерка, логистка, ревизорка*. Подгруппа названий должностных и выборных лиц включает феминитивы *директорка, деканка, ректорка, президентша, посолка, руководителька, распорядителька, судейка, босска, боссиня, боссиша, шефиха*. Появление данных номинаций свидетельствует о женском участии в управленческой и институциональной деятельности.

В сфере «медицина» представлены номинации *врачиша, докторка, докториня, психиаторка, педиатриша, хирургиня*.

Корпус феминитивов, связанных с областью «торговли и услуг» пополнен такими единицами, как *баристка, фотографка* и *имиджмейкерка*, что указывает на новые возможности женщин в сфере **обслуживания населения**.

Сфера «транспорта и перевозок» представлена феминитивами *пилотесса* и *водолазка*, отражающими изменение стереотипов о женских профессиях.

Собственно оценочными лексемами являются *гения, другиня* (выражение одобрения) и *врагиня* (выражение неодобрения).

Осуществленный анализ демонстрирует попытки создать женские корреляты к агентивным именам мужского рода. Рассмотренные номинации являются вторичными, образуемыми от мужских основ, и отличаются от мотиватов семантическим объемом. Появление в структуре феминитивов семантической надбавки связано с репертуаром русских аффиксов с модификационным значением «женский пол».

Многие продуктивные в деривации феминитивов суффиксы (-к-, -ш-, -их-, -ух-, -ушк-, -елл-, -есс-, -етк-) передают значение «женскости» в совокупности со значением субъективной оценки - пренебрежительности, уничижительности, или могут выражать не только значение «лица женского пола», но и значение «жены лица, названного в производном слове» (-иц-, -их-, -иш-). Данные суффиксы придают дериватам разговорную окраску. Подобная двойственность деривационных значений

аффиксов, имеющих отрицательные коннотации и реализующих семантические приращения феминитивов, отражает социальную асимметрию мужских и женских ролей, что обуславливает конфликтность наименований лиц женского пола. Маркированность лексических образований с суффиксами со значением «женскости» в словопотреблении способствует смещению акцента с содержания на форму, вследствие чего возможно негативное восприятие объекта номинации.

Конфликтный потенциал феминитивов обусловлен и идеологическими противоречиями, различием поколенческих норм и коммуникативных ожиданий. Сам выбор формы - феминитива или наименования мужского рода – представляет собой «перформативный акт, задающий рамки взаимодействия и влияющий на восприятие» [4, 165]. Для одних говорящих употребление феминитива - акт признания профессионального статуса женщины, для других - нарушение языковой традиции. Многие коннотативно окрашенные феминитивы могут выступить инструментом для снижения авторитета женщины, занятой в той или иной сфере профессиональной деятельности.

Таким образом, проведённое исследование демонстрирует языковую тенденцию – называть женщину отдельным словом. С одной стороны, современные феминитивы номинируют деятельность реализацию женщин в различных профессиональных сферах. С другой стороны, рассмотренные агентивные существительные женского рода являются маркированными по отношению к существительным мужского рода, отличаются от последних семантическим объемом. Новейшие феминитивы представляют собой суффиксальные образования, которые имеют оценочную, чаще всего отрицательную, окраску и функционируют в разговорной речи.

Конфликтность феминитивов обуславливается как лингвистическими факторами (морфологическая маркированность наименований лиц женского пола и неодобрительная коннотация суффиксов со значением «женскости»), так и экстралингвистическими (социальными, культурными и идеологическими).

Список литературы

1. Прохорова А.С. Наименование лиц женского пола по профессиональной принадлежности на рубеже XIX-XXI веков // Преподаватель XXI века. – №3-2. – 2012. – С.292-295.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
3. Русский семантический словарь: толк. словарь, систематизир. по кл. слов и значений: 39000 сл. и фразеол. выражений. – Т. 1: Слова указующие (местоимения). Слова именующие: имена существительные (Все живое. Земля. Космос) / Авт.-сост. А.С. Белоусова и др.; ред. В.А. Плотникова. – М.: ИРЯ РАН, 1998. – 804 с.
4. Згировская О.Г. Феминитивы и конфликтная коммуникация. – №3(54). – М.: Культура и текст, 2023. – С. 165-182.

Елеусинова Ж.Т.

*Научный руководитель: Антонова Е.М.,
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Мейрамова,
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Речевой портрет карагандинца-билингва

В статье анализируются особенности русской речи казахов на материале комментариев к постам на странице «sxodim.karaganda» в социальной сети «Instagram». Используются понятия «билингвизм», «интерференция», «языковая личность», «речевой портрет», «код-свитчинг». Описываются основные ошибки билингвов, выявленные на разных языковых уровнях: орфографические, морфологические, лексические и синтаксические. Показано, что двуязычие оказывает интегративное влияние на речь, а смешение кодов и интерференция выступают инструментом идентификации в общении. Результаты анализа позволяют описать «речевой портрет» билингва как динамическую систему с особенностями, обусловленными контактами русского и казахского языков.

Ключевые слова: билингвизм, языковая личность, речевой портрет, интерференция, код-свитчинг.

Предлагаемая статья посвящена изучению речевого портрета билингва-карагандинца с целью выявления особенностей функционирования русского языка в сознании носителя казахского языка и определения уровня языковой компетенции последнего. Способом портретирования вторичной языковой личности билингва выступает наблюдение над текстами комментариев, созданных двуязычными пользователями страницы «sxodim.karaganda» в социальной сети «Instagram». Анализ

материала даёт возможность описать «речевой портрет» в аспекте влияния двух языковых систем на речевое поведение говорящего.

Одним из ключевых понятий современной лингвистики является понятие «языковой личности». По определению Юрия Караулова, «языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [1, 3]. Понятие «речевого портрета» является производным от понятия языковой личности. Языковой портрет представляет собой «совокупность характерных языковых особенностей личности, отражающих уровень владения языком, особенности речевого поведения и влияние других языков» [2, 8].

Формирование речевого портрета личности во многом зависит от коммуникативно-речевого пространства языковой (речевой) среды, «язык индивидуума в значительной степени – производное от усилий окружения» [3, 4]. Карагандинцы-казахи владеют как казахским, так и русским языками, активно используя их в повседневном общении. Такое двуязычие формирует специфическую языковую среду, в которой говорящие прибегают к переключению языковых кодов. Практика коммуникации в смешанной языковой среде отражается в особенностях речи, в частности, проявляется в интерференции.

Интерференция – это взаимное влияние языков, при котором нормы одного языка оказывают воздействие на другой язык, вызывая отклонения от языковой нормы последнего. Факторы, влияющие на языковую интерференцию, – это сходство и различие в структурах двух языков (фонетической, морфологической, грамматической, лексической и синтаксической), базовые знания студента, уровень владения вторым языком [4].

Осуществленный анализ текстов комментариев демонстрирует, что 78% материала содержат отклонения от норм русского языка, обусловленные воздействием казахского языка на речевую деятельность на ином языке: орфографические ошибки (46%), морфологические (32%), синтаксические (27%), лексические (19%).

Орфографические ошибки связаны с нарушением норм правописания, например, «Приезжате (вместо *приезжайте*)», «КЗ барашки только слушают», «билеи» (вместо *билеты*), «желье» (вместо *жильё*), «времени» (вместо *времени*), «кто ниб знает» (вместо *кто-нибудь*), «Прощу (вместо *прошу*) вас, добрые люди, умяляю (вместо *умоляю*) вас помогите». «не здравуются» (вместо «не здороваются»), «очинь темно ночью» (вместо «очень»), «здесь и сичас» (вместо «сейчас»), «Все с ними панятно» (вместо «понятно»).

В интернет-коммуникации подобные ошибки встречаются часто и в речи носителей русского языка, поскольку комментарии воспроизводят особенности устной речи, а пользователи редко осуществляют орфографическую проверку текста. Нарушение норм правописания русских слов казахами-билингвами обусловлено тем, что основным принципом казахской орфографии является фонетический, при котором слово фиксируется так, как оно воспринимается на слух.

Морфологические ошибки у казахско-русских билингвов связаны с особенностями грамматической системы казахского языка и её переносом на русский. Выявленные в процессе исследования морфологические ошибки заключаются в нарушении норм образования грамматических форм рода, падежа, числа имен и личных форм глагола.

Ненормативное употребление родовых форм и, как следствие, нарушение норм согласования слов, связано с отсутствием грамматической категории рода в казахском языке, чем обусловлены, например, ошибки в следующих синтагмах: «Прям именно мою день рождения» (вместо «мой день рождения»), «Первый бабка агрессивный» (вместо «первая бабушка агрессивная»), «Что-то совсем какой-то жуткий ерьсь» (вместо «какая-то жуткая ересь»), «Эта парень умная» (вместо «этот парень умный») и др.

Частотны ошибки в употреблении иных падежных форм вместо формы родительного падежа. Например, в предложениях «Надо куча время» (вместо «времени»), «Десять день прошло» (вместо «десять дней»), «Но последние несколько недели там ещё и телеграм пикает» (вместо «несколько недель») и т.п. в количественных сочетаниях употреблен именительный падеж вместо родительного, т.к. в казахском языке после слов со значением количества ставится именительный падеж. В предложениях «Мы гуляем с детьми по улицам городе» (вместо «города»), «Есть в магазинах Караганде» (вместо «Караганды») и др. вместо родительного падежа употреблен предложный, что объясняется переносом локального значения на второй компонент словосочетания, который в казахском языке является носителем аффикса местного падежа. Отмечены случаи употребления формы предложного падежа вместо дательного, например, «Находятся по краях улицах», «Пойди к

супермаркете» и др. Данный факт обусловлен тем, что собственно-характеризующее и локальное значения не свойственны формам дательного падежа в казахском языке.

Многие ошибки в употреблении падежных форм связаны, по нашему мнению, с незнанием глагольного управления, например, «Вот сейчас я созрела на их концерт» (вместо «для концерта»), «Помогите, пожалуйста, мы остаёмся на улице с детьми» (вместо «на улице»), «Она думает о школой с утра» (вместо «о школе») и пр.

Выявленные ошибки в образовании личных форм глагола в основном обусловлены изменением формообразующей основы в русском языке, например, «Я вставаю рано» (вместо «встаю»), «Человек ищет радость» (вместо «ищет»), «Я чуть не сдохнула» (вместо «сдохла») и т.п.

Синтаксические ошибки в исследованном материале проявляются в отсутствии согласования подлежащего и сказуемого, т.к. в казахском языке имя в роли подлежащего и глагол в роли сказуемого не согласуются в форме числа. Например, «Казахи ужастики снимать будет» (вместо «будут снимать»), «Главное, чтобы снег выпали» (вместо «выпал») и др.

Лексические ошибки у казахско-русских билингвов проявляются в переносе моделей словоупотребления, устойчивых выражений и смысловых конструкций из казахского языка на русский. Часто это выражается в дословном переводе, калькировании структуры, повторении усилителей или использовании устойчивых формул, которые в русском звучат неестественно. Например, «Этот фильм даёт много эмоций» (вместо «Фильм очень эмоциональный»), «День прошёл очень быстро как вода» (вместо «День прошёл незаметно»), «Её правота без слов сразу понятно» (вместо «Её правота понятна без слов»), «У него много знаний хороших» (вместо «Он очень грамотный»), «Этот человек очень умный по жизни» (вместо «Этот человек опытный и умный»), «Недовольный значит тесно внутри» (вместо «Он завистливый»), «Я радостный от твоего успеха очень сильно» (вместо «Меня очень радует твой успех»).

В исследованном материале обнаружены частотные примеры код-свитчинга - использование механизма переключения кодов, связанного с извлечением информации на одном языке и подавлением информации на другом [5]. Казахские лексические вкрапления в русской речи билингвов обусловлены либо невозможностью подобрать соответствующий эквивалент для выражения того или иного понятия, либо связаны с эмоциональной памятью и личным опытом.

Например, в предложениях «У апашки всегда вкусно», «Аташка так обрадовался», «Накрыть дастархан минимум сто тысяч», «Крутая енешка», «Как профи собрал саркыт», «В синей кесешке», «Лучше купите корпешки на базаре, чем у них», «Вылитая келинка Сабина» и т.д. используется казахская лексика, передающая культурно значимые понятия. Термины родства «апашка» и «аташка» в казахском языке имеют коннотативный семантический компонент «уважение», а слова «енешка» и «келинка» подчеркивают семейный статус. Лексемы «саркыт», «корпешки» и «кесешка» называют предметы, характерные для казахского быта.

Подобное смешение языков является типичным для билингвальной среды и отражает влияние лингвокультурных факторов. В условиях многоязычия язык становится не только средством коммуникации, но и элементом социокультурной идентичности, что напрямую влияет на выбор речевых стратегий [6].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что речь карагандинских казахов-билингвов представляет собой динамическую систему, формируемую взаимодействием казахского и русского языков. Результаты исследования подтверждают, что, с одной стороны, активное взаимодействие двух языковых систем сопровождается значительным количеством языковых ошибок на орфографическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом уровнях. Наиболее частыми являются орфографические и грамматические (морфологические и синтаксические) ошибки, демонстрирующие влияние казахского языка. Подобные ошибки свидетельствуют о выраженной интерференции и нестабильности норм в условиях смешанного речевого пространства.

С другой стороны, билингвизм является фактором, обогащающим языковую личность и создающим условия для формирования индивидуальных стратегий коммуникации в двуязычной среде. При этом смешение языков и код-свитчинг выполняют не только коммуникативную функцию, но и лингвокультурологическую, выступая средством самовыражения и национальной идентификации личности.

Таким образом, языковой портрет казахско-русского билингва характеризуется интегративностью и гибкостью: двуязычие формирует особый стиль общения, в котором нормы одного языка взаимодействуют с другим, создавая уникальную систему речевых практик.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Языковая личность. – М.: Русский язык, 1996. – 288 с.
2. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2007. – 26 с.
3. Протасова Е.Ю. Как связаны многоязычие и среда // Многоязычие и среда. – Berlin: Retorika, 2017. – С.4–7.
4. Фёдорова Н. А. Интерференция в билингвальной речи. – М.: Высшая школа, 2010. – 192 с.
5. Коннова О.В., Романова И.В., Величко Д.И. Код-свитчинг в поликультурных обществах: анализ особенностей переключения языковых кодов в разговорной речи // Международный научно-исследовательский журнал. – №7(157). – 2025.
6. Криворучко И.С. Социокультурная идентичность в условиях многоязычия // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сб. науч. трудов. – Краснодар: КубГУ, 2025. – С. 165-172.

Помаранов В.Г.

*Научный руководитель: Антонова Е.М.,
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Мейрамова,
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

К вопросу о языковой картине мира современных рок-авторов.

В статье рассматриваются особенности вербализации ключевых концептов панк-рок поэзии, репрезентирующих авторскую языковую картину мира. Описывается фрагмент поэтической концептосферы текстов группы «Дайте танк (!)», отражающий связь концептов «абсурд», «бессмысленность», «хаос» и «безумие». Подчеркивается регулярность актуализации данных концептов и их значимость для отражения авторского мировидения. Анализируются такие способы репрезентации концептов, как повторы, отрицательные конструкции, риторические вопросы, перечислительные ряды и контекстуальные противопоставления. Делается вывод о том, что в языковой картине мира представителей панк-рок поэзии отражаются представления о реальности как о противоречивом, неустойчивом и внутренне разобщённом пространстве.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, вербализация концепта, концептосфера, панк-рок поэзия, рок-текст.

Статья посвящена описанию языковой картины мира представителей современной русской рок-поэзии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью лингвистического описания рок-субкультуры, которая формируется и трансформируется под влиянием социальных, идеологических и других факторов. Анализ языковой картины мира, трактуемой как «исходный глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека» [1, 107] и выраженный языковыми средствами, в предлагаемой работе осуществляется через изучение концепта-доминанты, поле которого отражает связи с другими концептами». Материалом исследования послужили тексты песен современной рок-группы «Дайте танк (!)», являющейся представителем такого специфического культурного феномена как панк-рок.

Панк является «разнородной культурой со своими системами ценностей, определенными типами поведения, эстетическими программами и внутренними противоречиями» [2, 3]. Для мировоззрения представителей панк-субкультуры характерно абсурдное восприятие реальности.

Цель исследования заключается в анализе значимого элемента концептосферы панк-рок поэзии - концептуального поля «абсурд» в аспекте взаимосвязи, пересечения когнитивных структур, репрезентируемых в языковой картине мира рок-авторов посредством разнообразных способов номинации.

По определению В.И. Карасика, «абсурд» понимается как нечто, противоречащее здравому смыслу, логике и знаниям человека о мире. Его сущность раскрывается через противопоставление положения дел в мире нормальном и мире перевернутом, существование которого лишено цели и не поддается объяснению [3, 79].

Исследуемый концепт вербализуется в текстах песен рок-группы «Дайте танк (!)», через номинанты и синонимы, образующие понятийное микрополе («абсурдный», «нелепость», «бессмыслица», «бред», «чепуха», «чушь», «ерунда»), а также с помощью лексем, формирующих ассоциативно-смысловое микрополе данного концепта («логика», «обман», «ложь», «враньё», «безумие», «хаос»).

Анализируемые тексты насыщены репрезентантами, эксплицитно выражающими концепт «абсурд»: «Что за абсурд вы несете?» («Слова-паразиты»), «Бесконечность – обман!» («Конец»), «И вся суета – бред» («Пляж»), «Я тоже считал, что родители врут, а потом оказалось – они просто путают правду и ложь» («Сказки»), «Ты постоянно ищешь логику, её здесь нет» («Логика»), «Уже потом, гадая, что за ерунда такая, всплывает в памяти и крутится, не умолкая» («Штрих»), «Мировой заговор – чушь» («Альтернатива»), и т.п.

Признаки анализируемого концепта передаются в исследуемых текстах и имплицитно, через подчеркивание бессмысленности существования, бессобытийности, кружения на месте, например, «В этом темном тоннеле нет никакой цели» («Логика»), «Внимание, спойлер: в конце все умрут» («Джинн»), «С лихвой окупятся потраченные силы, Всех обязательно похвалят у могилы» («Конец»), «Не о чем жалеть, кроме привычки жалеть обо всем» («Спам»), «Уходит цикл за циклом, вечно будет так, Это вовсе не фича, а древний баг» («Рекурсия»), «А за окном один и тот же штрих» («Штрих»), «Каждый день я думаю как дожить до вечера» («Веселиться»), «Очередные будни сменятся субботой» («Конец»), «Я расскажу тебе, какого видел кота, Это главное событие за весь день» («Альтернатива»), «Нас ничто не беспокоит и никто не огорчит» («Три четверти»), «Экосистема обречена» («Слова-паразиты»), «И сколько по магистралям не колеси Перед носом будут знакомые NPC» («Рекурсия») и др.

Репрезентация «кружения на месте» осуществляется и с помощью лексических повторов: «Я пишу стих о том, как я пишу стих», «Я буду петь о том, как я буду петь» («Рекурсия»). Способом создания эффекта двойственности мира, параллельной реальности является мотив сна: «Я вижу сон о том, как я вижу сон» («Рекурсия»).

В рамках онтологической абсурдности в текстах панк-рок поэзии переосмысливаются все общепринятые аксиологические и онтологические категории: «Наплевать на мораль дикарю» («Искры»), «Я всю энергию свою отдаю без остатка кристаллизации искусства из беспорядка» («Слова-паразиты»), «Разумеется, в мире, отнюдь, не четыре а семь сторон» («Логика»), «Я выбрал самое лучшее среди миллиона вещей, Толкаю камни в гору и таскаю воду решетом» («Лучшее») и др.

В рассматриваемых текстах отмечены и приемы гротесковой карнавализации: «Кресла – утесы, ковер – это лава» («Оплачено»), «Мой ковер-самолет маскирует паркет» («Джинн»), «Волк собирался отужинать мышью, но та Обходительно и мило убедила его одуматься» («Слова-паразиты») и пр.

К ассоциативно-смысловому микрополю концептуального поля «абсурд» относится вербализатор концепта «хаос»: «Я не хочу ни порядка, ни хаоса» («Я»). В «перевернутом мире» панк-рока царит противоположность порядку, бесструктурность, неупорядоченность и постоянная изменчивость, т.е. хаос.

Хаотичность бытия репрезентируется лексемами «беспорядок», «разруха», «бардак», «разгром», «грязь», «мусор», «порядок», «правило», «шум», «страх», «ужас», «война», «ломать», «разрушать». Например, «Но его тело тут же рухнуло в липкую грязь» («Штрих»), «Произносить во благо вроде бы грязную ложь» («Монополия»), «Все, что считали вы мусором или браком, Я с великим удовольствием втягиваю в свой вакуум» («Штрих»), «Те, перед кем ты чувствуешь страх и стыд, Не помнят, кто ты такой» («Логика»), «И после нас останется не прах, а громкий шум» («Монополия»), «Посыпались отовсюду шум, гам, суета» («Слова-паразиты»), «За дверью вся Земля без законов и правил!» («Спам»), «Идет война и мы непримиримые враги» («Чудо»), «Потом я крикнул: «Ура!» и сам себе объявил войну» («Вставать»), «Мы построим и разрушим, проще выжить мертвым душам» («Три четверти»), «Все ломаем и сожжем, к сердцу путь найдем ножом» («Три четверти»), «Мы готовы ломать преград» («Шанс») и т.д.

В песне «Штрих» хаос выражен формулой «всё кверху дном», которая функционирует как устойчивый языковой маркер перевёрнутого мира. В песне «Гармония» идея хаоса выражается через невозможность привести мир к единству: «Гармония появилась и пропала», «Всё совершенно несовершенно». В рок-поэзии хаос возможно трактовать одновременно как состояние распада и как условие порождения иной реальности, как первооснову, из которой возникает новое: «Любой конец – это хорошее начало» («Конец»), «Прямо на обломках великой лесной империи Грызуны и хищники свою написали книгу» («Слова-паразиты»).

В ассоциативно-смысловое поле концепта «абсурд» входит и номинатор концепта «безумие», который в рок-поэзии отражает выход за пределы рациональной нормы и ментальный уход в иррациональное пространство [4, 66]. Безумие соотносится с кризисом сознания, при котором привычные формы логики, порядка и рассудка оказываются разрушенными.

Репрезентантами концепта «безумие» в исследуемых текстах выступили лексемы «безумный», «недуг», «глупец», «тупой», «дурак», «мысль»: «У нас безумные глаза, под ними круги» («Сюрприз»),

«Безумные тощие звери придумали свой алфавит» («Слова-паразиты»), «А тяжелые мысли давили на головы» («Слова-паразиты»), «Молили о пощаде лишь наивные глупцы» («Живые»), «Я исследовал свой недуг» («Три четверти»), «Или быть тупым, но ответственным тупым?» («Монополия»), «Век живи, век учись – помрешь дураком» («Спам») и т.д.

Частотно концепт «безумие» в исследуемом материале раскрывается через совокупность контекстов: «Какой-то сказочный синдром», «Животные начали думать» («Слова-паразиты»), «Встретили без головы» («Чудо»), «Я человек без головы» («Искры»), «Наслаждение становится врагом» («Штрих»), «Только голоса за моей спиной. Я думаю, это бесы» («Бесы»), «Я строю штаб из подушек и одеял, Я в домике, я не играю и буду тут» («Джинн»), «Я твердо решил: приложу к голове дорожник Или съем его, чтобы достал до души» («Профессионал») и пр. Особенно значимы здесь вопросительные конструкции - «Что такое справедливость?», «А свобода – это как?», - маркирующие переход от естественного существования к болезненной рефлексии.

Таким образом, проведенный анализ показал, что поле концепта «абсурд» представляет собой совокупность семантически связанных и экстралингвистически обусловленных элементов. Рассматриваемое концептуальное поле – это сложная система, основанная на взаимодействии центрального концепта «абсурд» с другими концептами, среди которых ключевыми являются «бессмысленность», «хаос», «безумие». При этом вербализаторы одних концептов относятся к ядру исследуемого концептуального поля, вербализаторы других – к его периферии.

Исследованное концептуальное поле, представленное набором связанных между собой системными отношениями разноуровневых средств, которым в той или иной степени присуще общее значение «перевернутости», является особой подсистемой концептосферы авторов панк-рока, репрезентируемой в языковой картине мира посредством разнообразных способов номинации.

Концепты «абсурд», «бессмысленность», «хаос», «безумие» выражаются не только с помощью номинантов, синонимов и ассоциатов, но и с помощью лексического повтора, отрицательных конструкций, риторических вопросов, синтаксического параллелизма, перечислительных рядов и контекстуальных противопоставлений. Наиболее продуктивными оказываются лексико-семантические средства, позволяющие передать отрицание логики, разрушение нормативного порядка и стереотипов, неприятие готовых смыслов, характерные для панк-рока.

Список литературы

1. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. – М., 1998.
2. Аксютин О.А. Панк как феномен контркультуры в постсоветском пространстве: дисс. канд. ... культурологических наук. – М., 2003. – 245 с.
3. Карасик В.И. Языковые ключи. - Волгоград: Парадигма, 2007.
4. Петрова С.А. Ум и безумие в текстах В. Р. Цоя // Русская рок-поэзия: текст и контекст: Сб. научн. трудов. – Вып. 21 - 2017. – С.65-69.

Малкенов С.М.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
ассоциированный профессор Д.В. Дьяков
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Семантические особенности эргонимов культурных объектов г. Караганды

Статья посвящена анализу семантических особенностей эргонимов, восходящих к культурным объектам, в системе городской номинации г. Караганды. Цель работы – выявить семантические характеристики эргонимов с культурной мотивацией и определить их роль в формировании языкового ландшафта мультикультурного города. Показано, что подобные наименования формируются на основе обращения к культурно значимым источникам: литературным произведениям, кинотекстам, историческим и географическим топонимам, музейным институциям и образам массовой культуры. Установлено, что такие эргонимы обладают высокой культурно-семантической нагрузкой и выполняют идентификационную и культурно-репрезентативную функции. Через подобные названия в городском пространстве актуализируются культурные символы, историческая память и общественные ценности, что отражает мультикультурный характер языкового ландшафта Караганды.

Ключевые слова: эргонимы, культурная семантика, языковой ландшафт города, ономастика, Караганда.

В современном городском пространстве наименования коммерческих объектов становятся важным элементом языкового ландшафта и отражают культурные, социальные и ценностные ориентиры городской среды. Эргонимы, выступая названиями предприятий, учреждений и организаций, формируют особый слой урбанонимии, который одновременно выполняет номинативную, коммуникативную и культурно-репрезентативную функции [1]. Через систему коммерческих названий в городской среде закрепляются представления о престижности, традиции, национальной культуре, исторической памяти и современных потребительских практиках [2]. В условиях мультикультурного города эргонимы становятся своеобразным индикатором взаимодействия различных языковых и культурных кодов, отражая специфику локального социокультурного пространства [3].

Актуальность обращения к эргонимии обусловлена усилением интереса современной лингвистики к изучению языкового ландшафта города и урбанистического пространства. Названия коммерческих объектов рассматриваются как значимый компонент языка города, способный фиксировать культурные смыслы, ценности и символические ориентиры городской коммуникации [4]. Как отмечается в работах А.М. Емельяновой и Е.А. Яковлевой, эргонимы представляют собой важный элемент ономастического пространства, который отражает социальную и культурную организацию городской среды [5].

В последние годы эргонимия активно изучается в различных регионах. Семантические, словообразовательные и функциональные особенности коммерческих наименований анализируются в работах А.М. Емельяновой, Е.А. Яковлевой, Н.Б. Соколовой, В.Б. Шавлюк, З.Р. Абдуллиной, Г.М. Абубакировой, Г.Ф. Аюповой и других исследователей [6-8]. Эти Работы посвящены изучению эргонимов в ономастическом пространстве отдельных городов и регионов. В них рассматриваются вопросы номинативной мотивации, структурной организации и семантической типологии эргонимов, а также их роли в формировании языкового облика города.

Семантические особенности эргонимов города Караганды, особенно в аспекте культурной семантики и социокультурной мотивации городской номинации, остаются недостаточно изученными. Несмотря на отдельные исследования, посвященные языковому пространству казахстанских городов, системный анализ эргонимов Караганды с точки зрения их культурно-семантической мотивации ранее не проводился. Это позволяет рассматривать представленный материал как новый и вводимый в научный оборот корпус городской номинации.

Целью данной работы является выявление семантических особенностей эргонимов с культурной семантикой в городской номинации г. Караганды и определение их роли в формировании языкового ландшафта мультикультурного города.

Материалом исследования послужили эргонимы города Караганды. Данный материал сформирован на основе эмпирического сбора городского ономастического материала и отражает современное состояние эргонимического пространства города. В рамках настоящей работы рассматривается группа эргонимов восходящих к комплексным культурным объектам. Всего в данной группе зафиксировано 47 единиц.

Предметом исследования выступают семантические особенности и номинативная мотивация эргонимов, отражающих культурные коды, символические образы и ценностные ориентиры городской среды.

В работе применяются методы лингвистического анализа, включающие описательный метод, метод лексико-семантической классификации, элементы ономастического и социолингвистического анализа, а также интерпретацию культурных смыслов, закрепленных в системе городской номинации.

Анализ эргонимов восходящих к комплексным культурным объектам, позволяет выявить особенности их функционирования в системе городской номинации Караганды. Подобные наименования апеллируют к различным культурным источникам – литературе, кино, музейным институциям, архитектурным и географическим символам, формируя особый семантический слой городского ономастического пространства.

Наиболее продуктивной оказывается оммажевая подгруппа, связанная с географией культуры, когда место или топоним превращается в знак престижности, экзотики, путешествия, иногда домашнего уклада. В гастрономии и кофейной сфере этот механизм особенно нагляден: *Версаль* (кондитерская) переносит в гастрономический сегмент ассоциации с французской парадностью и изяществом; *Samarkand* (продуктовый магазин) работает как маркер восточного базара и богатого вкуса; *Firdaus* (кафе) создает образ благополучия и уюта через райский смысл; *Баян-Аул* (кафе) вводит локально-казахстанский культурный ориентир, считываемый как знак природы и отдыха; *Ланджоу*

(кафе) задает азиатский вектор и обещание специфической кухни; *Сафари* (кафе) формирует динамичный образ; *Big Apple* (кофейня) переносит адресата в символический Нью-Йорк, где кофе – часть городского ритма. В ресторанном сегменте место как статус оформляется особенно плотно: *Villa Borghese* (ресторанный комплекс) апеллирует к европейской художественной и архитектурной традиции, *Pallermo* (ресторан) создает устойчивую итальянскую ассоциацию домашней кухни и семейности, *Monaco* (барбершоп) и *Soho* (барбершоп) встраивает сервис в коды элитного города и модного квартала. Тот же принцип пространство как знак поддерживает *Эдем* (гостиница) – идеальный образ спокойствия и защищенности, *Turan* (гостиница) – культурно-историческое имя, связывающее место проживания с широким тюркским горизонтом. Даже в институциональной торговле этот код виден: *Элем* (торговый дом) предьявляет мир как масштаб; *ЦУМ* (торговый центр) работает как отсылка к узнаваемой городской номинативной мотивации универсального магазина. На практике в подобных именах читается мультикультурная норма: европейские, тюркские, русские и англоязычные маркеры сосуществуют без напряжения, формируя привычную для горожан многокожовую систему.

Названия, восходящие к литературе и художественным текстам, где важен сюжет, цитата, узнаваемый образ. Здесь заметно, что культурный источник может задавать и тональность заведения, и поведение посетителя. *Дворянское гнездо* (магазин) выводит на первый план атмосферу дореволюционной интеллигентности и старого быта: *Между строк* (кафе) строит эффект камерности и чтения внутреннего смысла, приглашая к разговору внимательнее обычного; *Театральное* (кафе) задает сценическую рамку и ощущение выхода в свет, где сам визит приобретает оттенок события. В эту же подгруппу органично входит *TeatRoom* (школа актерского мастерства): название одновременно закрепляет профессиональный профиль и создает культурную среду, в которой обучение воспринимается как участие в творческом пространстве.

Литературно-сказочная подгруппа представлена особенно узнаваемо: *Трактир 3 Медведя* (ресторан) опирается на прецедентный детский сюжет и делает сказку формой гостеприимства; *Золотой ключик* (мастерская изготовления ключей) использует сильный символ доступа и открытия – здесь культурный образ почти без потерь превращается в функциональный знак услуги; *12 месяцев* (строительный магазин) переносит на хозяйственную сферу идею календарного круга и сезонности, что выглядит как мягкая поэтизация практичного товара. В этот же ряд входят *Курочка Ряба* (продуктовый магазин), *Жар-птица* (гриль-бар), *Zolushka.krg* (салон красоты), *Айболит* (ветеринарная клиника), *Котопес* (зоомагазин), *Репинка* (художественная студия), *Домовенок* (магазин строительных товаров), *Домовенок* (магазин посуды), *Бэйтрек* (продуктовый магазин) – названия, апеллирующие к устойчивым персонажам народной сказочной и детской литературной традиции.

Кинотекст вносит свою узнаваемость: *Кавказская пленница* (кафе с кавказской кухней) соединяет национально-кулинарный профиль и массово известный сюжет, где юмор и традиция делают образ максимально доступным. В этот же ряд входят *Аэлита* (столовая), *Shakhname* (кафе), *5-элемент* (кафе) и *Заходи если чё* (продуктовый магазин).

Институционально-музейные и культурно-авторитетные отсылки, где прецедентный источник придает объекту символический вес. В этом ряду выделяется *Эрмиатаж* (кафе): музейное имя переносит на повседневное пространство ассоциации с искусством и историей. Сходный механизм работает в эргониме *Оружейная палата* (магазин товаров для рыбалки, туризма и отдыха): культурно-исторический институт превращается в метафору надежности и традиции, что важно для аудитории, ориентированной на качество и опыт. В медицинском сегменте подобная стратегия встречается реже и потому заметнее: *Здравница Дипнера* (медицинский центр) задает тон специализированности доверия через слово «здравница» и именной компонент, который воспринимается как знак авторитетной практики; сюда же относятся *Гиппократ* (аптека) и *Деметра* (салон красоты), апеллирующие к образам античной культурной традиции. В этом же семантическом поле функционируют эргонимы, восходящие к историческим и мифологическим персонажам: *Дионис* (продуктовый магазин), *Фараон* (кафе), *Napoleon* (бар), *Vonaparte* (элитный гостиничный комплекс), *Ак Барс* (гостевой дом), которые используют узнаваемые культурные фигуры и символы для создания ассоциаций силы, величия, праздника или этнокультурной идентичности.

В сфере сервисных услуг аналогичный механизм проявляется в названиях *Одиссей* (автомойка), где используется образ путешествия и дороги. В этом же сегменте читаются и эргонимы сервисов техники: *Titan сервис* (сервисный центр) использует образ титана как символ прочности и мощности; *Carte Blanche* (автомойка) переносит на бытовую услугу идею свободного пространства.

Массовая культура, цифровая среда – коды, где прецедентность работает как быстро распознаваемый знак современности. *Colizeum* (игровой клуб) использует исторический образ как эффектную оболочку для развлечения, превращая игру в арену; *Mafia VIP* (студия игр) апеллирует к

устойчивому социальному сценарию ролевой игры и подчеркивает статусность через VIP-маркер; WWW (компьютерный клуб) фиксирует интернет как культурный объект сам по себе, где три буквы становятся символом цифрового мира; Loki (компьютерный клуб) обращается к популярному мифологическому персонажу современной медийной культуры. В этой логике особенно заметно что городская культура уже не ограничена классическими источниками – музей, книги и театр здесь стоят рядом с сетью, игрой и медиа, формируя единый ландшафт, где образованность понимается широко: как способность считывать разные типы кодов.

Следующая подгруппа объединяет мастерские и ремесленные концепты, где культурная отсылка служит украшением и способом описать форму труда. *Город мастеров* (мастерская) задает образ пространства, где ценится умение и ручная работа; *Триада* (ритуальная служба) использует строгий, структурный символ, который подходит сфере, требующей порядка и сдержанной семантики. Эти названия показывают, что даже в практических и чувствительных сегментах городской жизни культурный знак используется аккуратно – ради устойчивого смысла.

Анализ эргонимов восходящих к культурным объектам, в системе городской номинации г. Караганды позволяет сделать следующие выводы:

во-первых, эргонимы, мотивированные культурными источниками, формируют в городской номинации особый культурно маркированный сегмент, в котором коммерческие названия создаются посредством обращения к прецедентным текстам и символически значимым культурным образам;

во-вторых, семантическая мотивация эргонимов данного типа определяется их соотносительностью с различными прецедентными источниками – литературным произведениям, кинотекстам, географическим и историческим топонимам, музейным институциям и образам массовой культуры, которые выступают носителями устойчивых культурных смыслов и символических коннотаций;

в-третьих, подобные наименования функционируют преимущественно в сферах общественного питания, досуга и сервисных услуг, где культурная отсылка используется как средство формирования символического образа заведения и привлечения адресата;

в-пятых, семантика подобных наименований отражает взаимодействие различных культурных кодов и общественных ценностей, что проявляется в обращении как к национальным, так и к мировым культурным образцам и свидетельствует о мультикультурном характере языкового ландшафта города.

Таким образом, эргонимы с культурной семантикой выступают важным элементом языкового пространства Караганды, отражая взаимодействие различных культурных кодов и подтверждая мультикультурный характер городской номинации.

Список литературы

1. Алистанова Л.С. Эргонимы как микросистема современного города: автореф. дис. канд. филол. наук. – Махачкала, 2011. – 24 с.
2. Абдрахманов М. Место эргонимов в городской среде Казахстана // Вестник филологических исследований. - №4. – 2016. – С. 45-52.
3. Шавлюк В.Б. О структуре эргонима // Филологические науки. – 2019. - №2. – С. 56-60
4. Яковлева Е.А., Емельянова А.М. Ономастическое пространство как составная часть «языка города» и его основные единицы (на примере эргонимов г. Уфы) // Вестник Башкирского университета. – 2006. - №3. – С. 84-87.
5. Емельянова А.М. Подготовительный этап «обзора реальности» при исследовательской работе по эргонимии определенного города // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2022. - № 10-2 (73). – С. 164-166.
7. Соколова И.А. Номинация эргонимов г. Набережные Челны (лексико-грамматический аспект) // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 10. - №1. – С. 75-81.
8. Латыпова И.А., Набиуллина Л.М. Лексико-семантическая и словообразовательная характеристики эргонимов города Туймазы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. - №4 (15). – С. 79-82.

Жумажанова З.К.

научный руководитель: ст. преподаватель Жаманова Ж.Ж.
Карагандинский Национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова

Смысл за пределами слов: типологические особенности казахского и русского языков

В статье рассматриваются типологические различия казахского и русского языков в аспекте передачи смысла за пределами лексического значения слова. Особое внимание уделяется устойчивым

словосочетаниям, пословицам, загадкам и культурно маркированным единицам, которые при межъязыковом переносе частично или полностью утрачивают исходный смысл. На основе сопоставительного анализа выявляются причины семантических потерь и трансформаций.

Ключевые слова: казахский язык, русский язык, типология, семантика, культурный смысл.

Язык является не только средством коммуникации, но и формой отражения национального мышления. В лингвистике давно признано, что значительная часть смысла формируется за пределами отдельных слов – в контексте, культурных кодах и коллективном опыте носителей языка.

Казахский язык относится к агглютинативным языкам тюркской группы. Для него характерно последовательное присоединение аффиксов, каждый из которых выражает одно грамматическое значение. Например: «бас-тар-ым-нан» (от моих голов), где -тар – множественное число, -ым – притяжательность, -нан – исходный падеж. В русском языке аналогичное значение передается с помощью флексий и предлогов: «от моих голов».

По данным лингвистических исследований, около 90 % грамматической информации в казахском языке выражается аффиксально, тогда как в русском языке значительная часть грамматических значений передается синкретично одной формой слова [2, 118].

Наиболее яркие различия проявляются на уровне фразеологии. Фразеологизмы являются носителями национально-культурной специфики и плохо поддаются буквальному переводу.

Фразеологизмы казахского языка как носители имплицитного смысла

Фразеологизмы казахского языка представляют собой устойчивые языковые единицы, смысл которых формируется за пределами прямого значения составляющих компонентов. При межъязыковом сопоставлении с русским языком выявляется частичная либо полная утрата исходного семантического и культурного содержания.

Пример 1. «Жүрегі тас төбесіне шықты»

Буквальный перевод: «Сердце поднялось к каменной макушке».

Реальный смысл в казахском языке: Испытать сильный страх, внезапный испуг, состояние крайнего эмоционального напряжения.

Семантическая трансформация: В казахском языке данное выражение основано на пространственной метафоре, где «төбе» (макушка, вершина) символизирует предел человеческих возможностей. При дословном переводе на русский язык образ становится непонятным и утрачивает экспрессивность. Для адекватной передачи смысла требуется интерпретация, а не перевод.

Пример 2. «Қой аузынан шөп алмайды»

Буквальный перевод: «Не возьмёт травы изо рта овцы».

Реальный смысл: Крайне кроткий, безобидный, мягкий по характеру человек.

Потеря смысла при переводе: Данный фразеологизм тесно связан с традиционным кочевым укладом и образом домашнего скота как символа спокойствия. При буквальном переводе утрачивается культурный фон, так как для носителя русского языка образ овцы не несёт аналогичной смысловой нагрузки.

Пример 3. «Тіл тас жарады, тас жармаса бас жарады»

Буквальный перевод: «Язык камень разбивает, если не камень – голову разобьёт».

Смысл в казахской культуре: Слово обладает огромной силой и может причинить серьёзный вред.

Анализ: Фразеологизм отражает традиционное представление о высокой ответственности речи в казахском обществе. При прямом переводе смысловая глубина и нравственный подтекст ослабевают, так как выражение требует культурного знания, а не буквального восприятия.

Пример 4. «Аузына құм құйылды»

Буквальный перевод: «Ему в рот насыпали песок».

Реальный смысл: Потерял дар речи, замолчал, оказался в состоянии растерянности.

Семантическая особенность: Образ «құм» (песок) связан с природной средой степи и символизирует беспомощность. В русском языке подобный образ отсутствует, поэтому при переводе смысл становится неочевидным без пояснения.

Пример 5: «Ит өлген жер»

Буквальный перевод: «Место, где умерла собака».

Смысл: Крайне удалённое, труднодоступное место.

Типологический аспект: В казахском языке фразеологизм основан на пространственной модели восприятия мира. При прямом переводе в русский язык утрачивается экспрессивность, поскольку образ не является универсальным.

Рассмотренные фразеологизмы демонстрируют, что в казахском языке смысл формируется не на уровне отдельных слов, а на уровне образов, укоренённых в национальной культуре и традиционном образе жизни. При межъязыковом переносе данные единицы либо утрачивают свою образность, либо требуют описательной интерпретации. Это подтверждает тезис о том, что фразеология является одной из ключевых зон проявления смысла за пределами слов. Приведённые примеры подтверждают, что казахская фразеология активно использует образные и телесно-пространственные метафоры для передачи абстрактных понятий. В условиях межъязыкового сопоставления с русским языком данные единицы демонстрируют высокую степень семантической неэквивалентности, что делает невозможным их буквальный перевод без потери смысла.

Список литературы

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2010.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
3. Кайдаров А.Т. Казахский язык и культура. – Алматы: Ғылым, 2004.
4. Humboldt W. On Language. – Cambridge University Press, 1988.
5. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. – М.: Прогресс, 1993.
6. Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. – М.: Наука, 1969.
7. Әбдуәліұлы Б. Қазақ тілінің фразеологиясы. – Алматы: Ғылым, 2004.
8. Комиссаров В.Н. Теория перевода. – М.: Высшая школа, 1990.

Баходирова Д.М.

*Научный руководитель – и.о. доцента З.С. Бабаева
Национальный педагогический университет
Узбекистана имени Низами (Ташкент, Узбекистан)*

Интериоризация и проблемы её речевого восприятия в аспекте лингвистики текста

В статье рассматривается процесс интериоризации как базовый механизм трансформации внешнего языкового знака во внутренний код реципиента. Автор анализирует проблемы асимметрии между авторской интенцией и читательской интерпретацией, вводя понятия «семантического дрейфа» и «кризиса глубинной интерпретации». Особое внимание уделено когнитивным стратегиям современного носителя языка и лингвокреативному потенциалу при восприятии литературного слова.

Ключевые слова: интериоризация, внутренняя речь, лингвистика текста, когнитивная лингвистика, языковое сознание, семантическая аттенуация.

Проблема перехода объективного языкового знака в субъективный смысл является центральной в современной лингвистической парадигме. Процесс интериоризации – превращения внешнего дискурса во внутренний код личности – в условиях XXI века претерпевает фундаментальные изменения. В настоящее время наблюдаем переход от классической модели глубокого осмысления текста к стратегиям «быстрого декодирования», что требует переосмысления механизмов формирования индивидуального тезауруса. Как справедливо отмечает Н.Ф. Алефиренко, «слово в сознании носителя языка функционирует не как статичная единица словаря, а как динамический концепт, стремящийся к смыслопорождению в конкретном акте коммуникации» [1, 112].

Интериоризация (от лат. *interior* – внутренний) рассматривается в современной когнитивной лингвистике не как пассивное отражение реальности, а как сложная многоуровневая операция по переводу внешней знаковой структуры во внутреннюю форму. Согласно концепции Ю.Н. Караулова, формирование «языковой личности» происходит через последовательное присвоение смыслов, где первичным этапом является вербально-семантический уровень, переходящий затем в тезаурусный уровень организации языкового сознания [3, 261].

В процессе восприятия текста реципиент совершает ряд действий:

1. Перцептивный уровень: визуальная фиксация графического образа.
2. Концептуализация: соотнесение образа с имеющимися в памяти культурными и лексическими ассоциациями.
3. Речемыслительная трансформация: «сворачивание» структуры текста во внутренний код, который становится основой для дальнейшего мыслительного акта.

Без активации этих уровней процесс понимания текста сводится к механическому декодированию, что лишает коммуникацию её главной цели – обмена смыслами. Современный читатель в условиях стремительного роста информационных потоков неосознанно использует стратегию «семантической аттенуации», т.е. ослабления смысловой нагрузки текста. Исследования показывают, что при восприятии сложных конструкций происходит «когнитивное сжатие» – механизм, при котором развернутая дискурсивная структура превращается в предельно редуцированную мысль-сгусток [4, 89]. Для иллюстрации данного процесса сравним восприятие метафорического ряда в классической и современной прозе. Для иллюстрации механизма метафорической интериоризации рассмотрим типичную для художественной речи метафору: «Город задыхался в пыли». Глубинная интериоризация: реципиент с высокой языковой компетенцией разворачивает предикаты: «отсутствие свободы», «невозможность движения», «кризис урбанистической среды», «гнетущая атмосфера». Слово «задыхался» активирует антропоморфную метафору, переносящую физиологическое состояние человека на неживой объект. Поверхностная интериоризация (аттенуация): реципиент фиксирует лишь физический денотат: «в городе много пыли, тяжело дышать». Как отмечает Т. В. Черниговская, мозг современного человека в условиях клипового мышления стремится к максимальной экономии ресурсов, что ведёт к утрате богатого коннотативного потенциала текста [6, 135]. Происходит «уплощение» литературы, при котором читатель пропускает метафорический слой, останавливаясь на базовом значении.

Текст как коммуникативная единица обладает свойством открытости и допускает множественность интерпретаций [2, 45]. Однако «семантический дрейф» – неизбежный спутник восприятия – возникает из-за несовпадения тезаурусов автора и реципиента. Согласно теории дискурса Т. А. ван Дейка, понимание текста зависит от того, насколько «модель ситуации», выстроенная в сознании читателя, совпадает с авторской интенцией [8, 150]. Если автор использует лексику с высокой степенью культурной маркированности, процесс её присвоения может быть заблокирован. Если в сознании реципиента отсутствуют соответствующие ассоциативные связи, возникает семантическая лакуна. Читатель, стремясь заполнить эту лакуну, подменяет авторское видение своими субъективными шаблонами. Это приводит к ситуации, которую И.А. Стернин называет «кризисом глубинной интерпретации», когда текст прочитан, но понят лишь на уровне бытовой логики, без выхода в пространство смыслопорождения [4, 92].

Особый интерес представляет трансформация существительных в предикативные структуры во внутренней речи. Литературное слово, попадая в ментальное пространство носителя языка, активирует скрытую динамику. Например, интериоризация лексемы «холод» в художественном контексте инициирует не просто фиксацию температурного режима, а запуск целого ряда предикатов: «замирание», «отчуждение», «остановка», «дистанция».

Однако в современном речевом пространстве мы наблюдаем замещение динамических категорий статичными. Слово начинает восприниматься как плоскостной знак, что ведет к деградации процессов интериоризации. Это можно сравнить с тем, как категории предикативности (действия) в сознании современного читателя замещаются категорией констатации (факта). Литература из живого, развивающегося пространства смыслов превращается в набор информационных маркеров.

Интериоризация – это всегда акт лингвокреативности. Согласно Е.С. Кубряковой, знания о языке не просто хранятся, а постоянно перерабатываются в процессе «смыслового поиска» [7, 210]. Каждый читатель «достраивает» лингвистическое полотно, опираясь на свой вербальный опыт. Именно здесь кроется главный риск: субъективная интерпретация может войти в противоречие с языковой нормой, заложенной в тексте. Изучение «индивидуальных смысловых траекторий» позволяет понять, где заканчивается свобода интерпретации и начинается искажение авторского дискурса. В этом контексте актуальным становится изучение того, как нормы общелитературного языка преломляются в частном языковом

Подводя итог, следует отметить, что эволюция механизмов интериоризации в XXI веке ставит перед лингвистической наукой принципиально новые задачи. Современная культура коммуникации находится в точке трансформации языкового сознания, где традиционные стратегии смыслопорождения вступают в противоречие с требованиями высокоскоростной медиа среды. Проведённый анализ показывает, что современные когнитивные процессы, характеризующиеся семантической аттенуацией и склонностью к «когнитивному сжатию», создают определённую угрозу для глубинной интерпретации художественного текста. Многомерное литературное слово всё чаще редуцируется до плоской информационной единицы. Решение данной проблемы видится в разработке новых лингвистических моделей анализа текста, которые учитывали бы как нейрокогнитивные параметры речевой деятельности человека, так и структурные изменения современного русского

языка. Точность понимания текста в значительной степени зависит от способности языковой личности к рефлексии и сохранению связи между внешней формой языкового знака и его внутренним смысловым потенциалом. В конечном счёте преодоление «плоскостного» восприятия дискурса является не только задачей филологического образования, но и важным условием сохранения интеллектуальной преемственности культуры. Лишь через развитие лингвокреативности, формирование навыков «медленного чтения» и совершенствование аналитического восприятия текста возможно восстановить когнитивный потенциал литературы – её способность не только передавать информацию, но и трансформировать внутренний мир человека, превращая внешнее слово в опыт личного смыслопорождения и самопознания.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Когнитивная лингвистика: от когниции к смыслопорождению. – М.: Флинта, 2023. – 280 с.
2. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2022. – 315 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: ЛКИ, 2024. – 412 с.
4. Стернин И. А. Теоретические и прикладные проблемы языкознания. – Воронеж: Истоки, 2022. – 205 с.
5. Язык и сознание: материалы международного симпозиума. – Москва: ИЯ РАН, 2025. – URL: <https://iling-ran.ru/> (дата обращения: 14.03.2026).
6. Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. – СПб: Азбука, 2024. – 448 с.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. – М.: Языки славянской культуры, 2024. – 560 с.
8. Дейк Т. А. ван. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке. – М.: Либроком, 2023. – 344 с.

Касымкулова А.Е.

*Научный руководитель старший преподаватель кафедры русского языка
и литературы им. Г.А. Мейрамова, Ж.Ж. Жаманова
Карагандинский Национальный Исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Роль русского языка в условиях многонационального общества: личностный и социокультурный аспекты

В статье рассматривается роль русского языка в многонациональном обществе на примере Казахстана. Анализируется его значение как средства межэтнического общения, образования и культурного взаимодействия.

Ключевые слова: русский язык, билингвизм, молодежь, межкультурная коммуникация, Казахстан.

Русский язык является значимым культурно-историческим явлением, выполняющим не только коммуникативную, но и интегративную функцию в многонациональном обществе. В условиях глобализации и активных межкультурных контактов возрастает роль языков, обеспечивающих эффективное взаимодействие между представителями различных этнических и социальных групп.

В Республике Казахстан русский язык традиционно занимает важное место в общественной жизни, функционируя наряду с государственным казахским языком. Его широкое распространение обусловлено историческими, социальными и культурными факторами.

Русский язык в системе повседневной коммуникации

В условиях билингвальной среды русский язык выполняет функцию межэтнического общения. В таких городах, как Караганда, где проживают представители различных национальностей, русский язык нередко выступает универсальным средством коммуникации.

Его использование обеспечивает доступ к образовательным ресурсам, средствам массовой информации, профессиональной сфере и повседневному взаимодействию. В ситуациях межличностного общения русский язык способствует снижению коммуникативных барьеров и формированию социальной интеграции.

Русский язык сохраняет значение и за пределами национального пространства. В ряде случаев он выполняет функцию посредника в международном профессиональном и деловом общении.

Практические примеры демонстрируют, что при отсутствии общего национального языка русский может становиться эффективным инструментом коммуникации между представителями разных стран. Это подтверждает его статус одного из распространённых языков международного взаимодействия, особенно в странах постсоветского пространства и Восточной Европы.

Русская литература оказывает существенное влияние на формирование нравственных ориентиров и культурных ценностей личности. Особое место в литературном наследии занимает творчество Александр Сергеевич Пушкин, чьи произведения отличаются художественной выразительностью и философской глубиной.

Изучение произведений русских классиков способствует развитию аналитического мышления, эмоциональной восприимчивости и способности к сопереживанию. Через литературные тексты русский язык раскрывается как богатая и выразительная система, способная передавать сложные психологические и социальные явления.

Историческое сосуществование русской и казахской культур способствовало формированию устойчивых межкультурных связей. В произведениях Абай Кунанбаев и Александра Сергеевича Пушкина отражаются универсальные гуманистические ценности: любовь, честь, нравственный выбор, размышления о месте человека в обществе.

Несмотря на национальную специфику, их творчество демонстрирует общность культурных тем и идей, что свидетельствует о диалогичности литературных традиций двух народов.

Согласно данным переписи населения 2021 года, около 83,7% жителей Казахстана владеют русским языком, что сопоставимо с уровнем владения казахским языком (80,1%). Эти показатели свидетельствуют о высоком уровне билингвизма в стране.

Исследования среди студенческой молодежи демонстрируют следующие результаты:

- около 89% казахских студентов владеют русским языком;
- среди представителей других этнических групп данный показатель составляет около 70%.

Анализ читательских предпочтений показывает, что:

- 64% студентов читают книги на русском языке;
- 33% – на казахском;
- около 3% – на английском языке.

Полученные данные подтверждают устойчивое положение русского языка в образовательной и культурной среде молодежи.

После обретения независимости Казахстан начал активное развитие государственного казахского языка, однако русский язык сохранил важную роль в системе образования. Так, в 2000 году значительная часть высших учебных заведений предлагала обучение преимущественно на русском языке. По данным Министерства образования, в 2021 году более 60% студентов продолжали обучаться на русском или в смешанных (казахско-русских) программах. Это свидетельствует о сохранении русского языка как важного языка науки и образования.

- 2000 г. – русский язык доминирует в высшем образовании;
- 2021 г. – наблюдается рост казахского языка, но русский сохраняет широкое использование.

Заключение

Русский язык выполняет значимые коммуникативные, культурные и образовательные функции в условиях многонационального общества. Он способствует социальной интеграции, межкультурному взаимодействию и расширению образовательных возможностей.

Русская литература оказывает влияние на формирование духовных ценностей и мировоззрения личности. В условиях билингвизма русский язык выступает как функциональное дополнение государственного языка, обеспечивая гармоничное сосуществование культур и расширение коммуникативного пространства.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан». – Алматы, 1997.
2. Национальная перепись населения Республики Казахстан 2009 года. – Астана, 2010.
3. Национальная перепись населения Республики Казахстан 2021 года. – Астана, 2022.
4. ЮНЕСКО. Доклады о языках мира и языковом разнообразии. – Париж, 2019.
5. Александр Сергеевич Пушкин. Избранные произведения. – Москва: Наука, 2018.
6. Абай Кунанбаев. Слова назидания. – Алматы: Жазушы, 2015.
7. Crystal, D. English as a Global Language. – Cambridge University Press, 2003.
8. Fierman, W. Language and Education in Post-Soviet Kazakhstan. – Cambridge University Press, 2006.

Функционирование русского языка в Узбекистане: исторические предпосылки и современные тенденции

В статье рассматривается положение русского языка в Республике Узбекистан в исторической и современной перспективе. Анализируются основные этапы его распространения в период Российской империи, особенности функционирования в советскую эпоху и трансформация статуса в условиях независимого государства. Особое внимание уделяется языковой политике, а также роли русского языка как средства межнационального общения и социальной мобильности. В работе использованы данные научных исследований и результаты пилотного опроса.

Ключевые слова: русский язык, Узбекистан, языковая политика, языковая ситуация, билингвизм, социолингвистика.

Вопрос о положении русского языка в странах постсоветского пространства остаётся актуальным в современной социолингвистике. Узбекистан представляет собой показательный пример трансформации языковой ситуации в условиях смены политической и культурной парадигмы.

Несмотря на снижение численности русскоязычного населения, русский язык сохраняет важные функции в различных сферах общественной жизни, включая образование, экономику и межкультурную коммуникацию [9].

Целью данной статьи является комплексный анализ положения русского языка в Узбекистане с учётом исторических предпосылок, особенностей языковой политики и современных социальных факторов.

1. Исторические предпосылки формирования языковой ситуации

Территория современного Узбекистана исторически характеризуется многоязычием и культурной неоднородностью. Уже в древности здесь взаимодействовали различные языковые группы, включая ираноязычные и тюркские народы [2]. Существенное влияние на языковую ситуацию оказала исламизация региона, сопровождавшаяся распространением арабского языка как языка религии и науки [1].

Русский язык начал проникать в регион во второй половине XIX века после включения территорий Средней Азии в состав Российской империи [4]. Однако на данном этапе его распространение носило ограниченный характер. Это было связано как с изолированностью русских поселений, так и с сохранением традиционных форм образования, ориентированных на местные языки и религиозные институты [6].

Существенные изменения произошли с развитием инфраструктуры, в частности строительством железных дорог, что способствовало миграции русскоязычного населения и расширению языковых контактов [5].

2. Русский язык в советский период

Советская языковая политика оказала определяющее влияние на формирование современной языковой ситуации в Узбекистане. На раннем этапе (1920-е годы) реализовывалась политика коренизации, направленная на развитие национальных языков и формирование письменности [9].

Однако уже в 1930-е годы происходит изменение курса: русский язык становится обязательным предметом обучения и постепенно закрепляется как язык межнационального общения [10]. Это сопровождалось активной миграцией русскоязычного населения, а также индустриализацией региона, что усилило роль русского языка в профессиональной сфере [11].

В годы Второй мировой войны и послевоенный период наблюдается значительный рост численности русскоязычного населения, связанный с эвакуацией предприятий и населения [9]. В результате русский язык становится важным элементом социальной мобильности и доступа к образованию.

Во второй половине XX века он окончательно закрепляется как основной язык межэтнического общения в СССР, выполняя интеграционную функцию [11].

3. Языковая политика в постсоветский период

После обретения независимости в 1991 году Узбекистан столкнулся с необходимостью формирования собственной языковой политики. Узбекский язык получил статус государственного, тогда как русский был отнесён к языкам межнационального общения [12].

В 1990-е годы проводилась политика, направленная на укрепление национальной идентичности, что выразилось в сокращении сфер использования русского языка. В частности, осуществлялся переход на латинскую графику, ограничивалось использование русского языка в публичном пространстве и средствах массовой информации [13].

Данные меры сопровождалась эмиграцией значительной части русскоязычного населения, что оказало влияние на языковую ситуацию в стране [16]. Однако уже к концу 1990-х годов становится очевидной необходимость сохранения русского языка как важного ресурса, особенно в сфере экономики и образования [15].

В дальнейшем политика государства приобрела более сбалансированный характер. Русский язык начал рассматриваться не как конкурент узбекского, а как дополнительный инструмент коммуникации и развития.

4. Современное положение русского языка

На современном этапе русский язык в Узбекистане сохраняет ряд важных функций. Он активно используется в сфере образования, особенно в крупных городах, где функционируют русскоязычные школы и вузы.

Кроме того, русский язык играет значимую роль в трудовой миграции. Знание русского языка является необходимым условием для работы в России, которая остаётся одним из основных направлений миграции населения Узбекистана [18].

Результаты проведённого опроса подтверждают, что русский язык воспринимается как важный ресурс, обеспечивающий доступ к образованию, информации и профессиональным возможностям. Респонденты отмечают его значимость для карьерного роста и социальной мобильности.

В то же время сохраняются определённые проблемы. К ним относятся:

- недостаток квалифицированных преподавателей русского языка;
- неравномерность его распространения между городом и сельской местностью;
- ограниченность образовательных ресурсов [13].

Несмотря на это, наблюдается устойчивый интерес к изучению русского языка, особенно среди молодёжи.

5. Перспективы развития языковой ситуации

Современная языковая политика Узбекистана направлена на укрепление позиций государственного языка при одновременном сохранении функциональной роли русского языка.

В последние годы усиливается сотрудничество с Россией в сфере образования, что способствует распространению русского языка и повышению качества его преподавания [17].

Можно предположить, что в ближайшей перспективе русский язык сохранит свою роль как второго языка и средства межнационального общения. Однако степень его распространения будет зависеть от эффективности образовательной политики и социально-экономических факторов.

Таким образом, положение русского языка в Узбекистане определяется сложным взаимодействием исторических, политических и социальных факторов.

Несмотря на изменения в языковой политике и сокращение численности русскоязычного населения, русский язык продолжает выполнять важные функции в обществе. Он остаётся значимым инструментом межкультурной коммуникации, образования и профессиональной реализации.

Современная языковая ситуация характеризуется стремлением к балансу между развитием национального языка и сохранением русского языка как важного ресурса. Перспективы его дальнейшего функционирования будут зависеть от государственной политики и потребностей общества.

Список литературы

1. Yücesoy H. Language of Empire: Politics of Arabic and Persian in the Abbasid World // Publications of the Modern Language Association of America. – 2015. – Vol. 130, № 2. – P. 384–392.
2. Lo Muzio C. Archaeological Traces of Early Turks in Transoxiana: An Overview // Alram M. et al. Coins, Art and Chronology II. The First Millennium CE in the Indo-Iranian Borderlands. – Vienna: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2010. – P. 429–442.
3. Lubin N. Uzbekistan // Curtis G. E. (ed.) Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan and Uzbekistan: Country Studies. – Washington: Library of Congress, 1997.
4. Khalid A. Central Asia: A New History from the Imperial Conquests to the Present. – Princeton, 2021.
5. Sahadeo J. Progress or Peril: Migrants and Locals in Russian Tashkent, 1906–1914 // Breyfogle N. B. et al. (eds.) Peopling the Russian Periphery: Borderland Colonization in Eurasian History. – Abingdon: Routledge, 2004. – P. 148–165.
6. Мухамедов Ш. Б. Учебное дело в русском Туркестане: организация краевого управления и первые шаги // Метаморфозы истории. – 2017. – № 10. – С. 236–254.
7. Gafarov A. A. Educational Policy of the Russian Empire in the Turkistan Region (Second Half of the XIX – Beginning of the XX Century) // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. – 2019. – Vol. 9, № 1. – P. 5180–5183.

8. Becker S. Russia's Protectorates in Central Asia: Bukhara and Khiva, 1865–1924. – London: RoutledgeCurzon, 2004.
9. Kirkwood M. Language Planning in the Soviet Union. – New York: St. Martin's Press, 1990.
10. Fierman W. Language Planning and National Development: The Uzbek Experience. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1991.
11. Grenoble L. Language Policy in the Soviet Union. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.
12. Kuzio T. Soviet-Era Uzbek Elites Erase Russia from National Identity // Eurasianet. – 2002. – URL: <https://eurasianet.org/soviet-era-uzbek-elites-erase-russia-from-national-identity> (дата обращения: 08.11.2024).
13. Schlyter B. Language Policy and Language Development in Multilingual Uzbekistan // Schiffman H. (ed.) Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and Its Neighbors. – Leiden: Brill, 2012. – P. 176–207.
14. Зинин С. И. Русский язык в Узбекистане // Русские. – 2003. – URL: <https://russkie.org/articles/russkiy-yazyk-v-uzbekistane/> (дата обращения: 08.11.2024).
15. Мещеряков К. Е. «Проблема русскоязычного населения» в Узбекистане и российско-узбекские отношения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. – 2007. – № 6. – С. 485–493.
16. Heleniak T. Migration of the Russian Diaspora After the Breakup of the Soviet Union // Journal of International Affairs. – 2004. – Vol. 57, № 2. – P. 99–117.
17. Макушин М. А. Русский язык в геокультурном пространстве Узбекистана: факторы, тенденции, территориальные и социальные особенности развития // Центральнoазиатский журнал географических исследований. – 2022. – № 1-2. – С. 61-76.
18. Более 20 процентов мигрантов не знают русского языка // Российская газета. – 2011. – URL: <https://rg.ru/2011/09/21/migraciya.html> (дата обращения: 08.11.2024).

Каскабаева А.Е.

*Научный руководитель: Назарова М.Г.,
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Мейрамова,
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Интеграция лингвистических знаний в системы искусственного интеллекта при обработке русского языка

В данной статье исследуется междисциплинарная связь между классическим русским языкознанием и современными технологиями искусственного интеллекта. Автор анализирует, как фундаментальные лингвистические теории, включая труды по морфологии и семантике, становятся основой для построения алгоритмов обработки естественного языка (NLP). Рассматривается роль Национального корпуса русского языка как эмпирической базы для обучения нейронных сетей. Особое внимание уделяется сложностям алгоритмизации флективного строя русского языка и свободного порядка слов. В работе делается вывод о том, что прогресс искусственного интеллекта невозможен без опоры на глубокий филологический анализ, что превращает лингвистику в высокотехнологичную прикладную науку.

Ключевые слова: русское языкознание, искусственный интеллект, NLP, нейросети, корпусная лингвистика, семантика, цифровизация.

Проблема формирования систем искусственного интеллекта (ИИ), способных полноценно оперировать естественным языком, занимает центральное место в современной компьютерной лингвистике. В условиях стремительного развития информационного общества, насыщенного разнообразными источниками данных, умение алгоритмов вдумчиво анализировать и критически интерпретировать тексты становится одним из ключевых технологических приоритетов.

Особую значимость в этом контексте приобретает наследие классического языкознания, которое формирует методологическую базу для обучения нейронных сетей. Современные исследователи подчеркивают, что без понимания внутренней логики языка невозможно создать по-настоящему эффективную модель общения человека и машины.

Русский язык, обладая уникальной грамматической структурой, представляет собой сложный полигон для проверки гипотез о возможностях машинного разума. Интеграция лингвистических знаний в программный код позволяет минимизировать смысловые ошибки при автоматической генерации контента. Взаимодействие гуманитарных и технических дисциплин порождает новую парадигму знаний, где филологический анализ выступает в роли архитектурного чертежа для цифровых систем.

Важно отметить, что современные языковые модели требуют не только огромных массивов данных, но и качественной разметки, основанной на строгих научных принципах. Таким образом, языковедение перестает быть изолированной дисциплиной, активно внедряясь в сферу высоких технологий и инженерии данных. Изучение этого процесса позволяет выявить скрытые закономерности функционирования языка в искусственно созданной среде. Актуальность работы

также подтверждается необходимостью сохранения культурного кода в условиях глобальной цифровизации. В конечном итоге, синергия классической науки и ИИ открывает беспрецедентные возможности для масштабирования интеллектуальной деятельности человека. Международные исследования в области NLP фиксируют устойчивую тенденцию к усложнению моделей, что делает поиск эффективных междисциплинарных стратегий особенно актуальным.

Параллельно с этим, актуализируется проблема моделирования языковой интуиции, которая в человеческом сознании опирается на сложную сеть ассоциаций и фоновых знаний о мире. Обучение нейросетевых моделей на «сырых» данных без учета прагматических аспектов языка часто приводит к возникновению логических aberrаций и потере эмоциональной глубины высказывания. Теоретическое языковедение предлагает инструменты для формализации этих неявных смыслов, позволяя ИИ переходить от простого статистического предсказания следующего слова к пониманию интенции автора. В этом смысле лингвистическая теория выступает как необходимый коррелят математической статистики, обеспечивая устойчивость и содержательную достоверность цифровых коммуникаций. Таким образом, исследование синтеза традиционного языкознания и технологий машинного обучения открывает путь к созданию ИИ нового поколения, способного к подлинному диалогу, учитывающему национально-культурную специфику русской речи.

Основной сложностью при создании систем Искусственного Интеллекта для русского языка является его высокая флективность и морфологическое разнообразие. Как отмечает академическая лингвистика, синтетический строй языка требует внедрения многоуровневых алгоритмов лемматизации и стемминга. Грамматический словарь русского языка А.А. Зализняка стал той фундаментальной базой, на которой сегодня строятся практически все отечественные парсеры и анализаторы текста [2, 15]. Внедрение архитектуры «Трансформер» позволило машинам учитывать контекстуальные связи слов, что во многом коррелирует с лингвистической теорией актуального членения предложения. Однако, несмотря на технические успехи нейросетей, вопрос передачи тонких семантических оттенков, сарказма и иронии остается одной из самых сложных задач компьютерного языкознания.

В рамках обсуждения стоит выделить роль дистрибутивной семантики, которая позволяет представлять лексемы в виде многомерных векторов. Этот подход находит свое отражение в работах Московской семантической школы, где подчеркивается важность контекстуальной сочетаемости слов. Использование ИИ в анализе русского синтаксиса позволяет выявлять скрытые закономерности, которые ранее были недоступны для ручной обработки лингвистами. Важным аспектом является также проблема свободного порядка слов, которая в русском языке несет значительную функциональную нагрузку. Алгоритмы «внимания» (Attention mechanisms) в современных моделях стремятся имитировать человеческое восприятие логических акцентов в предложении. Тем не менее, машинные модели все еще сталкиваются с трудностями при интерпретации многозначности (полисемии) без широкого экстралингвистического контекста.

Интеграция корпусных методов исследования позволяет ИИ оперировать не изолированными правилами, а живыми речевыми практиками, зафиксированными в Национальном корпусе русского языка. Это сближает машинное обучение с когнитивной лингвистикой, исследующей ментальные процессы через языковые структуры. Таким образом, лингвистическая экспертиза выступает не просто как вспомогательный инструмент, а как главный верификатор точности и адекватности работы алгоритмов ИИ в русскоязычном сегменте интернета. Другим важным вектором дискуссии является фразеологическая устойчивость русского языка. Идиомы, метафоры и устойчивые сочетания представляют собой «интеллектуальный барьер» для систем машинного перевода и понимания текста, так как их значение не является суммой значений составляющих их компонентов. Лингвистический подход, основанный на концепции концептуальной метафоры Джорджа Лакоффа и отечественных исследованиях фразеологии, позволяет внедрять в ИИ механизмы распознавания переносных смыслов. Без опоры на когнитивные модели, описывающие, как человек связывает абстрактные понятия с конкретными образами, ИИ остается в рамках поверхностного статистического анализа, не достигая глубины интерпретации текста.

Подводя итоги проведенного исследования, можно утверждать, что современное русское языкознание переживает масштабную трансформацию, превращаясь из чисто теоретической гуманитарной дисциплины в прикладной фундамент высоких технологий. Синергия классической филологии и программирования позволяет создавать интеллектуальные системы, способные не просто имитировать человеческую речь, но и проводить глубокий многоуровневый анализ текстовой информации. В ходе работы было выявлено, что наиболее успешные модели искусственного

интеллекта в русскоязычном сегменте опираются на академические достижения в области морфологии, синтаксиса и семантики.

Интеграция лингвистических знаний в алгоритмы машинного обучения открывает новые горизонты для автоматизации сложных аналитических процессов, таких как мониторинг информационного поля, автоматизированный перевод с учетом стилистических нюансов и интеллектуальный поиск. Однако следует признать, что потенциал взаимодействия ИИ и языкознания еще не исчерпан: вопросы адекватной передачи прагматики высказывания, культурных контекстов и индивидуального авторского стиля остаются актуальными направлениями для будущих междисциплинарных изысканий.

Дальнейшее развитие искусственного интеллекта будет неразрывно связано с успехами когнитивной лингвистики, корпусных исследований и психолингвистики. Очевидно, что роль лингвиста в цифровую эпоху смещается в сторону «архитектора смыслов» и проектировщика языковых сред. В конечном счете, объединение человеческого опыта в изучении языка и вычислительной мощности современных технологий способствует не только технологическому прогрессу, но и более глубокому пониманию самой природы человеческой коммуникации.

Список литературы

1. Лотман Ю. М. Семиосфера. – Санкт-Петербург: Искусство-СПб. – 2010. – 704 с.
2. Kakzhanova F. A. Syncretic Kazakh Language. – Journal of Linguistics and Literature. – 2023. – Vol. 6. – No. 1. – P. 15–21.
3. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. – М.: АСТ-Пресс, 2008. – 794 с.
4. Плунгян В. А. Общая морфология: Введение в проблематику. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.

Газизова А.М.

*Научный руководитель: Антонова Е.М.,
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Мейрамова,
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Современное представление о жизненном благополучии (на основе русскоязычных новогодних пожеланий)

В статье рассматриваются современные представления о жизненном благополучии, отраженные в новогодних пожеланиях. Анализ текстов пожеланий позволяет выявить приоритеты общества, связанные с пониманием счастья, успеха, стабильности и личной гармонии. Поздравительный дискурс выступает индикатором общественных ожиданий, отражая современные модели жизненных ориентиров и ценностных установок. Особое внимание уделяется трансформации смыслов благополучия в условиях социальных изменений и культурной динамики. Исследование новогодних пожеланий демонстрирует смещение акцентов от материального достатка к психологическому комфорту, здоровью и межличностным отношениям.

Ключевые слова: благопожелания, речевые жанры, культурные смыслы, выразительные средства языка.

Вопрос жизненного благополучия занимает важное место в системе ценностей современного общества и находит отражение не только в научном дискурсе, но и в повседневной речевой практике. Одной из устойчивых форм языкового выражения представлений об идеальной жизни выступают новогодние пожелания, которые концентрируют в себе актуальные социальные ожидания, нормы и идеалы. Они являются своеобразным зеркалом массового сознания, фиксируя то, что воспринимается как значимые условия счастья, стабильности и личной реализации. В отличие от абстрактных философских рассуждений, пожелания формируются в живом коммуникативном пространстве и потому отражают реальные приоритеты людей.

Предлагаемая статья посвящена анализу новогодних пожеланий с целью выявления аспектов благополучия, наиболее востребованных на современном этапе, а также определения изменений в ценностной системе общества. Материалом исследования явились новогодние пожелания, расположенные на интернет-сайтах. В качестве основных методов исследования в работе выступили семантический и коммуникативный анализы, которые позволяют выявить лексико-семантические и стилистические особенности благопожеланий в русском языке.

Жизненное благополучие в современном гуманитарном знании рассматривается как сложный социокультурный конструкт, включающий совокупность представлений о достойной, стабильной и гармоничной жизни. Оно формируется не только на уровне индивидуального опыта, но и в рамках коллективной системы ценностей, отражающей социальные ожидания и культурные нормы [1, 142]. Благополучие выступает результатом взаимодействия материальных, эмоциональных и духовных факторов, которые воспринимаются обществом как необходимые условия полноценного существования. В этой связи его содержание изменяется в зависимости от исторического контекста, общественных трансформаций и доминирующих идеалов.

Язык играет ключевую роль в формировании и закреплении представлений о благополучии, поскольку именно в нём фиксируются значимые для общества ориентиры. Через устойчивые лексические и семантические структуры отражаются понятия счастья, стабильности, успеха и внутренней гармонии, формирующие представление о «хорошей жизни» [2, 176]. Языковое сознание не только описывает существующие реалии, но и задаёт нормативные модели будущего, выступая инструментом культурной регуляции. В этом смысле язык становится пространством, в котором формируется социально одобряемый образ жизненного успеха.

Особое значение в репрезентации ценностных установок имеют речевые жанры, связанные с выражением пожеланий. Пожелание представляет собой коммуникативную форму, в которой концентрируются социально значимые ожидания и идеалы. Оно выполняет не только этикетную функцию, но и транслирует устойчивые представления о желаемом состоянии жизни, закрепляя нормы благополучия в повседневной коммуникации [3, 42]. Через подобные речевые акты воспроизводятся культурные сценарии, определяющие, какие жизненные цели считаются значимыми и социально одобряемыми. Они формируют нормативную модель благополучной жизни, в которой закрепляются такие элементы, как здоровье, стабильность, гармоничные отношения и личная реализация. Повторяемость подобных формул способствует их укоренению в коллективном сознании и превращает их в важный механизм передачи ценностей [4, 54].

Анализ русскоязычных новогодних пожеланий, представляющих собой устойчивую коммуникативную практику, в которой концентрируются актуальные представления о благополучной жизни, позволил выявить приоритетные ценностные ориентиры современности.

Одним из центральных компонентов таких пожеланий остаётся *здоровье*, которое воспринимается как базовое условие полноценного существования и успешной жизненной реализации. В текстах здоровье часто соотносится с физической силой и долголетием: «крепкого здоровья», «жить и здравствовать еще сто лет», «сибирского здоровья», «неиссякаемой энергии». В современном контексте к ним добавляются пожелания *ментального здоровья*, например: «желаю психологического иммунитета и стальных нервов».

Наряду с пожеланиями здоровья лидерство по частотности занимают *счастье и семейное благополучие*. Счастье в русском языковом сознании тесно связано с семейным кругом. Это отражается в пожеланиях: «личного счастья, благополучия в семье», а также через метафору тепла: «пусть близкие дарят радость и тепло». Лексика с семей «тепло» подчеркивает потребность в эмоциональном уюте. О сохранении традиционной значимости семьи как источника эмоциональной поддержки и устойчивости свидетельствует, например, следующее пожелание: «найти свою "тихую гавань", где всегда уютно и безопасно». Использование градации в пожеланиях счастья подчеркивает значимость семейной преемственности: «чтобы счастья хватило и вашим детям, и внукам, и правнукам». В современных пожеланиях это дополняется запросом на искренность в отношениях с близкими: «желаю качественного времени с любимыми без фильтров и масок».

Тексты благопожеланий отражают возросшую значимость *гармоничных межличностных отношений*, ожидание глубины и качества общения: «Желаю общения, которое вдохновляет и наполняет силами», «Пусть тебя окружают люди, которые ценят тебя настоящего и всегда готовы поддержать», «Желаю как можно больше "теплых" встреч и искреннего смеха в кругу самых близких».

Стабильность также продолжает выступать значимым элементом благопожеланий, однако её содержание постепенно расширяется. Если ранее она ассоциировалась преимущественно с материальным достатком, то в современных пожеланиях всё чаще связывается с ощущением внутреннего равновесия и уверенности в будущем. Акцент ставится на стабильности в развитии. Примеры варьируются от общих «процветания в бизнесе», «плодотворной работы» до узкоспециализированных профессиональных формул «дежурств без происшествий» (сотрудникам правоохранительных органов) или «чистого неба» (летчикам), «Легких билетов и только понимающих преподавателей на экзаменах!» (студентам).

Современная интерпретация *профессионального успеха* включает «антистрессовый» компонент: «пусть работа будет в радость, а излишняя самокритичность останется в прошлом». Это позволяет говорить о трансформации понимания жизненного благополучия, в котором усиливается роль нематериальных факторов. Пожелания успеха сохраняют свою актуальность, однако их интерпретация также изменяется: акцент смещается от карьерных достижений к самореализации и удовлетворённости собственной деятельностью.

Важной составляющей новогодних пожеланий становится *внутренний комфорт*, который выражается через пожелания «внутренней гармонии, душевного спокойствия и уверенности в себе». Подобные формулы демонстрируют возрастающую значимость эмоционального благополучия как одного из ключевых критериев счастливой жизни. Анализ новогодних пожеланий демонстрирует заметное смещение акцентов от материальных ориентиров к психологическим и эмоциональным аспектам жизни. Если ранее благополучие связывалось преимущественно с достатком и внешними признаками успеха, то в современном поздравительном дискурсе усиливается внимание к внутреннему состоянию человека: «Желаю в новом году жить в согласии с собой и своими истинными желаниями», «Желаю умения замедляться и наслаждаться моментом здесь и сейчас», «Пусть твой уровень стресса стремится к нулю, а уровень счастья – в бесконечность». Новые формы пожеланий часто базируются на использовании фразеологических инноваций: «Желаю найти свой ресурс и быть в потоке», «Пусть твой внутренний ресурс всегда будет полным, а настроение – солнечным вне зависимости от погоды».

Удача также продолжает восприниматься как необходимый элемент жизненного успеха. Удача воспринимается как дар судьбы. Это выражается через пожелания «пусть удача указывает дорогу» или метафору «чтобы было побольше белых полос». В молодежной среде популярны пожелания удачи в получении ярких впечатлений: «желаю в новом году коллекционировать моменты и крутые локации, а не вещи».

На современном этапе актуализируются пожелания *мира и спокойствия*, что отражает потребность в безопасной и устойчивой социальной среде: «Желаю стабильного завтра и уверенности в каждом шаге», «Пусть твой информационный фон состоит только из хороших новостей».

Таким образом, язык новогодних поздравлений становится важным источником для изучения коллективных представлений о желаемом будущем и успешной судьбе человека. Исследованные новогодние пожелания отражают не только социальные ожидания, но и динамику культурных трансформаций. Русскоязычные новогодние пожелания демонстрируют устойчивое сочетание традиционных и современных представлений о благополучии. С одной стороны, сохраняется значимость таких базовых ценностей, как *здоровье, семья, стабильность и успех*. С другой стороны, в них проявляется стремление к балансу между внешними достижениями и внутренним равновесием, усиление внимания к *внутреннему состоянию человека, эмоциональному комфорту и гармонии*, что соответствует современному пониманию благополучной жизни как гармоничного сочетания различных сфер существования.

Список литературы

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Шмелёв А.Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю. – М.: Языки слав. культуры, 2002. – 224 с.
3. Воркачев С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. – М.: Гнозис, 2007. – 284 с.
4. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. – СПб.: Санкт-Петербургское Востоковедение, 2007. – 304 с.

СЕКЦИЯ 2. ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІ

2 СЕКЦИЯ. КАЗАХСКОЕ ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

Рахманова Б.К.

*Ғылыми жетекші: Кенжеғалиев С.А., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Метафора және метонимиялық құбылыстар

Мақалада метафора мен метонимия тілдегі екінші дәрежелі атаудың негізгі тәсілдері ретінде қарастырылады. Олардың семантикалық табиғаты, ұқсастықтары мен айырмашылықтары, сондай-ақ ауызекі және жазба тілдегі қызмет ету ерекшеліктері талданады. Метонимияның тілдік үнем заңымен байланысы және оның күнделікті коммуникацияда кең қолданылуы ерекше атап өтіледі. Теориялық тұжырымдар мен тілдік мысалдар негізінде ауыспалы мағынаның қалыптасу механизмдері айқындалады. Метафора мен метонимия тілдің лексикалық жүйесін дамытудағы маңызды құралдар екені және олардың адамның танымдық ойлауымен тығыз байланысты екені қорытындыланады.

Түйінді сөздер: метафора, метонимия, синекдоха, семантика, екінші атау, тілдік үнем, ауыспалы мағына, лексика, танымдық үдерістер, тіл жүйесі

Алғашқы немесе лексикалық аталым қазіргі тілдерде өте аз мөлшерде, тіпті кездеспейді деп айтуға болады. Қоғамның, өркениеттің дамуындағы әрбір жаңалық, әрбір өзгеріс тілден жаңа атауды талап етеді. Әр ұғымға жаңа атау беру сөздік қордың ретсіз молаюына, тілде жүйесіздіктің тууына әкелуі мүмкін. Осындай қажеттіліктен туған екінші дәрежелі немесе кейінгі аталым – өте күрделі құбылыс.

Екінші аталымдардың дүниеге келуі метафора және метонимия сияқты тілдік құбылыстардан келіп шығады. Аталған екі құбылыстың ортақ жақтары болуымен қатар, әрқайсысының өзіне тән ерекшеліктерінің болуы заңды.

Метафора құбылысы көптеген ойшылдың назарын ертеден аудартып келеді. Дегенмен оның қандай тілдік құбылыс екені, қалай жасалатыны, адам ойлауы мен тілінде қандай қызмет атқаратыны жайлы арнайы зерттеулердің өзінде қайшылықты пікірлер әлі күнге дейін баршылық. Бұл – метафораға байланысты шешілмеген мәселенің көптігін, күрделілігін байқатады. Әсіресе метафора мен метонимияның тілдік табиғатына қатысты нақты ара-жігін бөлу мәселесі күн тәртібінен түсе қойған жоқ.

Әдетте метафора мен метонимия семантикалық жағынан ұқсас болады. Алайда екеуі – екі басқа құбылыс. Сөздің метонимиялық мағынасы көбінесе ауызекі сөйлеу тілінен жиірек кездеседі. Өйткені адамдар ойын нобайлап, қысқа қайырып айтуы, негізінен, осы ауызекі тілде көбірек байқалады.

Мысалы, күнделікті сөйлеу үдерісінде «қапшығыңды ала шық», «үйді көшіріп алдым» деген сияқты қолданыстарды жиі естиміз. Осындағы қапшығыңды ал, үйді көшіру дегендер ақшанды (ақша әдетте қапшықта болады ғой) ала шық, үй ішін, отбасын көшіріп алу екені, бір қарағанда, жалпыға түсінікті.

Демек, кейбір зат пен құбылыс өзара байланыстылығына қарай бірінің орнына екіншісі ғана айтылып, яғни бірі екіншісінің атауымен атала береді. «Метонимияда метафорадағы тәрізді – заттардың өзара ұқсастығы емес, ол заттардың орын ерекшелігі, өзара арақатысы, байланысы ескерілуі тиіс. Метафоралық мағына мен метонимиялық мағынаның жасалуындағы айырмашылықты осы тұрғыда қарастыру қажет. Метонимия көбінесе ауызекі сөйлеу тілінде пайда болғанмен, кейіннен көркем әдебиет стиліне, яғни жазба тілге де икемделіп кетеді...» [1, 62].

Метафора мен метонимияның нақты тілдік ерекшелігін айқын көру үшін өткір пышақ пен өткір жігіт және қапшығыңды ала шық пен ақшанды ала шық түріндегі айтылыстарды салыстырсақ та жеткілікті. Айталық, өткір жігіт пен қапшығыңды ала шық дегендегі мағынаның жасалуы бір емес. Сондай-ақ метафораға қарағанда метонимиялар және сол арқылы мағына беру әдісі коммуниканттар арасында белсенді қолданылады. Басқаша айтқанда, жалпыхалықтық сипат алған. Метонимиялық сөздер көркем туындыларда да неше алуан стильдік мақсатта жұмсалуда бейім. Мысалы:

Қарашолақпен алғаш тоғысқан жерде, тайталдаста, біздің қостың абыройын айрандай төкті-ау (М.Әуезов). Осындағы қостың абыройы деген тіркес ауыс мағынада қысқа қайырылған, яғни әңгіме қостың өзі туралы емес, онда тұратын адамдардың абыройы туралы.

Метонимия секілді синекдохада да белгілі бір заттың, жеке құбылыстардың өзара сыртқы байланыстары негізге алынады. Әдетте қандай бір құбылысты болса да дәл өз атауымен атамау, яғни оны басқа белгісімен не бір бөлшегімен атау дағдысы күнделікті сөйлеу тілі аясында да, сондай-ақ түрлі жазба еңбектерде де, әсіресе көркем шығарма үлгілерінде де кездеседі [2, 81]. «Осы ретте алғанда, метонимия мен синекдоханың метафораға ұқсамайтын тағы бір айырмашылығы – мынау: синекдоха, метонимия қызметінде, негізінен, есім сөздер қолданылады, синекдоха арқылы, яки метонимия тәсілімен жасалатын етістік сирек кездеседі. Ал метафора бұлардан өзгешелеу, ол етістік те, есім сөз болып келуі де мүмкін» [3, 112].

Қазірде сөз мағынасын ауыстырудың белсенді жұмсалатын үш жолы (метафора, метонимия, синекдоха) бар екені белгілі. Метафораға ұқсату тән болатын болса, синекдоха бүтіндік-бөлшектік немесе жалпылық-жалқылық жағын басшылыққа алады. Ал метонимия – «белгілі бір заттар мен құбылыстардың сыртқы және ішкі мән-мағынасының реалды байланыстылығына қарай алмастыру амалы» [4, 222].

«Метафора – бірнеше (салыстыру, ұқсату, теңестіру, ескі атауды ығыстыру негізінде жаңа атаудың толық қалыптасуы) даму сатысынан өтетін семантикалық құбылыс» [5, 36].

Осы келтірілген анықтамалардан байқалып тұрғандай, метафора құбылысына салыстыру немесе ұқсата атау тән. Ендеше метафоралық қолданыс сөйлеушіде ұлттық сана мен дарындылық табиғатының жоғары екенін аңғартады. Мәселен, алдыңғы тараушада Қазыбек би мұрасынан келтірілген сен қабылан болсаң, мен – арыстан, сен – темір де, мен – көмір, тұтқыр сары желіммін, мен көрікпін, мен – құмай деген қолданыстарда субъектілерді баяндауышпен, яғни қабылан мен арыстанмен жай ғана салыстыру емес, соларға балап айту жағына баса мән берілген. Яғни сөйлеушінің шынайы қасиеттерін емес, басқа бір заттардың айрықша сипаттарын білдіреді және осындай сапаларды бейнелі түрде адамның күш-ұайратымен ұштастырады.

Ал метонимия құбылысы тілдік үнем заңымен байланысты келеді. Бұл туралы: «...метонимиядағы сөз ықшамдау қанатты сөздердің жұмсалуына тән эллипсиске ұқсас. Себебі мақал-мәтелдердегі сөз ықшамдау принципі де оларда жалпыхалықтық код сипатының болуына негізделеді. Немесе қандай да бір аймақтағы жергілікті тұрғындарға таныс қолданыстар да сол өңірдің халқы үшін кодтық сипатқа ие болып жатады. Мысалы:

- Қайда тұрасың?
- 12-де.
- Қалай қатынап жүрсің?
- 40-пен.
- Ағаң қайда тұрады?
- 13-те.
- Ол қалай қатынап жүр?
- Ол да 40-пен.

Диалогтегі 12, 13 және 40 сан есімдері ықшамаудан немесе автобус бағытының реттік нөмірі болуы мүмкін. Жергілікті тұрғындар тілінде «ықшамаудан, автобус» сөздері арнайы айтылмаса да, ой түсінікті болатындықтан, метонимияға жол беріледі. Басқаша айтқанда, ығысу құбылысы белсенденеді» [6, 106], – деген пікір бар.

Сонымен, Т.Қордабаев заттар мен болмыстар атауының сол заттардың бір-бірімен байланыстылығы мен іліктестігіне қарай ауыстырылып қолданылуын метонимия деп есептейді [7, 69]. Орыс тіл біліміндегі анықтамасы туралы М.Кронгауз: «Метонимией называется использование слова по отношению к новому внеязыковому объекту, смежному по старым денотатом во времени и в пространстве или вовлеченному с ним в одну ситуацию. В этом случае говорят о переносе наименования одного объекта на другой по смежности. Например, в предложении Я сейчас перечитываю Толстого использована метонимия, так как слово Толстой обозначает не самого писателя, а его произведения» [8, 129]. Сондай-ақ ғалым өз еңбегінде түрлі мағынаның бір сөзге сыйыстырылуына байланысты А.Зализняк ұсынған үлгілерді келтіре кетеді, соның бірі – сөз мағынасын қабыстыру (Аударған – біз. – Авт.): «Склеивание. Объединение двух различных, но не взаимоисключающих пониманий, не создающее никакого специального эффекта, «неоднозначность» в таких случаях обнаруживает лишь лингвист, поставивший перед собой задачу идентификации словарного значения: Через край полная аудитория была неспокойна и издавала глухой, сдавленный гул (А. Герцен).

Здесь слово аудитория употреблено одновременно как обозначение помещения и множества находящихся в нем людей» [8, 125].

Анықтама беруде «реалдылық, іліктестік, қатыстылық» деген сөздердің келтірілуі, байқап отырғанымыздай, метонимияның тілдік табиғатына байланысты біраз жайтты аңғартады. Осыдан барып белгілі бір сөздер тіркесімдік қабілеті жағынан әбден орнығып, бірінің мазмұнын екіншісі бере аларлықтай мүмкіндікке ие болады. Сондықтан метонимиялық қолданыстарда сөз тастап кету принципі алдыңғы орынға шығады. Бұл туралы Ә.Хасенов былай деген: «Метонимияның метафорадан бір айырмашылығы – мынау: метафора, негізінен, ұқсас екі затты немесе құбылысты бір-ақ атаумен (сөзбен) атаса, метонимия ойда сақталып тұрған бір сөзді айтпай-ақ, ол сөзді екінші бір сөз мағынасына сыйыстырып жібереді. Ондайда екі немесе одан да көп сөз мағынасы сол сөздер орнына қолданылған бір-ақ сөзден оп-оңай аңғарылады. Оның себебі – метонимия халық тілінде ертеден бермен қарай қалыптасқан ұғымдарға сәйкес жасалынады» [9, 146-147]. Ғалымның пікірінен метонимияның халық тілінде тұрақты қалып алған, жұмсалы және қабылдану үлгісі әбден орныққан құрылымдарға қатысты екені аңғарылады.

Сонымен, сөз мағынасын кеңейту мақсатында ауыстыра сипаттау метафора мен метонимияның ұқсастығын байқатады. Ал метафораның әлдеқандай зат не құбылысты салыстыра, ұқсата атауы, сондай-ақ метонимияның тілдік үнем заңына негізделетіні бұл екі құбылыстың лингвистикалық айырмашылығы болады. Басқаша айтқанда, «үйлестік метафора (синестезияны қоса) сияқты семиотикалық транспозициясының негізін құрады, шектестік пен қосылу метонимия мен синекдоханың негізінде жатыр» [10, 206].

Әдебиеттер тізімі

- 1 Мұхамеджанов Ш. Қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің ауыс мағынасы. – Алматы: Мектеп, 1968. – 128 б.
- 2 Барлыбаев Р. Қазақ тілінде сөз мағынасының кеңеюі мен тарылуы. – Алматы: Мектеп, 1968. – 83 б.
- 3 Хасанов. Б. Қазақ тіліндегі сөздердің метафоралық қолданылуы. – Алматы: Мектеп, 1966. – 207 б.
- 4 Тіл білімі сөздігі /жалпы ред. басқ. Э.Д.Сүлейменова/. – Алматы: Ғылым, 1998. – 544 б.
- 5 Аханов К. Тіл біліміне кіріспе. – Алматы: Мектеп, 1965. – 260 б.
- 6 Баймұрынов Ж. Үнемдеу құбылысының лексика-грамматикалық сипаты // Тіл білімі: ҚР ҰҒА академигі, ф.ғ.д., профессор М.С.Серғалиевтің 75 жылдығына арналған «Қазақ тілі – рухани негізіміз»: респ. ғыл.-теор. конф. материалдары. – Астана: Л.Н.Гумилев ат. ЕҰУ баспасы, 2013. – Б.106.
- 7 Қордабаев Т.Р. Тілдің структуралық элементтері. – Алматы: Мектеп, 1975. – 108 б.
- 8 Кронгауз М.А. Семантика: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Максим Анисимович Кронгауз. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
- 9 Хасенов Ә. Тіл білімі (Оқу құралы), 3-басылуы. – Алматы: Санат, 2003. – 416 б.
- 10 Анесова У.Г. Символдың образдылығы және мотивтілігі // ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. №4(144). – Алматы: ҚазҰУ, 2013. – Б.202-206.

Берік Н.Б.

*Ғылыми жетекші: Ш. Мажитаева, филология ғылымдарының докторы,
қазақ тіл білімі кафедрасының профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

«Сұлулық» концептісінің теориялық негіздері мен семантикалық құрылымы

Бұл мақалада қазақ тіл біліміндегі антропоцентристік және когнитивтік бағыттар аясында «сұлулық/әдемілік» концептісінің тілдік және мәдени табиғаты кешенді түрде қарастырылады. Зерттеуде концепт ұғымының теориялық негіздері, оның тіл мен ойлау, тіл мен мәдениет арасындағы өзара байланыстағы орны айқындалады. «Сұлулық» концептісі ұлттық дүниетаным, эстетикалық таным және рухани құндылықтар жүйесімен сабақтастықта сипатталып, оның көпқабатты, символдық және семиотикалық сипаты ашылады. Мақалада сұлулық ұғымының лексика-семантикалық өрісі, фразеологиялық және бейнелі тіл құралдарындағы көрінісі талданып, қазақ халқының эстетикалық идеалы мен мәдени кодының тілдегі бейнесі анықталады. Зерттеу нәтижелері лингвомәдениеттану, этнолингвистика және концептология салаласындағы зерттеулерге қосымша материал бола алады.

Кілт сөздер: әлемнің тілдік бейнесі, когнитивтік лингвистика, концепт, концептілік құрылым, сұлулық, фразеологизм, теңеулер

Қазіргі заманғы қазақ тіл білімінде антропоцентристік бағыттың белсенді дамуы тіл мен ойлау, тіл мен мәдениет арасындағы өзара байланысты тереңінен зерттеуге негіз болды. Бұл тұрғыдан алғанда, концепт мәселесі – когнитивтік лингвистика мен лингвомәдениеттанудың басты назарында тұрған ұғымдардың бірі. Тіл білімінің бір саласы ретінде қарқынды дамып келе жатқан когнитивті лингвистикада тіл когнитивті механизм ретінде танылады. Когнитивті лингвистикада адамға тән когнитивті үрдістер мен құрылымдар айқындалады. Сондықтан да оның зерттеу нысанасына концептілер жатады. Концепт – ұлттың рухани және мәдени болмысын, дүниетанымын, тілдік санасын айқындайтын күрделі құбылыс. Солардың ішінде «сұлулық» концептісі – ұлттық-мәдени құндылықтардың, эстетикалық таным мен дүниетанымның тоғысқан, көпқабатты мазмұнға ие ерекше құрылым.

Когнитивті лингвистика аясында қалыптасқан концептология ғылымы тіл мен сана байланысын зерттеуде маңызды рөл атқарады. А. Вежицкая, Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова, Н.Д. Арутюнова, В.В. Колесов, З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.Н. Телия, Л.О. Чернейко, т.б. сынды ғалымдар концепт ұғымының теориялық негізін қалап, оны мәдениет пен тіл арасындағы дәнекер ретінде қарастырған. Қазақ тіл білімінде бұл бағытты М.Ж. Жақып, Ж.А. Манкеева, Б.Қ. Момынова, Қ.Ж. Жұбанов, Г.Г. Смағұлова, Б.И. Нұрдәулетова сынды зерттеушілер жалғастырып, ұлттық концептосфераны зерделеу мәселесін көтерді.

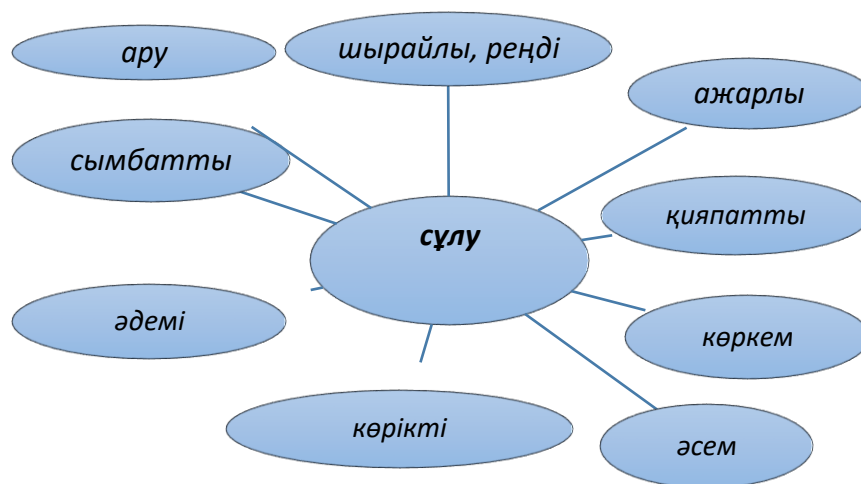
Когнитивтік және лингвомәдени бағыттар қазіргі заманғы лингвистикада концептілік жүйелерді зерттеуде маңызды орын алады. Бұл бағыттар тіл мен мәдениет арасындағы тығыз байланысты, сондай-ақ адамның танымдық қызметінің тілдегі көрінісін түсіндіруге мүмкіндік береді. «Сұлулық» концептісі сияқты эстетикалық категорияларды зерттегенде, когнитивтік және лингвомәдени тәсілдер ұғымның құрылымын, оның тілдік бірліктер арқылы бейнеленуін және мәдени-ұлттық ерекшеліктерін анықтауда аса тиімді.

Когнитивті лингвистика тілді адамның ойлау жүйесінің бір бөлігі ретінде қарастырады. Бұл тәсіл бойынша, тіл тек коммуникативтік құрал ғана емес, ол – адамның қоршаған әлемді тану, түсіну және құрылымдау тәсілі. Демек, сұлулық ұғымы адам миындағы концептуалдық жүйеде белгілі бір менталды модель ретінде қалыптасады. Бұл модель тіл арқылы көрініс тауып, түрлі лексемаларда, метафораларда, фразеологизмдерде, бағалауыш сөздерде бейнеленеді. Мәселен, қазақ тіліндегі «*ай десе аузы, күн десе көзі бар*» немесе «*атқан таңдай*» деген тіркестер когнитивтік бейнелеудің нәтижесі ретінде қарастырылады. Олар сұлулықты қабылдау мен бағалаудың ұлттық ерекшеліктерін айқын көрсетеді.

Әр ұлттың менталды ойлау жүйесінде концептілер мәдениеттің негізгі ұясы ретінде танылады. Бұл ретте аксиологиялық зерттеулерді (құндылықтар туралы) атауға болады. Әдетте, адам өмірінде құндылықтар әр түрлі. Мәселен, моральдық (адалдық пен әділеттілік), діни (мойынсұнушылық, төзімділік), әлеуметтік (қайырымдылық), сезімдік (махаббат, достық), эстетикалық (сұлулық, әсемділік, үйлесімділік) т.б. Бірақ құндылықтар әлемі әрдайым өзгеріп отырады. Оған, әсіресе, қоғамдағы әлеуметтік өзгерістер себепші болады. Себебі адамдардың өмір сүру ерекшеліктері және олардың жеке және топтық көқарастары құндылықтардың әлсіреуі мен күшеюіне әкеледі. Алайда, аталған және аталмаған құндылықтар арасында эстетикалық құндылықтар көп жағдайда өз деңгейін сақтап қалады. Өйткені өзге құндылықтар өзгермелі болса, сұлулық, әдемілік, үйлесімділік әрдайым адамдардың мәңгі құштарлығына арқау болатын конкретті дүние. Мысалы, ақша, мансап бір де бар, бір де жоқ дүние болса, эстетикалық ләззат сыйлайтын әсем табиғат көрінісі, адам сұлулығы т.б. үйлесімді әдемі зат, сұлу бейне әр кез адамдардың көз алдында.

«Әдемілік/сұлулық» концептілерін құрайтын сөздер, тұрақты сөз тіркестері, теңеулерге тірек сөз ретінде халқымыз үшін етене таныс, оның күнделікті тұрмыс-тіршілігіне, кәсібіне, таным-талғамы мен пайым-парасатына қатысты, тілді тұтынушылар үшін түсінікті, ортақ мағыналар екендігін байқауға болады [1, 210].

Біз тілге тиек еткелі отырған «Сұлулық/әдемілік» сөзінің синонимдер сөздігіндегі синонимдік қатары ретінде төмендегі сөздер беріледі: сұлу, әдемі, әсем, көркем, ару, әрлі, бәденді, ажарлы, шырайлы, келбетті, кескінді, көрікті, сиықты, келімді, зипа, айдай, ренді, өнді, қияпатты, райлы [2].



Сызба 1. «Сұлу» сөзінің синонимдік қатары

«Сұлулық» концептісі – қазақ мәдениетінің терең эстетикалық қабаттарын қамтитын күрделі семиотикалық жүйе. Қазақ халқының мәдениеті мен ауыз әдебиетінде, көркем сөз үлгілерінде, тіпті күнделікті сөйлеу тілінде «сұлулық» әрқашан өмірлік идеалдың, үлгі боларлық қасиеттің белгісі ретінде көрініс тапқан. Бұл концепт адамның дүниені қабылдауымен, бағалаушылық қатынасымен, мәдени-этикалық нормаларымен тығыз байланысты. Қазақ халқы үшін сұлулық – тек сырт келбетке тән сипат емес, ең алдымен ішкі жан дүниенің тазалығы, парасаттылық, адамгершілік, ізгілікпен байланысты ұғым.

Г.Н. Смағұлова өзінің «Құндылықтар әлеміндегі «сұлулық» концептісі» деп аталатын мақаласында адам өмірінде орын алатын құндылықтарды *діни, әлеуметтік, эстетикалық, сезімдік* деп бөледі де, «сұлулық» концептісін эстетикалық құндылық қатарына жатқызады. Сондай-ақ, ғалым адам өміріндегі құндылықтардың өзгермелі болатынын және олардың белгілі бір өмір сүріп отырған ортада, кезеңде ғана маңызға ие болып, уақыт алмасып, адам өзгергенде құндылықтардың да алмасып отыратындығын айтады. Алайда сұлулық, әдемілік, үйлесімділік сынды категориялардың өзге құндылықтарға қарағанда тұрақты болып келетіндігін де ескертіп өтеді [3, 312]. Әрі «сұлулық» концептісі – түрлі ұлттарға ортақ, жалпыхалықтық концепті. Алайда бұл ұғымның әр халықтың жадында бейнеленуі әр түрлі. Біз оны сол ұлттың тілінде сақталған тілдік бірліктер арқылы анықтай аламыз. Тілдік бірліктер қатарына жекелеген сөздер мен сөз тіркестерін, фразеологизмдерді, мақал-мәтелдерді, көркемдегіш құралдарды жатқызамыз.

«Сұлулық» ұғымы негізінен адамның, заттың сыртқы және ішкі әлеміне қатысты айтылады. Қазақ танымындағы «сұлулық» ұғымы абстрактілі ұғым болса да, көбіне-көп көзбен көріп, бағалай алатын заттық құбылысқа тәуелді. Яғни адамның сыртқы бейнесін сипаттау, табиғат әсемдігін бейнелеу, белгілі бір заттың әдемілігін сөз ету, т.с.с. Қазақ тілінде адамның, қыздың сұлулығын сипаттауда қолданатын тілдік бірліктер, сөз орамдары, сөз тіркестері жетерлік. Сонымен қатар, ішкі сұлулықты, жан сұлулығын да сипаттайтын тілдік деректер бар. Қазақ: «Сұлулық бетте емес, жүректе», - деп бекер айтпаса керек.

Қазақ тілінде қыздың әдемілігін, сұлулығын, көркін ғаламның ұлттық тілдік бейнесіне сәйкес сипаттайды. Мәселен, қыз баланың әдемілігін, сұлулығын танытатын концептілерге «көз», «шаш», «мойын», «бел» «бет» т.б. жатқызып талдауға болады [4, 36]. Мәселен, "Мойын" - *аққу мойын, алма мойын, ерекше аппақ мойын, аппақ жұмыр мойын, ақ торғындай мойын, қаз мойын, т.б.*

«Сұлулық» концептісінің толық аясын көрсететін негізгі тілдік құрал – тұрақты тіркестер. Г.Смағұлова ұсынған «Мағыналас фразеологизмдер сөздігіндегі» сұлулыққа қатысты тұрақты тіркестерді талдау арқылы қазақ тіліндегі «сұлулық» концептісінің фразеологиялық деңгейдегі көрінісін терең сипаттауға болады. Бұл тіркестер сұлулықтың ұлттық-танымдық, мәдени және тілдік ерекшеліктерін кеңінен ашып береді [5, 109]. Жинақталған фразеологизмдерді құрылымдық-семантикалық жағынан бірнеше типологиялық топтарға бөлуге болады: А) Жалпылама сипаттағы тұтас сұлулық бейнесі: *адам айтқысыз, ауызбен айтып жеткізе алмау, қараса жан тоймау, көргеннің көзі тойғандай, хордың қызындай*. Бұл тіркестер сұлулықтың сөзбен сипаттауға келмейтін,

таңғажайып, идеалдандырылған сипатын көрсетеді. Мұндай тіркестер сұлулықты сезімдік-когнитивтік деңгейде қабылдауды білдіреді - ол тек көру арқылы бағаланатын құбылыс емес, рухани әсер қалдыратын эстетикалық феномен. Ә) Бет-әлпет, көз, ауыз, бет келбетіне қатысты: *ай қабақ, алтын кірпік, ақша бет, алма бет, аришан жұмыртқадай, қой көз, күлім көз, оймақ ауыз*. Бұл тіркестер адамның бет пішінін, көз, кірпік, ауыз, өң секілді нақты элементтерін поэтикалық символикамен бейнелейді. Қазақ тіліндегі фразеологизмдерде бет келбетті сипаттауда табиғат объектілері мен заттық мәдениет элементтері жиі қолданылады (алма, алтын, жауқазын, жұмыртқа, ай). Б) Дене сымбаты мен мүсінге қатысты: *қынай бел, бұраң бел, құмырсқа бел, аққу мойын, аришан төс, алма мойын*. Бұл тіркестер әйел сымбатының идеалды эталонын қалыптастырады. Сұлулықтың бұл компоненттері ұлттық эстетикадағы әйелдің нәзіктігі, мүсіндік үйлесімі туралы ұғыммен байланысты.

Жалпы әдемілікті сипаттаудағы тілдік бірліктерден көбінесе ақ, қызыл сөздерінің яғни, осы түстерді көп қолданылғанын байқаймыз. Мәселен, ақ маңдай, маралдай, ақ сұпыдай, ақ торғын, ақ қардай, ақ бөкендей, ақ жүзді, ақ қардай дене, ақша бет, ақ шыныдай, ақ күмістей, меруерттей ақ, қызыл бет, қып-қызыл ерін, қырдың қызыл түлкісіндей, қызыл гүлдей, қырмызы қызыл жібек, т.б.

Кей тіркестерде сұлулықты көру әрекеті сезімдік әсермен қатар суреттеледі: *көз сүріну, қараса жан тоймау, жаяу жатып, атты түсін қарағандай*. Бұл – сұлулықтың адамға эстетикалық ләззат, ішкі толқу сыйлайтын қасиетін көрсетеді. Қазақ ұғымында сұлулық тек көру объектісі емес, эмоциялық тәжірибе. Г. Смағұлова жинақтаған фразеологизмдер арқылы қазақ тіліндегі «сұлулық» концептісін мынадай ерекшеліктермен сипаттауға болады: когнитивтік деңгейде: сұлулық – көркемдікке, киелілікке, сезімге әсер ететін таным нысаны. Семантикалық тұрғыдан сұлулық адамның келбет, мүсін, қимыл, эмоциясымен бірлікте қарастырылады. Мәдени-кодтық тұрғыда сұлулық табиғатпен, жан-жануарлармен, дәстүрлі заттармен салыстырылып, ұлттық эстетикалық символдарға айналған. Лингвистикалық тұрғыда сұлулық концептісі фразеологиялық жүйеде қалыптасқан формулалармен, бейнелі тілмен беріледі, бұл – ұлттық-мәдени лингвоконцепт ретінде орныққанын көрсетеді. Бұл тіркестер әдеби тілімізде, күнделікті өмірде жиі әрі белсенді қолданылады. Яғни, фразеологизмдерді қазақ халқының дүниетанымда «сұлулық» концептісінің тереңнен орын алатынының бір айғағы ретінде қарастыра аламыз.

Сонымен қатар, сұлулық концептісінің тілдік құралдарының көрінісі ретінде теңеулерді жатқызамыз. Ф.Р. Ахметжанова «Қазақ тіліндегі мағыналас теңеулер» еңбегінде адамның физиологиялық қасиеттерін сипаттайтын теңеулер қатарында «әдемі, сұлу, көрікті» ұғымдарына қатысты теңеулерді жіктейді [6, 55]. Ғалым адамның физиологиялық қасиеттері, оның ішінде әдемілік, сұлулыққа қатысты бел, көз, мойын, бет мүшелеріне қатысты теңеулерді бөліп көрсеткен. Бұл мысалдардан біз бірнеше тұжырым шығардық. Берілген теңеулердің барлығы дерлік нақты образдарға негізделген: *ай, күн, гүл, жануарлар, табиғат құбылыстары, зергерлік бұйымдар*. Қазақ тіліндегі сұлулық концептісі абстрактілі сипатта емес, конкретті әрі визуалды бейнелер арқылы сипатталады. Бұл - халықтың дүниені көру, сипаттау, салыстыру дәстүрінің поэтикалық әрі табиғи-эмоциялық сипатын танытады. Теңеулерде табиғи құбылыстар мен жануарлар әлеміне (*құлан, марал, елік, киік, түлкі, қозы, аққу, таң, ай, күн, қар, гүл*) ерекше орын беріледі. Қазақ этномәдени санасында сұлулық – табиғатпен етене ұғым. Адам сұлулығы табиғаттағы үйлесімділік пен сұлулық үлгілерімен салыстырылады. Теңеулерде *періштедей, хор қызындай, он төртінші айдай, жаңа туған айдай, ай мен күндей деген мифологиялық, діни-эстетикалық бейнелер* жиі кездеседі. Сұлулық тек физикалық қасиет емес, ол - рухани-эстетикалық, тіпті сакральды құбылыс. Сұлулық қасиеттілікпен, қол жетпейтін идеалмен астасып жатады. «*Жүзктің көзінен өткендей*», «*сымға тартқан күмістей*», «*алтын асықта*» – бұлар қазақтың тұрмыс-тіршілігіне, зергерлік өнеріне, дәстүріне тән символдар. «*Айдай аузы, күндей көзі*» – эпостық дәстүрдегі тұрақты формула. Сұлулық концептісін сипаттайтын теңеулер ұлттық дүниетаныммен тығыз байланысты, яғни олар қазақтың заттық мәдениеті, тұрмыс формасы, этносимволикасы арқылы көрініс табады.

Бұл – көшпелі мәдениетке тән эстетикалық жүйенің көрінісі. Қазақ тіліндегі сұлулық концептісін сипаттайтын теңеулер: табиғат пен жануарлар әлеміне, ұлттық символика мен тұрмысқа, діни-мифологиялық дүниетанымға, поэтикалық және фразеологиялық стильге негізделген. Бұл тілдік бірліктер арқылы қазақ халқы сұлулықты тек визуал емес, рухани, этикалық, табиғи үйлесімретінде қабылдағаны байқалады. Теңеулер жүйесі – ұлттық эстетикалық кодтың көрінісі.

Қазақ тіл біліміндегі «сұлулық» концептісі – халқымыздың дүниетанымы, эстетикалық қабылдауы мен тілдік санасының көрінісін айқындайтын күрделі әрі көпқырлы ұғым. Бұл концепт тек лингвистикалық деңгейде ғана емес, мәдени-танымдық, рухани құндылықтар жүйесінде де маңызды орын алады. Тілді тұтынушы ұлт өкілі үшін сұлулық – тек адамның бет-әлпеті мен сымбаты емес, ол – үйлесім мен тазалықтың, нәзіктік пен көркемдіктің, ішкі рухани байлықтың да көрінісі. Сұлулықтың

тілдік бейнесін талдағанда, біз бұл концептінің қазақ тілінің түрлі деңгейінде – лексикалық, фразеологиялық, метафоралық және образдық жүйесінде берік орныққанын байқаймыз. Тілдік деректер сұлулықтың ұлттық танымда көбіне табиғаттың сұлулығымен астасып сипатталатынын айғақтайды: ай мен күн, гүл, жан-жануарлар, аққу, елік, киік, құлан – мұның бәрі де адамның сыртқы келбеті мен ішкі сымбатын сипаттайтын өлшемге айналған. Бұл поэтикалық және бейнелі сипат ұлттық эстетикаға тән символдық жүйені көрсетеді. Сонымен қатар сұлулық ұғымы тұрақты тіркестер мен теңеулерде де жиі кездесіп, бейнелі, әсерлі сипатта беріледі. Мұндай тілдік бірліктер сұлулықты халық жадында орныққан идеалды формада танытады.

Байқап отырғанымыздай, «әдемілік/сұлулық» концептісін құрайтын сөздер, тұрақты сөз тіркестері, теңеулерге тірек сөз ретінде халқымыз үшін етене таныс, оның күнделікті тұрмыс-тіршілігіне, кәсібіне, таным-талғамы мен пайым-парасатына қатысты, тілді тұтынушылар үшін түсінікті, ортақ мағыналар алынған. Ғасырлар бойы негізгі тіршілігінің өзегі мал шаруашылығы боп танылған ата-бабаларымыз төрт түлік малды ерекше қастерлеп алғашқы орынға қойған. Аңшылық, саятшылық, құсбегілік өнердің қасиетін төл мәдениетіміздің бір белгісі санап, табиғатпен астас өмір сүрген көшпенді ата-бабаларымыз сұлулық пен әсемдікке тән белгі-сипаттарды табиғаттың төл перзенттері ретіндегі оның таңғажайып туындыларын (өсімдіктер мен жануарлар әлемі, т.б.) ерекше сезімталдықпен көре білгенін де «әдемілік» концептілік жүйесін құрайтын тілдік деректер айқындайды. Өзге тіл, мәдениет өкілдері үшін күлкілі, миға сыймайтын, бастапқыда қисынсыз көрінетін «бота көз, тана көз, көген көз, қой көз, құралай көз», «аққудың көгілдіріндей», «ақмаралдай керілген», «жауқазындай», «қызғалдақтай» т.б. тіркестері қазақ үшін етене жақын, аса ыстық, үйреншікті ассоциация тудырып, әрі сұлулық, әдемі-әсемдікті сипаттаудағы дәл, анық және баршаға түсінікті бейнелер.

Қорытындылай келе, «сұлулық» концептісін лингвомәдени, этнолингвистикалық тұрғыда зерделеу – қазақ тілінің көркемдік әлеуетін, халықтың эстетикалық көзқарасын және рухани дүниетанымын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Бұл бағыттағы зерттеулер ұлттық тілдік қорды жүйелеу мен тілдік мәдениетті сақтауға ғана емес, сонымен қатар қазіргі тіл біліміндегі концептология, когнитивтік лингвистика және антропоэзеттік бағыттарын дамытады.

Әдебиеттер тізімі

1. Нұрдәулетова Б.И. Когнитивтік лингвистика: Оқулық. - Алматы: ҚР Жоғары оқу орындарының қауымдастығы, 2011. - 312 б.
2. Когнитивтік лингвистика: электронды оқу әдістемелік құрал. Ш.М.Мажитаева, С.А.Кенжеғалив, Ғ.Қ.Шадыкенов. – Қарағанды мемлекеттік ун-ті, 2009. Электронды оқу құралы
3. Смағұлова Г.Н. Құндылықтар әлеміндегі «сұлулық» концептісі. // ҚР ҰҒА Хабарлары. – 2015. – № 1. – Б. 311-316.
4. Мажитаева Ш., Жетпісбаева Ш., Отыншина С. «Адам» концептісін құрайтын кейбір тілдік бірліктер// Түркітанудың өзекті мәселелері: профессор Әбжан Құрышжанұлының 85 жылдығына арн. ЖООаралық ғылыми-тәжір. конф. матер. – Қарағанды: ҚарМУ, 2015. –Б.34-39
5. Смағұлова Г.Н. Мағыналас фразеологизмдер сөздігі. – Алматы: Сөздік, 2002. – 192 б.
6. Ахметжанова Ф.Р. Қазақ тіліндегі мағыналас теңеулер. – Өскемен: ШҚМУ, 2002. – 80 б.

Русланқызы А., Нағызханова А.М.

*Ғылыми жетекші: Қазанбаева А.З., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Космонимдердің танымдық табиғаты: салыстырмалы-когнитивтік талдау

Мақалада космонимдердің – аспан денелері мен шокжұлдыздар атауларының – танымдық табиғаты когнитивтік лингвистика тұрғысынан зерттеледі. Қазақ, орыс және ағылшын тілдеріндегі космонимдер салыстырмалы талдауға алынды. Зерттеу нәтижесінде қазақ космонимдерінің батыс тілдеріндегі баламаларынан мифологиялық, шаруашылық және кеңістіктік таным тұрғысынан ерекшеленетіні анықталды. Ұлттық аспан атауларының ішкі формасы халықтың этномәдени дүниесуретін бейнелейтін тілдік-танымдық код екендігі дәлелденді.

Түйін сөздер: космоним, ономастика, когнитивтік лингвистика, салыстырмалы талдау, этномәдени таным, тілдік дүниесурет.

Тіл білімінде жалқы есімдерді зерттейтін **ономастика** саласы XX ғасырдың екінші жартысынан бастап дербес ғылыми пән ретінде қалыптасты. Ономастикалық кеңістіктің ерекше бір бөлігін **космонимдер** – аспан денелерінің, шоқжұлдыздардың, галактикалардың атаулары – құрайды. Ғалым А.В. Суперанская өзінің іргелі еңбегінде ономастикалық жүйені жіктей келе, космонимдерді жалқы есімдердің дербес тармағы ретінде бөліп қарастырады [1, 178]. Зерттеушінің пікірінше, аспан денелерінің атаулары тіл тарихының ең көне қабатына жатады және халықтың алғашқы дүниетанымдық жүйесін тікелей бейнелейді.

Когнитивтік лингвистика тұрғысынан қарағанда, космонимдер – жай ғана атау емес, халықтың **танымдық тәжірибесінің тілдік таңбасы**. Ғалым Ж. Манкееваның зерттеулерінде атап көрсетілгендей, қазақ тіліндегі атаулардың ішкі формасы этностың концептуалдық дүниесуретімен тікелей байланысты [2, 43]. Демек, космоним – тек лингвистикалық бірлік емес, сонымен бірге мәдени-танымдық код.

Қазақ космонимдерін арнайы зерттеген ғалым Т. Жанұзақов аспан денелерінің қазақша атауларының мифологиялық, шаруашылық және діни таным негізінде пайда болғанын дәлелдейді [3, 112]. Мәселен, **Үркер** шоқжұлдызының атауы малшы халықтың жылдық шаруашылық күнтізбесімен, ал **Темірқазық** жұлдызының атауы көшпелілердің бағдарлау жүйесімен тікелей байланысты.

Осы тұрғыдан алғанда, мақалада космонимдердің танымдық табиғатын салыстырмалы тұрғыда зерделеу – тілдердегі ұлттық таным ерекшеліктерін анықтаудың тиімді жолы болып табылады. Аталған мәселе қазақ тіл білімінде жеткілікті зерттелмегендіктен, салыстырмалы-когнитивтік талдауды қажет етеді.

Мақалада қазақ, орыс және ағылшын тілдеріндегі космонимдерді салыстырмалы талдау арқылы олардың танымдық табиғатын, номинация ерекшеліктерін және этномәдени негіздерін анықтаймыз.

Зерттеудің материалы ретінде қазақ тіліндегі дәстүрлі аспан атаулары, орыс және ағылшын тілдеріндегі астрономиялық терминдер алынды. Жұмыста салыстырмалы-типологиялық, когнитивтік-семантикалық және этнолингвистикалық талдау әдістері қолданылды.

«Космоним» термині грекше *kosmos* (әлем, ғарыш) және *onoma* (ат, есім) сөздерінен жасалған. Ономастиканың арнайы терминологиялық жүйесінде космонимдер – аспан кеңістігіндегі нысандардың жалқы атауларының жиынтығы ретінде анықталады. Н.В. Подольская космонимдерді «планеталардың, жұлдыздардың, шоқжұлдыздардың, галактикалардың және басқа да ғарыштық нысандардың жалқы есімдері» деп жіктейді [4, 67].

Ономастикалық жүйе ішінде космонимдер топонимдер, антропонимдер, зоонимдер, хоронимдер сияқты басқа онимдік кластардан бірқатар ерекшеліктерімен дараланады. Біріншіден, олар белгілейтін нысандар адам өмірінен тыс, табиғи кеңістікте орналасқан. Екіншіден, космонимдердің номинациясы мыңдаған жылдар бойы қалыптасқан халықтық бақылау тәжірибесіне негізделеді. Үшіншіден, космонимдер халықтардың мифологиялық, діни және шаруашылық танымымен тікелей байланысты болғандықтан, этнос тарихының аса маңызды куәгері болып табылады [5, 34].

Ғалым Р. Молдабековтің зерттеуінде қазақ ономастикасы жүйесіндегі космонимдердің орны ерекше бөліп қарастырылады: «қазақ халқының аспан денелері туралы ілімі – астрономиялық білімнің ең ерте қабаттарын сақтаған бірегей мұра» [6, 89]. Бұл тұжырым зерттеу тақырыбының аса зор тарихи-мәдени маңызын айқын көрсетеді.

Мифологиялық таным – қазақ космонимдерінің пайда болуындағы ең ірі арна. неміс идеалист-философы Э. Кассирер атап өткендей, миф – танымның ерте сатысында дүниені тұтастай игерудің тілдік формасы [7, 23]. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ аспан атаулары адамзаттың алғашқы танымдық белсенділігінің нәтижесі болып табылады.

Мысалы, **Жетіқарақшы** (Үлкен Аю шоқжұлдызы) атауы жеті зұлым батырдың аспанға айналуы туралы мифке негізделеді. Бұл атау арқылы халық жұлдыз топтарын тек бақыламаған, олардың мінез-құлқын, қасиеттерін антропоморфтандырған. Орыс тіліндегі «Большая Медведица» атауы аю бейнесін таңдаған болса, қазақтар дәл осы жұлдыздарда «қарақшы, шөміш» образын көрген – бұл екі халықтың мифологиялық ойлауының айырмашылығын айқын көрсетеді.

Көшпелі мал шаруашылығымен еңбек еткен қазақ халқы үшін аспан денелері практикалық бағдарлама қызметін атқарды. Бұл жағдай космонимдердің шаруашылық семантикасын тудырды. **Үркер** (Плеяды) атауы – «үрку», яғни «шашырау, жайылу» мағынасынан шыққан деп болжанады. Бұл шоқжұлдыздың таңда шығуы – жайлауға көшетін мезгілдің жеткенін білдіреді. Демек, атаудың өзінде жылдық мал шаруашылығы күнтізбесі жатыр [3, 118].

Ағылшын тіліндегі «The Pleiades» атауы грек мифологиясынан алынған – Атлас пен Плейонаның жеті қызының аты. Орыс тіліндегі «Плеяды» да дәл осы грек мифіне негізделген. Салыстыра қарағанда,

батыс тілдеріндегі бұл атаулар мифологиялық-сакральдық сипат алса, қазақтың «Үркер» атауы нақты шаруашылық тәжірибеден туған – бұл екі танымдық парадигманың айырмасын анықтап береді.

Темірқазық – Полярная звезда / Polaris – қазақ когнитивтік жүйесіндегі ең маңызды астрономиялық бекет. «Темір қазық» метафорасы – кеңістік пен тұрақтылықтың тілдік бейнесі. Ата-бабаларымыз жерге қағылған темір қазыққа аттарын байлаған сияқты, аспан да осы жұлдызға «байлаулы» деп тұжырымдаған. Орыс тіліндегі «Полярная» (полярлы) атауы географиялық координат жүйесіне сілтеме жасаса, ағылшынның «Polaris» да латын «polus» – тірек нүктесінен шыққан. Алайда тек қазақ атауы *метафоралық* – бейнелі ойлауды сақтайды [2, 51].

Салыстырмалы лингвистика тұрғысынан космонимдерді зерделеу – тілдердегі ұлттық таным ерекшеліктерін анықтаудың тиімді тәсілі. Ғалым В.А. Маслова этномәдени концептілердің салыстырмалы талдауы «тілдік дүниесуретті» ашуға мүмкіндік береді деп атап өтеді [8, 56]. Осы принцип негізінде төмендегі кестеде қазақ, орыс және ағылшын тілдеріндегі негізгі космонимдер салыстырылады.

1-кесте

Қазақ, орыс және ағылшын тілдеріндегі космонимдердің салыстырмасы

Атау / Name	Қазақша мағынасы / Этимологиясы	Орысша / Ағылшынша баламасы
Үркер	«Үрку» – шашырау; малшылардың белгісі	Плеяды / The Pleiades
Темірқазық	Темір қазық – бекітілген нүкте; бағдарлау белгісі	Полярная звезда / Polaris
Жетіқарақшы	Жеті қарақшы (тонаушы) – мифологиялық бейне	Большая Медведица / Ursa Major
Шолпан	Таңғы жарық жұлдыз; сұлулық символы	Венера / Venus
Сарышұнақ	Сары + шұнақ (жапалақ тәрізді); халықтық танымнан	Марс / Mars

Кестеден байқалатындай, үш тілдің номинациялық стратегиясы бір-бірінен айтарлықтай ерекшеленеді. Қазақ тілінде атау берудің негізгі мотивациялары мыналар: (1) **функционалдық белгі** (Темірқазық – бағдарлау үшін қолданылады); (2) **мифологиялық бейне** (Жетіқарақшы – халық аңызынан); (3) **шаруашылық таным** (Үркер – малшылық күнтізбесі). Орыс тіліндегі атаулардың басым бөлігі грек-латын мифологиясынан алынса, ағылшын тілінде де дәл осы классикалық дәстүр үстем болып табылады.

Аталған айырмашылық кездейсоқ емес – ол әр халықтың тарихи тәжірибесін, дүниетанымын, табиғат пен кеңістікке қатынасын тікелей бейнелейді. Ғалым Ю.Д. Апресянның «тілдік дүниесурет» концепциясы бойынша, тіл ішіндегі атаулардың мотивациясы – сол тілді жасаушы этностың перцептивтік және концептуалдық жүйесінің айнасы [9, 103].

Бұдан басқа, қазақ космонимдерінде **зооморфтық метафора** айтарлықтай орын алады: «Сарышұнақ» (Марс) – жапалаққа ұқсату, «Ақбоз ат» (Ақ жол – Сүт жолы) – атқа теңеу. Бұл жерде де мал шаруашылығымен тірнек еткен халықтың танымдық дүниесі айқын байқалады. Ал ағылшын тіліндегі «Milky Way» атауы да метафоралық (сүт жолы), бірақ бұл метафора грек мифіндегі Гера құдайының сүті туралы аңызға барып тіреледі – яғни мифтік, ал қазақ нұсқасы көрнекі-тәжірибелік танымнан туған.

Қорыта келгенде жүргізілген салыстырмалы-когнитивтік талдау негізінде мынадай тұжырымдар жасауға болады.

Біріншіден, космонимдер – тек лингвистикалық бірлік емес, белгілі бір этностың дүниетанымдық жүйесінің тілдік кодына айналған мәдени-танымдық архив. Олардың ішкі формасы арқылы халықтың мифологиялық, шаруашылық және кеңістіктік танымы реконструкцияланады.

Екіншіден, қазақ космонимдерінің батыс тілдеріндегі (орыс, ағылшын) баламаларынан басты айырмашылығы – олардың жергілікті тәжірибеге негізделуінде. Батыс тілдерінде Антикалық мифология үстем болса, қазақ атауларында малшылық тұрмысы, далалық кеңістік және ұлттық мифологиялық образдар жетекші рөл атқарады.

Үшіншіден, когнитивтік лингвистиканың «тілдік дүниесурет» концепциясы тұрғысынан қазақ космонимдері – аспан кеңістігінің ұлттық концептуализациясының бірегей үлгісі болып табылады.

Мақалада қарастырылған мәселелер ономастика мен этнолингвистика саласын байытып, аспан атауларының тілдік-мәдени табиғатын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Болашақта зерттеуді түркі тілдерінің кең ауқымында жалғастыру ұсынылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 366 б.
2. Манкеева Ж.А. Қазақ тілін танымдық негіздерде зерттеу мәселелері. – Алматы: Ғылым, 2008. – 169 б.
3. Жанұзақов Т. Қазақ тілінің ономастикасы. – Алматы: Ғылым, 1982. – 232 б.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 192 б.
5. Сейткали Р.С. Қазақ ономастикасының этнолингвистикалық негіздері. – Алматы: Арыс, 2004. – 128 б.
6. Молдабеков Р. Қазақтың аспан атаулары. – Алматы: Санат, 1997. – 144 б.
7. Кассирер Э. Философия символических форм. Т.2: Мифологическое мышление. – М.: Академический проект, 2002. – 280 б.
8. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 256 б.
9. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т.1: Лексическая семантика. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 472 б.

Амантай А.Е.

*Ғылыми жетекші: Жуынтаева З.Н., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Қазақ және ағылшын тілдеріндегі мезгілдік қатынасты білдіретін құрмалас сөйлемдер

Бұл мақала қазақ және ағылшын тілдеріндегі мезгілдік қатынасты білдіретін құрмалас сөйлемдердің құрылымдық-мағыналық ерекшеліктерін, табиғатын ашуға арналған. Мақаламызда екі тілдегі құрмалас сөйлемдердің зерттелу тарихына шолу жасалып, олардың жіктелу жүйелері салыстырмалы түрде талданады. Қазақ тіліндегі мезгілдес салалас сөйлем мен мезгіл бағыныңқылы сабақтас сөйлемдердің жасалу жолдары мен ағылшын тіліндегі *time clauses* құрылымдары салыстырылып, ұқсастықтары мен ерекшеліктері анықталатын болады.

Кілт сөздер: құрмалас сөйлем, мезгілдік қатынас, салалас сөйлем, сабақтас сөйлем, time clause, салыстырмалы талдау.

Тілдің синтаксистік деңгейіндегі ең күрделі құрылымдардың бірі – құрмалас сөйлемдер. Құрмалас сөйлем бірнеше жай сөйлемдердің мағыналық және грамматикалық байланысуы арқылы жасалып, күрделі ойды білдіруге қызмет етеді. Құрмалас сөйлемдер құрамындағы компоненттердің байланысу сипатына қарай салалас және сабақтас түрлерге бөлінеді.

Салалас құрмалас – сөйлемдерде құрамындағы жай сөйлемдер бір-бірімен тең дәрежеде байланысып, жалғаулықтар арқылы немесе жалғаулықсыз байланыста келеді. Мұндай сөйлемдерде компоненттер дербес мағынаны сақтай отырып, өзара мезгілдік, себептік, қарсылықты, шарттық және басқа да мағыналық қатынастарды білдіреді.

Салалас құрмалас сөйлемдердегі компоненттер тең дәрежелі қатынаста болып, өзара жалғаулықтар немесе интонация арқылы байланысады. Мұндай құрылымдар да әрбір жай сөйлем өз дербестігін сақтағанымен, ортақ контексте мезгілін, себеп-салдарын, қарсылықты мағыналарын туғызуы мүмкін. Сабақтас құрмалас сөйлемде бағыныңқы сөйлем басыңқы сөйлемге тәуелді болып, ондағы іс-әрекеттің мезгілін, себебін, шартын немесе амалын білдіреді. Құрмалас сөйлемдердің мағыналық түрлерінің бірі – мезгілдік қатынасты білдіретін құрмалас сөйлемдер. Мұндай сөйлемдерде бағыныңқы компонент басыңқы сөйлемдегі әрекеттің орындалу уақытын немесе оның басқа әрекетпен мезгілдік байланысын көрсетеді [1].

Қазіргі салыстырмалы тіл білімінде синтаксистік деңгейде салғастыра зерттеу маңызды бағыттардың бірі болып отыр. Әсіресе әртүрлі құрылымдық типке жататын тілдердегі құрмалас сөйлемдердің мағыналық және грамматикалық ерекшеліктерін салыстыру тілдік жүйенің ішкі заңдылықтарын тереңірек түсіндіреді. Қазақ және ағылшын тілдеріндегі мезгілдік қатынасты білдіретін құрмалас сөйлемдерді салыстыра зерттеу екі тілдің синтаксистік жүйесіндегі ұқсастықтар мен ерекшеліктерді айқындайды деп білеміз.

Қазақ тілі агглютинативті (жалғамалы) тілдер қатарына жатса, ағылшын тілі аналитикалық құрылымды тіл болып табылады. Екі тілдің типологиялық айырмашылығы мезгілдік қатынасты білдіру тәсілдерінен де айқын көрінеді: қазақ тілінде бұл процесс морфологиялық жолмен жүзеге асса, ағылшын тілінде синтаксистік амалдар басымдыққа ие. Мақаланың зерттеу нысаны – қазақ және ағылшын тілдеріндегі мезгілдік қатынасты білдіретін құрмалас сөйлемдер.

Зерттеудің мақсаты – екі тілдегі мезгілдік қатынасты білдіретін құрмалас сөйлемдердің зерттелу тарихын, жіктелу жүйесін және құрылымдық-мағыналық ерекшеліктерін салыстырмалы түрде талдау.

Құрмалас сөйлемдерді синтаксистік тұрғыдан зерттеу қазақ тіл білімінде ХХ ғасырдың басынан бастап қалыптаса бастады. Алғашқы кезеңде синтаксис мәселелері жалпы сипатта ғана қарастырылып, сөйлем мүшелерінің байланысу тәсілдері мен құрылымдық ерекшеліктері талданған болатын. Қазақ тіл білімінің негізін қалаушылардың бірі Ахмет Байтұрсынұлы «Тіл-құрал» еңбегінде тұңғыш рет жүйеге түсіреді. Ғалым бұл еңбекте сөйлем мүшелерінің қызметін, олардың байланысу тәсілдерін және сөйлем құрау заңдылықтарын талдады. Ахмет Байтұрсынұлы сөйлем құрамындағы сөздердің синтаксистік қатынасын түсіндіру арқылы сөйлемнің құрылымдық негіздерін анықтап, кейінгі синтаксистік зерттеулердің қалыптасуына негіз қалады. Оның еңбектерінде бағыныңқы компоненттердің басыңқы сөйлеммен байланысуы зерттеулерге даңғыл жол салып кетті. [1].

Құрмалас сөйлемдер табиғатын тереңірек тану ісі ары қарай өз жалғасын таба берді. Құдайберген Жұбанов қазақ тілінің синтаксисін ғылыми тұрғыдан зерттеген алғашқы ғалымдардың бірі. Ол құрмалас сөйлемдердің құрылымдық ерекшеліктерін талдап, салалас және сабақтас сөйлемдердің айырмашылығын нақты көрсетті. Қ.Жұбанов құрмалас сөйлем компоненттерінің мағыналық және грамматикалық байланысына назар аударып, бағыныңқы сөйлемдердің басыңқы сөйлемге тәуелділік сипатын, мағыналық және грамматикалық ерекшеліктерін жүйелеп берді. [2]. Қазақ тіл білімінде сабақтас құрмалас сөйлемдерді мағыналық түрлерге бөліп жүйелеуде Сәрсен Аманжоловтың еңбектері де маңызды орын алады. Оның «Қазақ әдеби тілі синтаксисінің қысқаша курсы» еңбегінде сабақтас құрмалас сөйлемдер мезгілдік, себептік, шарттық, қарсылықты сияқты мағыналық түрлерге жіктеліп, олардың грамматикалық көрсеткіштері мен синтаксистік ерекшеліктері сипатталған. Ғалым мезгіл бағыныңқылы сабақтас сөйлемдердің жасалу жолдарын есімше, көсемше тұлғалары және әртүрлі грамматикалық формалар арқылы түсіндіріп, олардың сөйлемдегі қызметін нақты мысалдар арқылы көрсеткен [3]. 1970–1990 жылдары қазақ тіл білімінде құрмалас сөйлемдерді зерттеу жаңа бағытта дамып, олардың семантикалық және функционалдық ерекшеліктеріне аса назар аударылды. Бұл кезеңде ғалымдар сөйлем компоненттерінің мағыналық байланыстары, бағыныңқы сөйлемдердің басыңқы сөйлемге тәуелділік сипаты және олардың мәтіндегі қызметі мәселелеріне мән берді. Ал ХХІ ғасырдан бастап синтаксистік құрылымдарды зерттеуде когнитивтік және типологиялық тәсілдер қолданылып, қазақ тіліндегі құрмалас сөйлемдер басқа тілдермен салыстырмалы түрде зерттеле бастады. Ағылшын тіл білімінде compound sentence (салалас сөйлем) және complex sentences (сабақтас сөйлем) мәселесі де ұзақ уақыт бойы зерттеліп келеді. Бұл саладағы алғашқы ғылыми еңбектердің бірі Henry Sweet зерттеулерінде кездеседі. Ол ағылшын тілінің грамматикалық құрылымын сипаттай отырып, complex sentence құрамындағы бағыныңқы сөйлемдердің құрылымдық ерекшеліктерін және олардың негізгі сөйлеммен байланысу тәсілдеріне алғаш шолу жасаған [4]. Ағылшын синтаксисін зерттеуде Otto Jespersen еңбектерінің маңызы зор. Ғалым complex sentences құрылымын функционалдық тұрғыдан талдап, subordinate clauses-тің сөйлемдегі қызметін, олардың мағыналық байланысын және синтаксистік ерекшеліктеріне терең шолу жасаған. [5]. Қазіргі кезеңдегі ағылшын синтаксисінің ең іргелі зерттеулерінің бірі – Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech және Jan Svartvik авторлығымен жарық көрген A Comprehensive Grammar of the English Language (1985) еңбегі. Бұл еңбекте subordinate clauses-тің барлық негізгі түрлері, соның ішінде time clauses құрылымдары толық сипатталып, олардың грамматикалық және семантикалық ерекшеліктері жүйелі көрсетілген. Сонымен қатар Rodney Huddleston мен Geoffrey K. Pullum еңбектерінде ағылшын тіліндегі subordinate clauses-тің синтаксистік құрылымы, олардың сөйлемдегі қызметі және мағыналық байланыстары қазіргі лингвистикалық теория тұрғысынан талданды [6].

Түйіндей айтсақ, қазақ тіл білімінде құрмалас сөйлемдерді зерттеу классикалық мектептен бастау алып, функционалдық-семантикалық бағытта өрістесе, ағылшын филологиясында бұл мәселе терең сипаттамалық деңгейден қазіргі синтаксистік теорияларға дейінгі үздіксіз даму жолынан өтпаз тіліндегі құрмалас сөйлемдер синтаксистік құрылымы мен компоненттерінің мағыналық байланысына қарай салалас, сабақтас және аралас құрмалас сөйлемдер болып бөлінеді. Бұл жіктеу қазақ синтаксисінде кеңінен қолданылатын дәстүрлі классификация болып табылады.

Қазақ тіл білімінде салалас құрмалас сөйлемдер – құрамындағы жай сөйлемдері өзара тең дәрежеде байланысатын, мағыналық тұрғыдан бірін-бірі толықтырып тұратын синтаксистік

құрылымдар. Мұндай сөйлемдердің басты сипаты да компоненттердің грамматикалық дербестігінде. Олар негізінен интонациялық тұтастық немесе жалғаулықтардың көмегімен бірігеді.

Зерттеуші ғалымдар салалас құрмалас сөйлемдерді мағыналық реңкіне қарай бірнеше негізгі топқа жіктейді. Олардың қатарына мезгілдес (ыңғайлас), себептес, қарсылықты, шартты, салыстырмалы, талғаулы, кезектес және түсіндірмелі салаластар жатады. Бұл жіктелімдер сөйлем сыңарларының арасындағы қисындық байланыстың сан алуандығын көрсетеді. Осы аталған түрлердің ішінде біздің зерттеу нысанымызға тікелей қатыстысы – мезгілдес салаластар. Бұл құрылымдар белгілі бір уақыт шеңберінде іс-әрекеттердің қатар өтуін немесе логикалық жүйемен бірінен соң бірінің жалғасуын сипаттайды. Мезгілдес салаластардың жасалу жолдарын саралай келе, олардың жалғаулықты және жалғаулықсыз модельдерін анықтадық.

Жалғаулықты түрінде да, де, және, әрі секілді тұлғалар қимылдардың арасындағы уақыттық байланысты нығайта түседі. Мысалы, Ш. Айтматовтың «Алғашқы ұстаз» шығармасындағы: *«Дүйсен тамнан шыға келді де, бізді көріп, бетінің терін сүрте жымиып күлді»* деген сөйлемнен әрекеттердің сабақтасқан тізбегін байқаймыз. Ал жалғаулықсыз нұсқаларда негізгі мағыналық жүк интонацияға түседі: *«Шинелінің ілгегін жұла жаздап ағытты, Дүйсен төс қалтасынан төрт бүктелген қағазды суырып алып... айқайлай сөйледі»* (Ш. Айтматов). Мұнда автор оқиғаның қарқындылығын үзік-үзік сөйлемдер арқылы шебер жеткізген.

Зерттеу барысында қазақ тіліндегі мезгіл бағыныңқылы сабақтас сөйлемдердің грамматикалық табиғаты сан алуан екені анықталды. Бұл құрылымдардың жасалу жолдары бағыныңқы сыңардағы етістіктің тұлғалану ерекшелігіне тікелей байланысты. Біз жинақтаған тілдік материалдар негізінде мезгілдік қатынасты білдіретін негізгі көрсеткіштерді төмендегідей топтастыруға болады:

Ең алдымен, есімшелі конструкциялардың рөлі ерекше. Мысалы, өткен шақ есімшесіне жатыс септігі жалғану арқылы іс-қимылдың уақыты нақтыланады: *«Үлкендер дастарханның жиегінде жайнап отқанда, жас жігіт қолындағы қағазымен кіріп келді»* (М. Мағауин, «Көк мұнар»). Сондай-ақ, есімшелердің кезде, шақта, соң, сайын секілді шылаулармен тіркесуі де уақыттық реттілікті білдірудің ең өнімді тәсілі: *«Ұйған тыныштық бұзылған соң, біраз жұрт жұмысын қойды»* (М. Мағауин).

Бұған қоса, мезгілдік шекті білдіру үшін барыс септікті есімшелер мен дейін, шейін шылаулары немесе -ша/-ше жұрнақтары қолданылады. Мәселен, Ш. Айтматовтың «Алғашқы ұстаз» шығармасындағы: *«Сүлейменова келгенге дейін, ел-жұрт сый-құрметпен күтіп отырды»* немесе *«Мен жауапты айтып үлгергенше, қолымнан тартып алды»* деген сөйлемдер оқиғаның аяқталу шегін айқын көрсетеді.

Көсемшелі тұлғалар да мезгілдік семантиканы беруде белсенді қызмет атқарады. Атап айтқанда:

-ғалы/-гелі жұрнақтары қимылдың басталу мезетін білдіреді: *«Көшуге қолғабыс бергелі, ішімде бір сезімдер пайда болды»* (Ш. Айтматов).

-а/-е/-й және -п тұлғалары оқиғалардың бірізділігін көрсетеді: *«Аспирантураға түсе салып... кім кандидаттық минимум тапсырды екен?»* (М. Мағауин).

-ысымен/-ісімен тұлғасы іс-әрекеттің тез арада жүзеге асқанын сипаттайды: *«Таңғы шық есіп көтерілісімен, құстар шырылы басталды»* (М. Мағауин).

Сонымен қатар, шартты рай тұлғасы мен кейбір көмекші сөздердің үйлесімі де мезгілдік мағынаға ие болады: *«Ашу тарқаған соң ойлап қараса, қағанға алым-салық төлейтін де адам қалмапты»* (М. Мағауин).

Тұжырымдай келгенде, бұл грамматикалық көрсеткіштер бағыныңқы және басыңқы сыңарлар арасындағы уақыттық байланысты нақтылап, сөйлемнің семантикалық тұтастығын қамтамасыз етеді [7].

Сабақтас құрмалас сөйлемдердің табиғатын зерттеу барысында компоненттерінің арасындағы тәуелділік деңгейі төмен, бірақ мағыналық тұтастығы жоғары ерекше құрылымдарды бөліп көрсетуге болады. Мұнда оқиғалардың бір мезгілде немесе қатар өтуін сипаттайтын, бастапқыда тіл білімінде «ыңғайлас сабақтас» деп аталған синтаксистік категория. Мұндай сөйлемдердегі сыңарлар мезгілдік жағынан өзара үйлесім тауып, бір-бірін толықтырып отырады. Мәселен, Ш. Айтматовтың «Алғашқы ұстаз» хикаятындағы: *«Алтынай сыртқа шығып, жұрт өзі қалды»* деген сөйлемде әрекеттердің параллельдігі байқалады. Мұнда әр компонент мағыналық дербестігін сақтап тұрғанымен, ортақ бір мезгілдік шеңберде біріккен. Осы тілдік ерекшеліктерді негізге ала отырып, проф. С. Аманжолов бұл құрылымдарды «үлестес сабақтас сөйлемдер» деп атауды ұсынған. Бұл термин сөйлем сыңарларының басыңқыға толық бағынбай, өз алдына мағыналық «үлес» сақтап тұрғанын дөп басып көрсетеді.

Біздің талдауымыз бойынша, үлестес сабақтастардың жасалу жолдары мен мағыналық құрылымы төмендегідей ерекшеленеді:

- п тұлғалы көсемше мен шартты рай формалары: Бұл тұлғалар сыңарлардың арасындағы байланыстың үзілмеуін қамтамасыз етеді. Мысалы: «*Ашу тарқаған соң ойлап қараса, қағанға алым-салық төлейтін де адам қалмапты*» (М. Мағауин). Мұнда бағыныңқы сыңар тек уақыттық фон ретінде қызмет етіп тұр.

Сөйлем мүшелерінің үйлесімі: Үлестес сабақтастарда бастауыштар мен басқа да мүшелер өзара еркін қатынасқа түседі. Әсіресе, баяндауыштардың ырықсыз етіс тұлғасында келуі оқиғаның объективті сипатын арттырады: «*Дастарқан жайылып, ыстық тағамдар да алынып жатыр*» (Ш. Айтматов).

Түйіндей айтсақ, үлестес сабақтас сөйлемдер әдеби тілдегі күрделі ойды, оқиғалардың қатар өтуін жеткізудегі маңызды синтаксистік құрал болып табылады. Көркем шығармалардан алынған мысалдар бұл құрылымдардың мағыналық тереңдігі мен стилистикалық мүмкіндіктерін нақты дәлелдей түседі [8].

Ағылшын тіл білімінде күрделі сөйлемдер жүйесі (complex sentences) негізгі және бағыныңқы сыңарлардың (subordinate clause) өзара логикалық-синтаксистік байланысуы арқылы қалыптасады. Мұндай құрылымдар оқиғалардың хронологиялық тізбегін нақты жеткізуге мүмкіндік беретін басты құрал саналады. Зерттеуші З. Баданбекқызы өзінің салыстырмалы грамматикаға арналған еңбегінде ағылшын тіліндегі бағыныңқы сөйлемдердің семантикалық топтарын жіктей келе, time clauses, яғни мезгіл бағыныңқылы сөйлемдердің маңызына ерекше тоқталады [9].

Сонымен қатар, ағылшын тіліндегі салалас құрмалас сөйлемдерде де мезгілдік қатынас айқын көрініс табады. Мұнда екі дербес жай сөйлем coordinating conjunctions (салаластырушы жалғаулықтар) арқылы бірігеді. Біздің бақылауымызша, мезгілдік мағына көбіне and, then, after that сияқты байланыстырғыштар арқылы жүзеге асады:

And жалғаулығы: Екі әрекеттің бірізділігін білдіреді. Мысалы: «*She opened the door, and the children ran outside*». Мұнда бір қимылдың аяқталуы екіншісіне ұласып тұр.

Then және Time adverbs: «*He woke up early; after that he went for a walk*». Мұндай құрылымдар қазақ тіліндегі мезгілдес салаластарға мағыналық жағынан өте жақын келеді.

Ағылшын тіліндегі мезгілдік мағынаны берудің ең өнімді формасы – adverbial clauses of time (мезгіл бағыныңқы сабақтас сөйлемдер). Бұл құрылымдарда subordinating conjunctions (бағындырушы жалғаулықтар) шешуші рөл атқарады. Талдау барысында біз мынадай негізгі үлгілерді сараладық:

1. Нақты уақыттық меже (When): «*When I arrived, the meeting started*». Оқиғалардың бір-бірімен түйіскен сәтін көрсетеді.

2. Параллельдік қатынас (While, As): Екі әрекеттің бір уақытта қатар өтуін сипаттайды: «*While she was reading, I was listening to music*».

3. Реттілік және шектік мағына (Before, After, As soon as, Since): Бұл жалғаулықтар оқиғаның алдын алу немесе дереу жалғасу сипатын білдіреді. Мәселен, «*As soon as he arrived, we started...*» сөйлеміндегі әрекеттің жылдамдығы қазақ тіліндегі -ысымен/-ісімен тұлғасына сәйкес келеді.

Ағылшын тіліндегі мезгіл бағыныңқылы сөйлемдердің лингвистикалық ерекшелігі – шақтардың қиюласуы (Sequence of Tenses). Ең маңызды ереже: мезгіл бағыныңқы сөйлемдерде болашақ шақ қолданылмайды, оның орнына Present Simple тұлғасы жұмсалады: «*When she comes, we will start the meeting*». Бұл қазақ тіліндегі есімшелі орамдардың мағыналық жүгімен үндесіп жатады.

Салалас және сабақтас мезгілдік сөйлемдер екі тілде де уақыттық қатынасты білдіру үшін қолданылады, алайда оларда грамматикалық құралдар мен құрылымдық ерекшеліктер әртүрлі. Мезгілдес салалас сөйлемдерде компоненттер тәуелсіз, оқиғалар бір мезгілде немесе қатар орындалады, қазақ тілінде да, де, және, әрі, ал жалғаулықтары немесе интонация арқылы байланысады, ал ағылшын тілінде coordinating conjunctions (and, then, or) қолданылады. Мезгіл бағыныңқылы сөйлемдерде бағыныңқы сөйлем негізгі сөйлемдегі әрекеттің уақытын көрсетеді; қазақ тілінде -ғанда, -ған соң, -ысымен, -ғанша сияқты формалармен жасалса, ағылшын тілінде subordinating conjunctions (when, while, before, after, as soon as, until, since) арқылы байланысады. Төмендегі кестелерде екі тілдегі салалас және сабақтас мезгілдік сөйлемдердің ұқсастықтары мен ерекшеліктері толық көрсетілген.

1-кесте

Салалас мезгілдес сөйлемдер (қазақ және ағылшын тілдері)

Мазмұны	Қазақ тілі	Ағылшын тілі	Ерекшеліктер мен мысалдар
Ұқсастығы	Компоненттер тәуелсіз; оқиғалар бір мезгілде немесе қатар орындалады немесе бірінен кейін бірі	Компоненттер тәуелсіз; оқиғалар бір мезгілде немесе қатар орындалады; coordinating conjunctions	Екі тілде де оқиғалар логикалық түрде қатар беріледі. - Мысалы: <i>Шұбар шері жиырылды да, жаңағыдан әлдеқайда қорқынышты</i>

1-кестенің жалғасы

	іле-шала оқиғаларды байланыстыру үшін жалғаулықтар немесе интонация қолданылады.	(and, then, or) арқылы байланысады.	унмен айбаттана ақырды. (М.Мағауин, Шақан-Шепі) English: Jo immediately sat up, put her hands in her pockets, and began to whistle. (Louisa May Alcott, Little Women)
Ерекшеліктері	Жалғаулықтар: да, де, және, әрі, ал; кейде жалғаулықсыз тек интонация арқылы байланысады; ашық құрылым, косымша компоненттерді оңай қосуға болады; «еді, екен» көмекші етістіктері арқылы байланыс мүмкін.	Coordinating conjunctions арқылы байланысады; ашық құрылым; әр компонент дербес ой білдіреді; кейде «repetition» немесе «parallel structure» арқылы экспрессивті мән беріледі.	Қазақ тілінде да/де қайталанып қолданылса, іс-әрекеттің бірінен соң бірі орындалғанын күшейтеді: Айналамызда үн де жоқ, бала да жоқ. (А.Елгезек, Болмаған балалық шақ). Ағылшында and/then арқылы тізбектелген оқиғалар беріледі: Meg took off her hat, smoothed her hair, and walked into the room. (Louisa May Alcott, Little Women)

2-кесте

Сабақтас мезгілдік сөйлемдер (қазақ және ағылшын тілдері)

Мазмұны	Қазақ тілі	Ағылшын тілі	Ерекшеліктер мен мысалдар
Ұқсастығы	Бағыныңқы сөйлем негізгі әрекеттің уақытын көрсетеді; оқиғалар хронологиялық тәртіппен байланысты; бағыныңқы сөйлем басыңқы сөйлемге тәуелді.	Бағыныңқы сөйлем негізгі әрекеттің уақытын көрсетеді; оқиғалар хронологиялық тәртіппен байланысты; subordinating conjunctions (when, while, before, after, as soon as, until, since) арқылы байланысады.	- Екі тілде де бағыныңқы сөйлем негізгі әрекетке тәуелді, уақыттық қатынас айқын. - Қазақ: Бір қырғауылды қағып түсірген соң, екіншісін ұшырамын. (М. Мағауин, Шақан-Шепі) English: When Meg opened the door, Laurie was already waiting outside, and the wind blew through the garden. (Louisa May Alcott, Little Women)
Ерекшеліктері	Бағыныңқы сөйлем -ғанда, -ған соң, -ысымен, -ғанша сияқты етістік формалары арқылы жасалады.- Көсемше тұлғалары арқылы да байланыстыру мүмкін (-а, -ысымен, -п, -ғалы, -ғанша).- Жабық құрылым: басқа сөйлемдерді оңай қосу қиын.- Кейде амалдық немесе себептік мағына қосылады.	Subordinating conjunctions арқылы байланысады.- Тығыз байланысқан құрылым.- Кейде уақыттық мәнді көрсету үшін Present Simple, Past Simple немесе Future Simple формалары пайдаланылады.- Амалдық немесе себептік ренк сирек беріледі.	Қазақ тілінде мысалы: Таяқ тастам жерге келгенде, бар сұмдықты көз алдынан өткерген...Қар бетін жайпаған ізді көргелі, оның жаны жай таппады. (М.Мағауин, Шақан-Шепі). Ағылшын тілінде мысалы: Before Meg left the house, she checked the mirror carefully. (Louisa May Alcott, Little Women)

Мақаламызды жинақтай келе, қазақ және ағылшын тілдеріндегі мезгілдік қатынасты білдіретін құрмалас сөйлемдердің табиғаты туралы мынадай тұжырымдар жасауға болады: Біріншіден, қос тілдегі мезгіл бағыныңқылы құрмалас сөйлемдердің семантикалық өзегі ортақ. Екі тілде де бағыныңқы сыңар негізгі оқиғаның уақыттық шеңберін айқындап, мәтіндегі хронологиялық жүйені қалыптастырады. Алайда, бұл мағыналық ұқсастық құрылымдық деңгейде мүлдем басқаша сипат алады. Қазақ тілінде мезгілдік байланыс негізінен морфологиялық тәсілдер (есімше, көсемше тұлғалары мен септік жалғаулары) арқылы жүзеге асса, ағылшын тілінде аналитикалық құралдар (жалғаулықтар мен қатаң сөз тәртібі) басты рөл атқарады. Екіншіден, іс-әрекеттің орындалу реттілігін жеткізудегі тілдік тетіктердің айырмашылығы анықталды. Қазақ тіліндегі синтаксистік байланыстар көбіне етістіктің түрленуіне және контекстке сүйенсе, ағылшын тілінде бұл функцияны шақтардың қиюласуы (Sequence of Tenses) мен салаластырушы және бағындырушы жалғаулықтардың нақты жүйесі атқарады. Түйіндей айтсақ, қазақ және ағылшын тілдеріндегі мезгілдік құрмалас сөйлемдерді салғастыра талдау екі тілдің типологиялық ерекшеліктерін тереңірек тануға жол ашады. Зерттеу барысында анықталған заңдылықтар мен жинақталған тілдік материалдар лингвистикалық теорияны дамытып қана қоймай, аударма ісінде, салыстырмалы грамматиканы оқытуда және мәтіндік талдау

жасауда практикалық маңызға ие. Осы ізденіс нәтижелері тілдік құрылымдардың ұлттық сипатын түсінуге септігін тигізеді.

Әдебиеттер тізімі

1. Байтұрсынұлы А. Тіл-құрал. – Алматы: Қазақ баспасы, 1929. – 320 б.
2. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1966. – 256 б.
3. Аманжолов С. Қазақ тілінің ғылыми синтаксисінің қысқа курсы. – Алматы: Мектеп, 1950. – 40 б.
4. Sweet H. A New English Grammar. – London: Oxford University Press, 1892. – 512 p. <https://archive.org/details/newenglishgrammar01sweetoft>
5. Jespersen O. The Philosophy of Grammar. – London: Allen & Unwin, 1924. – 320 p. <https://archive.org/details/dli.bengal.10689.9325>
6. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. – London: Longman, 1985. – 122 p. <https://arch.neicon.ru/xmlui/handle/123456789/2799394?show=full&ysclid=mmlw4kinvg898238575>
7. Қазақ грамматикасы. Фонетика, сөзжасам, морфология, синтаксис. – Астана, 2002. – 714 б.
8. Есенев Қ. Құрмалас сөйлем синтаксисі. – Алматы: Білім, 1995. – 104 б.
9. Баданбекқызы З. Ағылшын және қазақ тілдерінің салыстырмалы грамматикасы. – Алматы: Алаш, 2018. – 359 б.

Амантай М.А., Мықтыбек Н.Д., Мейірханова А.Н.

*Ғылыми жетекші: Кенжеғалиев С.А., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Морфема және сөзжасам тәсілдерінің бірліктері

Бұл мақалада қазақ тілінің сөздік қорын байытудағы сөзжасам жүйесінің атқаратын қызметі мен негізгі заңдылықтары қарастырылған. Жұмыс барысында жаңа лексикалық мағыналардың қалыптасуына негіз болатын үш негізгі тәсіл – синтетикалық, аналитикалық және лексика-семантикалық әдістерге жан-жақты талдау жасалады. Туынды сөз бен негізгі түбірдің құрылымдық ерекшеліктері салыстырылып, морфемалық құрамның күрделену процесі нақты мысалдармен көрсетіледі. Сонымен қатар, мақалада жұрнақтардың сөз тудырушы рөлі, «өлі түбір» ұғымы және мағыналық ауысулар арқылы терминдердің жасалу жолдары сипатталады.

Зерттеу барысында күрделі сөздердің тарихи қалыптасуы мен кірігу құбылыстарына да ғылыми баға беріледі. Тіліміздің сөздік құрамының үздіксіз толығып отыруы тілдің ішкі сөзжасамдық механизмдерінің өнімділігіне тікелей байланысты екені айқындалады. Бұл талдаулар қазақ тіліндегі сөзжасамдық бірліктердің лексика-грамматикалық сипатын тереңірек түсінуге жол ашады.

Кілт сөздер: сөзжасам, туынды сөз, синтетикалық тәсіл, аналитикалық тәсіл, лексика-семантикалық тәсіл, морфема.

Тіліміздің сөздік қорын ұдайы толықтырып, байытып отыру тілдің ішкі заңдылықтары мен негізгі мүмкіндіктеріне байланысты болады. Өзге тілдерден сөздің енуі арқылы да сөздік қорымыз толықтырылып, байып отыратыны баршаға аян. Бұл - қай тілде де болмасын көнеден келе жатқан құбылыс. Сөздік қордың толығында сөзжасам жүйесі, оның ішінде сөзжасам тәсілдерінің айтарлықтай орны бар. Сөз жасауда сөзжасам мәселесі өзекті болғандықтан, оның сөзжасамдық тәсілі де арнайы сөз етуді қажет етеді. Өзге тілден енген сөздерді есептемегенде, тілдің негізгі заңдылықтары, ішкі мүмкіндіктері арқылы лексикалық қорды байытып, тілімізге ұдайы қосылып жататын жаңа сөздердің барлығы да белгілі бір тәсілмен жасалып, тілдің сөздік қорынан өзіндік орын алады. Қазақ тіл білімінде сөз жасаудың үш тәсілі көрсетіліп жүр. Олар синтетикалық, аналитикалық және лексика-семантикалық немесе семантикалық тәсілдер деп аталады.

Аталған тәсілдер сөзжасам жүйесінде көнеден келе жатқан тәсілдер болып саналады. Бұл үш тәсілдің әрқайсының жасалуында өзіндік ерекшеліктер бар. Олардың жасалуындағы ерекшеліктермен қатар ортақ белгілері де баршылық. Сөзжасам тәсілдерінің ортақ белгілері олардың басын біріктіреді. Сөзжасамдық үш тәсілдің сөз жасауда үлкен айырмашылықтары да бар. Осы айырмашылықтар негізінде сөзжасамда үш тәсіл пайда болған.

«Қазіргі қазақ тілінің сөзжасам жүйесіндегі белгілі сөзжасамдық тәсілдер, сөзжасам типтері мен үлгілері, жалпы тілде сөздің жасалу механизмін анықтау сөзжасамдық талдаудан басталады» [1, 20]. Мәселен, *күйші, әнші, аңшы, етікші* секілді түбірлердің туынды екенін таныту үшін бұл сөздерді *күй, ән, аң, етік* сөздерімен салыстыра қараймыз. Алғашқы сөздердің құрамы соңғы сөздерге қарағанда

күрделі және олар ек іморфемадан тұрады. Ал соңғылары бір морфемадан ғана тұрады. Сол себепті алғашқы топтағы сөздер туынды түбірлер болады да, соңғы топтағы сөздер осы туынды түбірлердің пайда болуына негіз болған сөздер болып табылады.

Себебі тілдегі негізгі заңдылық бойынша туынды сөздің құрамы негіз сөздің құрамына қарағанда күрделі болуы тиіс. Сонымен, туынды сөздегі морфема саны негіз сөздегі морфемадан басым болады. Аталған ерекшелік туынды сөз бен негіз сөзді айырудағы басты белгі болмақ.

Сондықтан «Қазақ грамматикасында»: «Қазақ тілінің сөздік қоры туынды сөздерге бай. Егер тілдегі түбір сөз бен туынды сөзді салыстырса, ол екеуінің арасындағы айырмашылық өте зор. Өйткені тіліміздің сөзжасам жүйесі тым көне замандардан келе жатқан құбылыс, оның барлық кезеңінде тілге туынды сөздер үнемі қосылып отырған. Сондықтан ең көне жазба ескерткіш саналатын Орхон жазбаларының өзінде туынды сөздер көптеп кездеседі», -деп көрсетілген [2, 214].

Туынды сөздің мағынасы негіз сөздің лексикалық мағынасы негізінде жасалады. Ол туралы жоғарыдағы мысалымызда келтіріп өттік. Яғни мысалымызда келтірілген *күйші, әнші, аңшы, етікші* деген туынды түбірлердің жасалуына *күй, ән, аң, етік* деген сөздердің мағынасы негіз болып саналады. Сонымен негіз сөз ретінде берілген зат атауларынан (*күй, ән, аң, етік*) *күй* тартатын адам, *ән*ді айтатын адам, *аң*ды аулайтын адам, *етік* тігетін адам деген мамандық атаулары келіп шығады. Алдыңғы берілген сөздерден заттың атауының мағынасы байқалатын болса, кейінгі сөз қатарында мамандық атауларын құрайтын сөздер жасалған. Бұдан байқайтынымыз, туынды сөздердің мағынасы күрделі болып келеді. Мысалда берілген *күй, ән, аң, етік* сөздер қосымшаларсыз жеке және қосымшалармен қолданылады. Мәселен, *күй әсерлі, ән – өнердің базары, аңшы, аңшыл, етікші, етіксіз* т.б. Туынды сөздердің түп негізінің бәрінде тілде жеке қолданылатын қабілеті бар десек қателескен боламыз. Себебі тілімізде тек туынды сөз құрамында қолданылса да, оның түп негіздері жеке қолданылмайтын сөздер кездеседі. Мысалы *момын, шалқасынан, ұят* деген сөздердің негізін алар болсақ, мұнадағы *мом, шалқа, ұя* деген негіздер жеке қолданылмайтыны белгілі. Бұлардың түп негіз болуына олардың бірнеше туынды сөздің құрамында кездесуі себеп болып тұр. Мұндай деректер жиі қолданылмайтындықтан, нақты құбылыс болмайды. Осы тұрғыда біраз түбірлер өлі түбірге айналып түбір мен қосымшаға жіктелмейтін жағдайға жетіп, бірігіп, кірігіп бір түбірге айналып кеткен. Әрине, бұл мәселенің жағдайы бір бөлек.

Туынды түбірлер негізгі түбірден ғана жасалып қоймайды. Яғни туынды сөздің негізі туынды түбір, түбірдің күрделі болып келуі кездеседі. Мысалы: *егінші, өнер-кәсіптік, отыр-ыс, әсем-дік, өнерпаз* т.б. Мысалдан байқағанымыздай, мұнда түп негізге қарағанда туындының морфемдік құрамы күрделірек болып келген. Бұдан ерекшелік, заңдылықтың жалпылық қасиетін байқаймыз. Мысалымызда келтірілген *егінші* сөзінің негізі *егін* болады және ол екі морфемадан, одан шыққан туынды түбіріміз үш морфемадан тұрады. Бұдан кейінгі туынды түбір морфемдік тұрғысынан өзінің жасалуына тірек болған сөзден (негізден) күрделі болып тұрғандығын байқаймыз. *Өнеркәсіптік* пен *өнеркәсіп, отырыс* пен *отыр, әсемдік* пен *әсем, өнерпаз* бен *өнер* деген мысалдардың да морфемдік құрамы соны байқатады. Сонымен, туынды түбірдің морфемдік құрамы сол туынды түбірдің жасалуына негіз болатын сөздің морфемдік құрамынан күрделі болып табылады. Олар сол күйінде (туынды сөз қалыпында) өздерінен өзге туынды сөздердің жасалуына негіз бола алады. Біздің байқауымызша, бұлар жаңа бір туынды түбірдің пайда болуында негіз қызметін атқарады. Жоғарыда келтірілген өнеркәсіптік деген туынды сөздің жасалуына біркөк сөз негіз болғандығын байқауға болады. Мұндай біріккен сөздің негізінде басқа бір туынды түбірдің жасалуы - тілімізде жиі кездесетін құбылыс.

Осы тұрғыда жаңа сөз жасауға қатысатын негіздерге қойылатын өзіндік талапқа ден қою қажет. Келтірілген мысалдардан байқағандай, сөз жасалу үшін оған қатысатын тұлғалардың негізі түбір сөз болуы міндетті болып саналмайды. Негіздің туынды, қысқарған, біркөк түбірлерден болып, одан жаңа сөз жасалатындығына ешкім талас тудырмайды. Бірақ бұлардың сөз жасаудағы қызметі өнімді емес. Сонымен, жаңа сөздің жасалуына түбірдің түбірдің түрлі болып келуі кедергі келтірмейді, себебі олардың қай-қайсысы болмасын сөзжасамдық үдеріске өзіндік үлесін қоса алады. Осы кезде сөзжасамдағы негіз тұлғасы қандай болу керек және оған қойылатын талап қандай деген мәселе туындайды. Жаңа сөз жасау үшін, ең алдымен, негіз болатын сөздің лексикалық мағынасы болуы шарт. Өйткені, жаңа сөздің мағынасы негіздің лексикалық мағынасы негізінде құрылады.

Сөзжасамда туынды сөз болған жағдайда оның жасалуына негіз болған сөз болып, туынды сөз бен негіз сөз бір-бірінен ажырамайды. Туынды болған кезде туынды сөз бен негіз сөз егіз іспеттес болады да, оны туындының белгісі түрінде тарау керек. Мысалы: *өнім – өн, көрме – көр, сұрақ – сұра* т.б.

Туынды сөздер әр түрлі сөз таптарына қатысты келе беретіндіктен профессор Ш.Сарыбаев еліктеуіш сөз табына қатысты: «Кейбір еліктеуіш сөздердің мағыналары біркөккі бола бермейді. Олар бір ғана сөз табына емес, өзара жақын бірнеше дыбыстарға еліктеу мақсатымен де жұмсалады немесе

бір құбылыстың ғана қимыл-қалпын бейнелемей, әртүрлі құбылыстардың күй-қалпын бейнелеу үшін жұмсалады», - деген пікірі орынды [3, 8-9]. Себебі, мағына ауысу туынды сөз жасаудың алғы шарты.

Туынды сөзді талдауға келгенде тек негіз сөзді анықтау көлемінде шектелу жеткіліксіз. Өйткені, жұрнақ та негізгі тұлға болып өзіндік қызмет атқарады. Сөзжасамда негіз бен қатар жұрнақтың да қызметі зор. Мәселен, -шы, -ші жұрнақтарын туынды түбірлердегі қолданылуын қарайтын болсақ: *есепші, жыршы, әнші, суретші* т.б. Келтірілген мысалымызда -шы, -ші жұрнақтары мамандық мағынасын тудырып тұр. Бұл арқылы -шы, -ші жұрнағының сөзжасамдық тұлға екенін аңғарамыз. Осы сияқты *орманшы, етікші, жазушы* деген сөздер де туынды түбірлер болып саналады. Жұрнақтардың өзге туынды түбірлерде қолданылуы және ондағы мағынасы бойынша екінші туынды түбірді салыстыра қарап дәлелдеу тіліміздегі жалпы құбылыс болып табылады. Мұндай құбылыс туындының құрамын талдауда жүзеге асырылады. Бірақ аталған мәселенің де қайшылығы бар. Қазақ тіліндегі *ойпат, байқат, тоңазы, жент, киіт* түріндегі туынды түбірлердегі сөз жасаушы жұрнақтарның өзге сөздерде қолданылуын салыстырып қарауға келмейді. Себебі, мысалда келтірілген –пат, -қат, -азы, -нт, -іт жұрнақтары өзге сөздерде қолданылмайды. Мұндай кезде түп негізді басшылыққа алу керек. Бұл тұрғыда сөздің жеке қолданыстағы мағынасы мен туындыдағы мағынасын салыстыра қарау, олардың мағына байланыстылығын айқындау, сөз тудырушы жұрнақтың туынды түбір жасағанына көз жеткізуге болады.

Дегенмен сөзжасам тәсілдері әртүрлі болған себепті, туынды сөз құрамы, құрылымындағы сөзжасамдық тұлғалар бірдей болмай жатады. Мысалы: *қырық жеті < қырық+жеті, қызыл ала < қызыл+ала, барып кел < барып+кел, ақсақал < ақ+сақал жиырма бес < жиырма+бес* т.б.

Бұл мысалда көрсетілген сөздер аналитикалық тәсіл арқылы жасалып отыр. Аналитикалық тәсіл деп атайтынымыз, оларды біріктіретін аналитикалық тәсіл болып саналады. Тілімізде күрделі деген ұғымның қалыптасқан өзіндік орны бар. Айталық, күрделі сын есім, күрделі етістік, күрделі сан есім т.б. Күрделі сөздер аналитикалық сөздер қатарына жатады. Аналитикалық тәсіл арқылы туынды сөз жасалғанда екі негізден құралады. Күрделі сөздер мен аналитикалық сөздердің құрамына енетін сөздерді салыстыра қарасақ олардың сөзжасамдық тұлғалары лексикалық мағына жасауға біркелкі қатысып, сөз жасаудағы қатысымдылығы тең дәрежеде болады. Аталған тәсілмен жасалған мынадай сөздерді мысалға келтіруге болады: *әкел, әнер, әкет, бүгін, анар, биыл* т.б. Бұл сияқты туынды сөздердің морфемдік құрылымы тарихи тұрғыдан тең болғанымен қазіргі уақытта олар кірігіп, бірігіп, жымдасудың әсерінен морфемдік жіктен қол үзген.

Тілімізде ерте кездерден келе жатқан сөзжасам тәсілдерінің бірі лексика-семантикалық немесе семантикалық тәсіл болып табылады. Лексика-семантикалық тәсілге мынадай мысалдар келтіріп өтуге болады: *дыбыс, салдар, үн, мәжіліс, еліктеу*. Бұл сөздер бұрын қалай қолданылса, қазіргі уақытта да күнделікті өмірімізде жай қолданылатын сөздер. Алайда кейбір сөздер басқа мағынада да қолданылады. Мәселен *мәжіліс* сөзі қоғамдық мәндегі жиын, жиналыс деген мағынаны білдірсе, *дыбыс, салдар, үн* тіл біліміне қатысты терминдер ретінде пайдаланылады. Яғни жаңа мағынаға ие болып, қазіргі таңда екі сөздің мағынасын береді. Олардың түп негізі мен туындыдағы түрлерінің морфемдік құрамдары тең дәрежеде болса да, мағынасы жағынан туынды мағынасы үстем әрі күрделі болып келеді.

Тіліміздегі кейбір дыбыстардың түсіп немесе естілмей қалу құбылыстары да кездеседі. Келешекте мұндай жағдайлар мағына айырымға, яғни туынды сөздің жасалуына себепкер болуы мүмкін. Айталық, М.Тұрсынованың айтып отырған пікірі осыған дәлел: «Қазақ тілінде көсемшенің –а, -е, -й жұрнағынан кейін жалғанған жіктік жалғаудың –ды, -ді, -ты, -ті құрамындағы –ы, -і кей кезде ауызекі сөйлеудің орфоэпиялық заңдылықтарына сәйкес естілмей қалады», - дейді [4, 11].

Сонымен, туынды түбір негізгі екі морфемадан тұрады екен. Олар негіз сөз және көмекші морфема жұрнақ болып саналады. Негіз сөз туындының жасалуына негіз болатындығын жоғары да айтып өттік. Сонымен қатар жоғарыда сөз етілген аналитикалық туынды да екі морфемадан құрылады да, оның жасалуындағы тұлғалар тең дәрежеде болады. Ал лексика-семантикалық тәсілде сөздің құрылымда өзгеріс болмайды да, өзгеріс оның мағынасында болады. Бұдан байқағанымыздай, туынды түбірлер ғана негіз бен көмекші морфемадан құралады, ал туындылар тек негіз сөздерден тұрады. Сондықтан оларды негіз бен көмекші деп бөлу аса маңызды саналмайды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Қазіргі қазақ тілінің сөзжасам жүйесі. – Алматы: Ғылым, 1989. – 368 б
- 2 Қазақ грамматикасы. – Астана: Астана полиграфия, 2002. – 783 б
- 3 Сарыбаев Ш. Қазақ тіліндегі еліктеуіш сөздер. – Алматы: каз. гос. ун-т., 1960. – 44 б.
- 4 Тұрсынова М.А. Түркі тілдерінің дыбыс жүйесі. – Қарағанды: ҚарМУ, 2011. – 91 б.

*Ғылыми жетекші: Саменова С.Н., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Көптік жалғауының семантикалық түрленуі

Бұл мақалада көптік жалғаудың семантикалық түрленуі мәселесі қарастырылған. Зерттеу барысында көптік жалғаудың қазақ тілінде тек грамматикалық ғана емес, сонымен бірге семантикалық деңгейде де мағыналық өзгерістерге ұшырайтыны көрсетіледі. Орхон-Енисей жазбаларындағы көптік формалардың көрінісі мен олардың қазіргі қазақ тіліндегі сабақтастығы салыстырмалы негізде талданады. Көне түркі тіліндегі -т, -з элементтерінің іздері және жіктеу есімдіктері құрамындағы көптік мән мәселесі де назарға алынады, көптік жалғаудың тек сандық ұғымды білдіріп қана қоймай, жинақтық, жалпылық, стильдік реңктер үстейтіні нақты тілдік деректер арқылы дәлелденеді. Сонымен қатар, көптік жалғауын сөз байланыстырушы қосымша ретінде қарастыру керек пе, әлде грамматикалық жұрнақ ретінде қарау дұрыс па деген мәселе төңірегіндегі көзқарастар да сарапталды. Бұл зерттеу қазақ тіл білімінде морфология мен қолданыстық семантика арасындағы өзара байланыстың маңызды аспектілерін ашады.

Кілт сөздер: көптік жалғау, семантика, семантикалық түрлену, морфология, қазақ тілі, контекст.

Көптік жалғаудың семантикалық түрленуі – оның дәстүрлі көптік мағынасынан тыс, жалпы мағыналық немесе контекстке тәуелді жаңа мәндерге ие болу процесі.

Қазақ тіл білімінде көптік мағынаны білдіретін сөз таптарының табиғаты толық әрі жан-жақты зерттелді деп біржақты тұжырым жасау қиын. Бұл мәселе тіл ғылымында ертеден қарастырылып келе жатқанымен, бүгінгі күнге дейін ғалымдар арасында ортақ пікір қалыптасқан жоқ, түрлі ғылыми көзқарастар мен пікірталастар сақталып отыр. Көптік форманың қай жағдайда көптік мағынаны білдіретіні, оның семантикалық және грамматикалық қызметі нақты тілдік деректер негізінде айқындалуы тиіс. Сондықтан қазақ тілінде көптік мағына тек -лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер жалғаулары арқылы ғана беріледі деп шектеу ғылыми тұрғыдан толық негізді пікір болып саналмайды.

Бұл мақалада көптік жалғаудың негізгі функциялары, оның зат есімдер мен есімдіктерге қатысты қолданылуы, сонымен қатар кейбір жағдайларда көптік мағынасын білдірмейтін, бірақ фигуративтік немесе жалпы мағынада қолданылатын мысалдар қарастырылады. Зерттеудің негізгі мақсаты – қазақ тіліндегі көптік жалғаудың семантикалық ерекшеліктерін анықтау және олардың тілдік жүйеде алатын орнын көрсету.

Бұл зерттеу қазақ тіл білімінде морфология мен семантика арасындағы өзара әрекеттің маңызды аспектілерін ашады және көптік жалғаудың тілдік жүйедегі орны мен функциясын терең түсінуге мүмкіндік береді.

Қазақ тіл білімінде грамматика және грамматикалық көптік мағына мәселелерін ғылыми тұрғыдан қарастыру Ахмет Байтұрсынұлы [1] мен Құдайберген Жұбанов еңбектерінен бастау алады [2]. Аталған ғалымдардың зерттеулерінде зат есімнің жекеше және көпше түрлері алғаш рет жүйелі түрде сипатталып, ғылыми негізде талданды.

Алайда 1940 жылдардан кейін қазақ тіл біліміндегі грамматикалық зерттеулердің бағыты белгілі бір дәрежеде өзгеріске ұшырады. М.Серғалиев атап көрсеткендей, осы кезеңде орыс тілінің ықпалы күшейіп, соған еліктеу үрдісі байқалды. Соның нәтижесінде сөйлемдегі әртүрлі сөздерге, тіпті кей жағдайда орынсыз болса да, -лар, -лер қосымшаларын жалғау жиілей бастады.

Қазақ тіл білімінде XX ғасырдың 50-60-жылдары І.Кеңесбаев пен Н.Сауранбаев бастаған бірқатар зерттеушілердің еңбектерінде көптік категориясы арнайы қарастырылды. Сол кезеңдегі зерттеулерде орыс тіл білімінің ықпалы айқын байқалды. Аталған ғалымдар бұл жөнінде: «Көптік жалғауы барлық сөз таптарына дерлік түгелдей жалғанады. Бірақ бәрінің көптік мағынасы бірдей емес, негізгі сөздің семантикасына, оның қай сөз табына жататындығына, мәтінге байланысты олардың әртүрлі мағыналық қырлары болады», – деп көрсетеді [3, 220].

Көптік ұғымды білдіретін негізгі грамматикалық көрсеткіш көптік жалғауы болып саналғанымен, бұл мәселе жөнінде тілші ғалымдар әртүрлі пікір білдіреді. Мысалы, проф. А.Айғабылов: «Зат есімнің -лар, -лер жалғауынсыз қолданылып, көптік мағына беретіні» [4, 111-121] екенін атап көрсетеді. Сол сияқты проф. А.Ысқақов: «Сөздің көптік мағына беруіне лексикалық мағына себеп болатыны» [5, 141-142] туралы пікір айтады. Ал проф. С.Исаев: «Қой, түйе сияқты сөздер жекеше (-лар, -лерсіз)

тұрып көптік мағына беретіні» [6, 58–64] екенін көрсетіп, қазақ тілінде «қой» жекеше, ал «қойлар» көптік форма деп түсіндірудің дұрыс еместігін де атап өтеді.

Алайда аталған ғылыми тұжырымдар қазіргі тілдік зерттеулерде толық ескеріліп жатыр деп айту қиын. Сонымен қатар қазақтың ауызекі сөйлеу тілінің ерекшеліктері де жеткілікті деңгейде назарға алынбай келеді. Негізінде ауызекі сөйлеу тілі – қазақ әдеби тілінің табиғи қалыптасу негізін құрайтын, оның заңдылықтары мен ерекшеліктерінің басты қайнар көзі болып табылады. Соған қарамастан, белгілі бір кезеңде қазақ әдеби тілінің нормалары орыс тіл білімінің үлгісі негізінде қалыптастырылып, сол жүйенің қағидаларына сәйкес реттелгені байқалады.

2002 жылғы «Қазақ грамматикасы» еңбегінде: «Зат есімдерді жекеше, көпше деп аталатын екі топқа айыра көрсетуге негіз болатын ең басты грамматикалық сыртқы белгі – оларға көптік жалғауының жалғануы. Көптік жалғауын жалғау сөзге көптік мағына берудің негізгі жолы болғанымен, бірден-бір ғана жолы емес. Ана тілімізде зат есімде көптік мағына пайда болудың бұдан басқа амал-тәсілдері бар» – деп көрсетіледі [7].

Көптік мағынаның арнаулы қосымша арқылы берілуі қазақ тілінде негізінен көптік жалғауының қызметімен байланысты. ұл жалғаулар зат есімге жалғану арқылы тек көптік мағынаны ғана білдіріп қоймай, сөйлем ішінде түрлі мағыналық реңктерді де білдіреді. Көптік жалғауы заттың сандық көптігін білдірумен қатар, олардың түр-түрінің көп екендігін де аңғартады. Мысалы, өзендер, кітаптар, жануарлар, ыдыстар сияқты сөздер белгілі бір заттардың тек санының көптігін ғана емес, олардың әртүрлі түрлерінің бар екенін де көрсетеді.

Сонымен қатар, сан жағынан бөлшектеп көрсетуге келмейтін біртекті зат атауларына жалғанған кезде көптік жалғауы олардың жай ғана көптігін емес, түрінің немесе сыртқы ерекшелігінің әртүрлі екенін білдіреді. Мысалы, тағамдар, тәттілер, тастар деген сөздер белгілі бір заттардың әр алуан түрлерін көрсетеді. Ал егер мұндай сөздер бір ғана текті, біркелкі заттардың жиынтығын білдірсе, олар көбіне көптік жалғауынсыз қолданылады.

Көптік жалғауы кей жағдайда молшылық, өте көп мөлшер мағынасын да білдіреді. Мұндайда зат есімдер көбіне сан жағынан нақты бөлшектеуге келмейтін ұғымдарды білдіреді. Мысалы, сулар, үгінділер сөздері заттың молдығын, көп мөлшерде екенін аңғартады. Сонымен бірге көптік жалғауы белгілі бір адамдардың тобын немесе жиынтығын білдіру үшін де қолданылады. Мысалы, жастар, сауыншылар, ғалымдар, еуропалықтар сияқты сөздер белгілі бір әлеуметтік немесе кәсіби топты білдіреді.

Туыстық қатынасты білдіретін сөздерге тәуелдік жалғауымен бірге жалғанған кезде көптік жалғауы құрмет, сыйлау мағынасын білдіреді. Мысалы, апамдар, әжелер, атамдар деген қолданыстарда үлкен кісілерге деген сыйластық реңкі байқалады. Сондай-ақ мезгіл атауларымен тіркескен кезде көптік жалғауы шамалау, болжал мағынасын білдіруі мүмкін. Мысалы, шілденің бастарында, көктемнің аяқтарында, күздің бастарында сияқты тіркестер белгілі бір уақыттың нақты емес, шамамен алынған мезгілін көрсетеді. Осылайша, көптік жалғауы қазақ тілінде тек грамматикалық көптік мағынаны ғана емес, сонымен қатар әртүрлі семантикалық реңктерді білдіретін маңызды тілдік құрал болып табылады.

Профессор С.Исаевтың пікірінше, көптік жалғау сөз байланыстырушылық қызмет атқармайды. Осыған байланысты ғалым оны «қосымшаның жалғау түрінен гөрі форма тудыратын жұрнақтар қатарына өте жақын» деп бағалайды [8, 54]. Мысалы, Тау арасындағы өзендер баяу ағып жатыр. Бұл сөйлемдегі *өзендер* сөзіндегі -дер көптік жалғауы сөйлемнің құрылымын байланыстырып тұрған жоқ. Оны алып тастаса да сөйлемнің мағынасы бұзылмайды: Тау арасындағы өзен баяу ағып жатыр. Мұнда көптік жалғау тек өзендердің көп екенін білдіреді, сөйлемге көптік ұғым қосады. Дегенмен, көптік жалғау екінші жақтағы жіктік жалғауымен үйлескен кезде ғана сөзді байланыстырушы рөл атқарады. Мұндай жағдайда сөйлемдегі байланыс нақты көрінеді: «сендер оқушысыңдар», «сіздер мұғалімсіздер» т.б.

Сілтеу есімдіктері заттанып барып, тәуелденіп, септеліп, көптеліп, жіктеледі. Тәуелдік жалғаулары сілтеу есімдіктерінің ішінде міне, эне, осынау, сонау, түү сияқты түрлеріне жалғанбайды. Септік жалғаулары да талғаусыз жалғана алмайды. Ал бұл, ол, мына, ана, сол сілтеу есімдіктері жекеше және көпше түрінде де септеледі. Ал міне, мынау, эне, анау, осынау, сонау, түү есімдіктері септелмейді. Көптік жалғаулары бұл – бұлар, ол – олар, мына – мыналар, ана – аналар, осы – осылар, сол – солар есімдіктерінде ғана кездеседі. Сілтеу есімдіктері сөйлемнің барлық мүшелерінің қызметін атқарады [5, 173].

Зат есімдер көптік жалғауларымен түрленсе, көмекші есімдер көптік жалғауларын (алдар, арттар, үстілер, т.б. болмайды) қабылдамайды. Тәуелдіктің III жағының көпше және жекеше түрінің қосымшалары бірдей [9, 234].

Көпше түр көбінесе -лар арқылы беріледі. Бұл қосымшаның морфологиялық варианты жоқ, тек фонетикалық варианттары бар: -дар, -дер, -тар, -тер. -лар-дың этимологиясы ашылмаған, тек олар жіктеу есімдігінен пайда болған дейтін болжам бар. [9]

А. Ысқақов өз еңбегінде көптік категориясы мен көптік жалғауы туралы ұғым-түсініктің бір еместігін айтады. Көптік жалғау деген тақырыппен [5, 39] көптік жалғауын категорияға жатқызғанымен, категорияға беріліп жүрген анықтамаларға сәйкестігі анықталмайды. Көптіктің барлық грамматикалық ерекшеліктері тек жекелікпен салыстыра қарастырғанда ашылады.

С. Исаев көптік жалғауының көп жағдайда көптік мәннен гөрі стильдік мән үстейтіндігіне арнайы тоқталады. Мысалы, «Елдостар Астанадан келді» дегенде, Елдос және оның қасындағылары екенін білдіреді. «Абайлардың заманы» дегенде, Абай және тұтастарын меңзейді. Бұл жағдайда көптік жалғау нақты көптік емес, жалпылық немесе топтық мәнді береді [8].

Түркі тілдерінде Э.В. Севортян, Л.Н. Харитонов және Х.Т. Нигматов -ыс, -іс қосымшасының да бастапқы мәні ортақ қимылды білдіру деп, көптік мәнінің кейіннен туындағанын айтса, керісінше, А.А. Юлдашев ортақ қимыл мағынасының өзі көптік мағынадан туындаған деп санайды [7, 111]. Тарихи және салыстырмалы түркітану деректері бұл қосымшаның кейде көптік, кейде тек ортақ қимыл мәнін көрсететінін, кейде интенсивтіліктің морфологиялық көрсеткіші ретінде қолданылатынын дәлелдейді.

Қазақ тілінде есептік сан есімдер көбіне зат есімге қатысты қолданылып, заттардың нақты санын көрсетеді. Бұл жағдайда сан есімнің өзі заттың көптігін немесе бірлігін көрсететін негізгі нышан болып табылады, сондықтан зат есімге қосымша көптік жалғау жалғанбайды. Мысалы: Сол үш кісі Абай Ералыға келісімен сиязға тігілген үйден оңаша алып шығып, жайды баян етті. (М.Әуезов). «13 күн бойына түйемен Арабстан шөлін кезгенін айтты.» (М.Әуезов).

Қазақ тілінде жалпы есімдер мен жалқы есімдердің көптік жалғауды қабылдауы да әртүрлі болып, көптік жалғаудың семантикалық қызметін түрлендіретіндігі белгілі жайт. Сол сияқты, көптік жалғау мекен атауларына жалғанғанда салыстыру немесе типтік ұқсастықты білдіреді: алматылықтардай, астаналықтардай. Бұл кезде жалқы есім өз даралығын сақтай отырып, жалпылау және ұқсастық мәнін алады.

Қазақ тілінде дене мүшелерінің атауын білдіретін сөздерде де көптік жалғаудың семантикалық ерекшелігі байқалады. Мысалы: қолдарыңды жу деп айтпай, қолыңды жу деп айтылады, құлақтарыңды тазала емес, құлағыңды тазала деп қолданамыз. Егер қолдары, құлақтары сияқты тұлғаларда көптік жалғау қолданылса, онда бұл жердегі көптік қолдың немесе құлақтың көптігін емес, солардың иесі адам санының көптігін білдіреді.

Қимылдың, процестің, күй-жайдың атауы болып келетін зат есімдерде көптік тұлға қолданылмайды: қуаныш, өкініш, шаттық, мұң. Ғылым салаларының атаулары да үнемі көптік жалғаусыз айтылады: химия, алгебра, география, информатика, әдебиет.

Көптік мағынаны білдірудің негізгі морфологиялық жолы – зат есімдерге жалғанатын көптік жалғаулары болып табылады. Орхон-Енисей жазбаларында бұл жалғаулардың екі түрі кездеседі: -лар және -т. Аталған жалғаулар көптік мәнін беру үшін ескерткіштердің тілінде кеңінен қолданылады. Мысалы, беглер («бектер»), күнчилер («әйелдер, ханымдар») сөздерінде көптік мағына осы жалғаулар арқылы жеткізіледі. Сонымен қатар, жинақтық мән беретін сөздер көбінесе көптік жалғаусыз қолданылған. Мысалы, Орхон-Енисей жазбаларындағы тоқуз оғуз беглері будуну сөйлемінде бег сөзі көптік жалғаумен берілсе, будун («халық») сөзіне жалғанбаған. Бұл феномен сөздің жинақтық мәні мен жеке көптік мағына арасындағы айырмашылықты көрсетеді [10].

Көптік мағына кейде мәтіннің жалпы мазмұны мен сөйлемнің мағынасына байланысты да көрінеді. Қазақтың дәстүрлі ауызекі сөйлеу тілінде мұндай қолданыс жиі кездеседі. Мысалы: «Ағаларың бар ма?», «Үйлерің үлкен екен» деген сөйлемдерде аға мен үйдің саны емес, сол үйдегі балалардың көптігі меңзеледі. Сол сияқты «Біреуің аталарыңды шақырыңдар, тамақ дайын» деген сөйлем де аталардың көптігі емес, бір атаның немерелерінің көп екенін аңғартады.

Қазақ тілінің табиғи заңдылығына сәйкес, сан есімдер немесе мөлшерлік мағына білдіретін сөздер зат есіммен тіркескенде, зат атауына көптік жалғауын қосу қажет болмайды. Өйткені көптік мағына сандық көрсеткіш арқылы-ақ анықталады. Сондықтан кейбір қолданыстарда көптік жалғауын қосу тілдік нормаға сәйкес келе бермейді. Мысалы, қазіргі қолданыста кездесетін «жеті қойларымыз бар», «төрде үш кісілер отыр», «қасында тоғыз адамдары бар», «он төрт мың ақпараттар» сияқты тіркестер тілдік тұрғыдан дұрыс емес. Қазақ тілінің нормасына сай дұрыс нұсқалар: «жеті қойымыз бар», «төрде үш кісі отыр», «қасында тоғыз адамы бар», «он төрт мың ақпарат» түрінде беріледі.

Бұл мысалдар қазақ тілінде көптік мағынаның әрдайым көптік жалғауы арқылы емес, көбінесе сөз тіркесінің мағыналық байланысы арқылы да берілетінін көрсетеді.

Осылайша қазақ тілінде көптік мағына тек морфологиялық тәсілмен, атап айтар болсақ, -лар арқылы ғана емес, сонымен қатар лексикалық және синтаксистік амалдар арқылы да көрініс табатындығын сараладық.

Осы мақаланы жазу барысында қазақ тіліндегі көптік жалғаудың семантикалық түрленуі жан-жақты қарастырылды. Көптік жалғау тек заттың санын білдіретін грамматикалық құрал ғана емес, сонымен қатар сөздің семантикалық мәнін кеңейтетін, контекстке, стильге және коммуникативтік мақсатқа байланысты өзгертін тілдік категория екені анықталды.

Зерттеу барысында мынадай қорытындылар алынды:

1. Көптік жалғаудың негізгі қызметі – заттың санын көрсету, сөйлемде объектілер арасындағы қатынасты айқындау.

2. Қазіргі қазақ тіліндегі көптік жалғауларының Орхон-Енисей жазбаларымен сабақтастығы байқалды.

3. Көптік жалғаудың семантикалық және грамматикалық реңктері контекстке қарай түрлі сипатта болатындығы айқындалды.

Қорытындылай айтсақ, қазақ тілінде көптік жалғаудың семантикалық түрленуі тілдің морфологиялық, семантикалық, прагматикалық және стилистикалық аспектілерін толық зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл мақала көлеміндегі ізденіс көптік жалғаудың тек грамматикалық категория емес, сонымен бірге сөздің семантикасына әсер ететін, мәтіннің мәнін толық жеткізетін маңызды құрал екенін дәлелдейді.

Әдебиеттер тізімі

1. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. Алматы: Ана тілі, 1992. 448 б.
2. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1999. – 581 б.
3. Қазіргі қазақ тілі. Лексика, фонетика, грамматика. Алматы: Ғылым, 1954. -564 б
4. Айғабылұлы А. Қазақ тілінің морфологиясы мен лексикологиясы. Алматы: Қазақ ун-ті, 2006. – 272 бет
5. Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 384 б.
6. Исаев С.М. Қазіргі қазақ тіліндегі негізгі грамматикалық ұғымдар. Алматы: Ана тілі, 1992. 143 б.
7. Қазақ грамматикасы. Фонетика, сөзжасам, морфология, синтаксис. - Астана, 2002. - 784 б.
8. Исаев, С. М. Қазақ тілі жайында ойлар / Құраст: Ж.Н.Сүлейменова. - Алматы: Атамұра, 1997. - 223 с.
9. Момынова Б. Қ., Саткенова Ж. Б. Қазақ тілінің морфологиясы: оқу құралы. - Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 279 б.
10. <https://share.google/h2ZobHeheSvboXewc>

Қалкен Қ.Д., Қайрат Ж.А., Қонысбаева А.Д.

*Ғылыми жетекші: Кенжеғалиев С. А., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Сөз мағынасындағы екіұштылық мәселесі

Мақалада қазақ тіл біліміндегі семасиология саласының өзекті мәселесі – семантикалық екіұштылық туралы сөз қозғалады. Бұл құбылыстың лексика-семантикалық, синтаксистік және коммуникативтік аспектілері жан-жақты талданып қарастырылады. Зерттеу барысында А. Байтұрсынұлының «Әдебиет танытқышындағы» екіұшты сөзқолданыстар туралы алғашқы пайымдауларына сүйене отырып, тілдік бірліктердің анықтығы мен олардың контексттегі қызметіне назар аударылады.

Мақалада «мән» және «мағына» ұғымдарының аражігі ажыратылып, семантикалық екіұштылықтар шартты түрде екі топқа жіктеледі: автордың әдейі қолданған «қос мағыналы» екіұштылықтары және сөйлеушінің қателігінен немесе тыңдаушының дұрыс түсінбеуінен туындайтын «қос мәнді» екіұштылықтар. Сонымен қатар, екіұштылықтың пайда болуына әсер ететін факторлар мен контексттің рөлі нақты мысалдар арқылы дәлелденеді. Нәтижесінде семантикалық екіұштылықтың тіл мәдениеті мен коммуникацияның сапасына әсері айқындалып, оны зерттеу қазақ семасиологиясының маңызды бағыты екені туралы қарастырылып сөз болады.

Кілт сөздер: Тіл, семантикалық екіұштылық, сөз мағынасы, сөз мәні, контекст, қос мағыналық, семасиология.

Семантикалық екіұштылық – тіл-тілде біршама жиі байқалатын, бірақ әрқилы тұрғыдан (лексика-семантикалық, синтаксистік, коммуникативтік, функционалдық т.б.) жан-жақты да терең зерттеле қоймай келе жатқан құбылыстардың бірі. Қазіргі кезде тілтану ғылымында тілдік құбылыстарды

жүйелік-құрылымдық тұрғыдан қарап-зерттеудің орнына семантиканың, синтактиканың және прагматиканың категорияларына негізделіп, коммуникативтік тұрғыдан зерттеу белең алып келеді. Коммуникативтік тұрғыдан зерттеуге сәйкес кез келген тілдік бірлік оның мазмұнының басқа бірліктермен өзара байланыстылығы, үйлесімділігі, сондай-ақ «сөйлеуші» және «тыңдаушы» коммуникациялық актісіне қатысуы жағынан зерттеледі. Мұны лингвистикалық зерттеулердегі жаңа бағыт, яғни тілдік бірліктердің коммуникация үдерісіндегі, адамдардың тілдік қолданыстарындағы рөлі, қызметтерін зерттеумен байланысты жаңа бағыт деуге болады. Лингвистикалық зерттеулердің мұндай бағытта жүргізілуі әсіресе семантикалық екіұштылық мәселелерінде қатысты алғанда көкейкесті сипатқа ие болмақ, себебі екіұштылықтар тілдік бірліктердің қызмет атқару үдерісі кезінде туындайтыны белгілі.

Екіұштылық тек лингвистикалық негізде ғана жасалмайды, оның туындауында экстралингвистикалық факторлар да үлкен рөл ойнайды. Семантикалық екіұштылықтардың пайда болуының экстралингвистикалық алғышарттарына төмендегілерді жатқызуға болады: А) Жартылай бір коммуникативтік мағынаны, жартылай екінші мағынаны қолдап, жүзеге асырып отыратын жағдаяттың, оқиғаның болуы. Мұндай кездері жағдаяттың (тараптың, құбылыстың) бір элементтері көп мағыналы сөздің, омонимнің, омонимдік үлгінің, қатыстырылмаған компоненттің бір мағынасын қолдаса, жағдаяттың екінші элементтері оны басқаша түсінуге итермелейді, соған сәйкес оны екі түрлі түсінуге жол ашылады.

«Күйеуі әйелінен:

– Кәстөмімді тазаладың ба? – деп сұрайды.

– Әлбетте

– Шалбарымды тазаладың ба?

– Әлбетте

– Туфлиімді ше?

– Немене, сенің туфлиіңнің де қалтасы бар ма еді?».

Бұл анекдотта екі адам жағдаятты екі тұрғыдан бағалайды (күйеуі киімді тазалау, сұртуді айтып тұрса, әйелі оны күйеуінің қалтасындағы тыққан ақшаларын алу деп түсініп тұр).

Ә) Екіұшты тілдік бірліктің қос мағынасын да қолдайтын контекстің болуы. Бұл тұрғыдан алғанда, контекст семантикалық екіұштылықтарға байланысты екітүрлі рөл атқаруы мүмкін, кейде ол екіұштылықтың жойылып айтылмақшы ойдың барынша нақты, анық айтылуына көмектеседі, ал кері жағдайда керісінше екіұштылықтың пайда болуының көзіне, негізіне айналады. Контекстің мұндай қасиетін бірқатар зерттеушілер де атап көрсетеді: «Лексикалық көп мағыналылық (ең алдымен омонимия), әдетте, контекст арқылы жойылады деген кең тараған пікірге қарамастан, шындығына келгенде контекст біраз жағдайда оны жоюға жеткіліксіз, өзі де әр түрлі түсіндірулерге жол ашатын болып шығады, соның салдарынан омонимия да, полисемия да көп санды коммуникативтік сәтсіздіктердің көзіне айналады» [1, 36].

Семантикалық екіұштылықтардың экстралингвистикалық жолмен туындауының тағы бір себебі айтылымды айтушы мен қабылдаушының оған әрқилы мән-мағына жүктеуі, әр қилы түсінуі мен түсіндіруі болып табылады. «Кез келген бүкіл басқа материя сияқты тілдік материал әр түрлі себептерге: оқырманның тезарусы, оның психофизиологиялық сипаттамасы, идиолекті мен ақынның стилі, коммуникация жүріп жатқан кездегі жағдайларға және т.б. байланысты әр қилы адамдар тарапынан әр түрлі қабылдануы мүмкін, ал поэзияда солай қабылдануы шарт» [2, 32]. Осындай екіұштылықтарды сараптай келгенде олардың төмендегідей топтарын бөліп көрсетуге болады:

1) Коммуникатордың хабарламасын әр түрлі қабылдаушылар өздерінің өмірлік тәжірибесіне қарай түсінуі, соның ішінде біріншілерінің оны дұрыс түсінгенімен, басқа біреудің қате топшылаулар жасауы. Б.Майлиннің «Арыстанбайдың Мұқышы» атты әңгімесінен алынған төмендегі үзіндіні саралап көрелік:

«Мен сол ауылдан шыққанымда, тор төбелдің орта беліне жарбиып Мұқыш та ауылдан шықты. Былай шыға жолымыз түйісті: көзі ежірейіп, қырықпа сақалы шошандап, тор төбелмен сабалап жортып келеді екен.

– Жолдас, мұның асыра сілтеу болды: жеке шаруалардың арасына іріткі салдың, оларды колхозға қайта қуып тықтың, – деді маған тұнжырап қарап.

Мұқыштың ойынша, елге үгіт жүргізу – асыра сілтеушілік болыпты! «Асыра сілтеу», «Оңшыл», «Солшыл» деген сөздерді қабаттап көрінгенге жапсырап талайдың мазасын алған қу-ау дедім».

Шығарманың кейіпкері Мұқыш адамдары колхозға тартуды «асыра сілтеушілік» деп есептейді. Шын мәнінде, асыра сілтеудің партияның саясатын бұрмалау екенін, ал жұртшылықты колхозға тартудың партияның саясатына сәйкес құбылыс екенін түсінбейді. Осылай қоғамдағы құбылыстарды

дұрыс түсінбеу екіұштылықтың туындауына, яғни әңгімедегі екі кейіпкердің бір ұғымды екі түрлі түсінуіне, әр түрлі түсіндірулеріне әкеп соғып отыр.

2) Перципиенттің көңіл-күйінің, ойының белгілі бір мәселе төңірегінде шоғырлануы себепті барлық сырттан келетін хабарламаны соған орайластырып түсінуі.

Н.В.Гоголдің «Ревизор» комедиясында Хлестаковқа городничий «басқа пәтерге өтуге» ұсыныс жасағанда, ол бұл ұсынысты өз әрекеттері әшкереленіп қалған себепті, түрмеге отырғызғалы жатыр деп түсініп қалды. Оның себебі Хлестаков өзінің алаяқтық жасап жүргенін жақсы біліп, ылғи әшкереленіп қалудан қорқып жүреді де, сырттан келген хабардың бәрін осы тұрғыдан қабылдайды. Осының салдарынан «басқа пәтерге өту» тіркесінде сырттан таңылған екіұштылық пайда болады.

3) Адамдардың әр түрлі тілдік тәжірибесі болуы себепті олар бір тілдік дыбыстық кешенді әр қилы ұғынуы мүмкін. Жоғарыда айтып өткеніміздей әрбір адамның біліміне, өміртанымына орай, яғни «лингвистикалық вертикалдық контекстінің» дербес ерекшелігіне, «лингвистикалық пресуппозицияны» өздігінше ұғынуына сәйкес өз түсінік деңгейі, шеңбері болады. Төменде келтірілген «Келіннің тілі» атты сықақ өлеңді қарастырып көрелік:

«Енесі «Жас келінім пысық!» - деді,

Келіні «Баба кто псих?» - деді.

Арандау бірте-бірте қойылар деп

Араға баласы да түсіп көрді.

Енесі «Жас келінін қарғам» - деді,

Келіні «Ты сама карга» деді.

«Қарғаны» естіген соң қашып кетіп,

Қайтадан келіндікке зорға көнді «Қазақ әдебиеті» газеті. 2004. №8. – 52 б.

Бұл үзіндіден көріп отырғанымыздай, енесі өзінің өмірлік тәжірибесіне лайық, қазақы бауырмалдықпен келінін бауырмалдықпен тартпақ болады, ал келіні болса басқа ортада тәрбиеленіп, содан алған ұғым түсініктеріне және өз тілдік тәжірибесіне сәйкес қарсы әрекет етеді.

Сонымен семантикалық екіұштылықтардың туындауына тек қана тілдік, лингвистикалық факторлар емес, сонымен қатар сыртқы экстралингвистикалық факторлардың да әсері мол екенін байқауға болады. Осылармен қатар тіл қоғамдық құбылыс болғаны себепті де оны жеке-дара адам мен әлеуметтен бөліп қарауға болмайды, соған сәйкес жеке адамның, жалпы қоғамның психологиясы, менталитеті де тілге, соның ішінде екіұштылық құбылысына да көп әсерін тигізіп отырады.

Семантикалық екіұштылықтардың туындауында коммуникатор мен перципиент үлкен рөл атқарады. Демек, тілдік бірліктердің коммуникативтік семантикалық екіұштылығы мәселелерін қарастырған кезімізде кез келген коммуникативтік әрекеттің (сөйлесу, жазу-оқу т.б.) ерекшелігін, соған орай коммуникатор (хабарлаушы) мен перципиенттің (қабылдаушының) өзара қатынастарын есепке алмай кетуге болмайды. Осы тұрғысынан алып қарағанда, семантикалық екіұштылықтардың туындауына негіз болатын төрт құбылысты атап өтуге болады.

Автордың әдейі жасаған екіұштылығы;

Автордың байқамай жасаған екіұштылығы;

Қабылдаушының кінәсінен болған екіұштылықтар;

Тілдегі жүйелі құбылыстардың себебінен болған екіұштылықтар.

Олардың біріншісі – жазушы не сөйлеуші өзінің әр түрлі мақсаттарына (әдетте, әр қилы комикалық не стилистикалық, экспрессивтік-эмоционалдық әсерлер тудыру үшін) сәйкес тілдегі лексикалық құрамның басым бөлігінің көп мағыналы болатындығын пайдаланып, семантикалық екіұштылықтарды әдейі туындатады. Бұның өзі тілдің байлығын, ондағы сөздердің семантикалық өрісін, сөздік формалардың туындататын ассоциациялық ұғым-түсініктерінің аумағын кеңінен пайдалануға мүмкіндік беріп, семантикалық екіұштылықтарды тілдің мәнді факторларының біріне айналдырады.

Автордың сөзді білмеуі салдарынан пайда болған екіұштылықтар – лексикалық мағынасы айналасындағы сөздердің мағынасымен үйлеспейтін сөзі бар айтылымдар. Бұл хабарламаның сипатына әсер етеді: сөздің шынайы мағынасын білетін тыңдарман айтылымның бір коммуникативтік мағынаны ұғуға бейім болса; авторды «түсінетін» (онымен «конгениальды») тыңдарман сөйлеушінің түспалдап отырған басқа бір коммуникативтік мағынасын қабылдайды.

Автордың қабылдаушыға түсініксіз сөздерді қолдануынан келіп шыққан қос мәнділіктер.

«Не заман өтті боркемік,

Үгіткен ұлан үмітті,

Зомбыдан сүйреп зор ерлік

Тілекті қанша тірілтті».

Бұл шумақтағы «зомбыдан» деген сөз түсініксіз, автордың нені айтып немесе тұспалдап отырғанының түсініксіз болуы қабылдаушыны әрқилы болжамдар жасап, бұл лексаманы әркімнің өзінше түсінуіне, соның салдарынан семантикалық екіұштылыққа алып келеді.

Семантикалық екіұштылықтардың екінші түрі тілдегі қате сөз қолданыстардан, автордың сөздік материалды ұтымды ұйымдастыра, байланыстыра алмауынан болады. Бұлар тілдегі сұхбаттасу, өзара ақпарат алмасу, түсінікті, ұғымды жазу, оқып түсіну процестеріне кедергі келтіріп, біршама қиындықтар тудырып отырады.

Мұндай екіұштылықтар үшін қабылдаушыны кінәлауға болмайды. Бірақ бұл топтағы екіұштылықтар айтылымды қабылдау кезінде туындайтындықтан ғана олар қабылдаушылар тарапынан болатын екіұштылықтарға жатқызылады.

Адамның аты-жөнін қате түсінуге байланысты пайда болған қос мәнділіктер. Мұндай қос мәнділіктер қазақ тіліне тән, оның табиғатынан туындаған екіұштылықтардың ерекше тобын құрайды, олар алдыңғы топтағы қос мәнділіктерге ұқсас болып

«Осы машинаға құйрығым отықпай-ақ қойды». Бұл сөйлемдегі «отығу» деген сөз жас төлдердің шөп жеп, өз бетінше қоректену бастауына байланысты айтылады, сол себепті де осы қолданыста қос мәнді түсініксіздік пайда болып тұр.

«Ала күшік қостарды аралап құдайы жасап қалды».

Фразеологиялық сөздікте «құдайы жасау - құрбандыққа мал шалу, садақаға мал, дүние атау» деп түсіндіріледі [3, 358]. Автор өзі қолданып отырған фразеологизмнің мағынасын білмегендіктен, оқырманның қос мәнді түсінуі мүмкін сөйлем құрап, екіұштылық жасап отыр.

Екіұштылықтың мұндай түрі ауызекі сөзқолданыстарда да кездеседі. Өмірден алынған мына оқиғаны қарастырып көрейік:

«Кәмила құрбысы Қамажайдың үйіне кіре бере бұрышта бүрісіп отырған кішкентай Сантайды қолына алып көтереді. Сол-ақ екен, Әлима әжей:

- Ойбой, балам, оған тиме, ол - насос,- деді жұлып алғандай.

Бақсақ әжеміздің «насосы» орыстың «панос» деген сөзі екен».

Төмендегі өлең шумақтарын қарастырып көрелік:

«Салқар да, салқар дүние-ай!

Түркістанның күнін-ай!

Түркістанның мұңын-ай!

Дүлей, дүрден қайтпаған,

Дүмді елімнің ұлын-ай!».

Автор «Дүлей», «дүрден», «дүмді» сөздерін қолдану арқылы жаугершілік заманды бейнелейтін дыбыстық үндестік, экспрессивтік реңк жасағысы келген болуы керек. Экспрессивтік бояуды күшейту мақсатымен «дүрден» окказионализмі де қолданылған (қалың қол деген мағынаны да бере алатын «дүрмек» сөзін қысқарту арқылы жасалған болуы керек). «Дүмді ел» сөз тіркесінің автор тарапынан «мықты, негізі берік ел» деген мағынаны беру үшін қолданылғанымен, бұл тіркес «дүм» сөзінің мағынасының әсерімен екіұшты мағына беріп тұр, тіпті кей оқырмандар оны ыңғайсыз тұрғыдан қабылдауы мүмкін.

Екіұштылықтың бұл екі түрін шартты түрде авторлық екіұштылықтар деп атауға болады, себебі, бұлардың екеуі де автордың белсенді немесе пассив түрдегі қатысуымен жүреді.

Семантикалық екіұштылықтың туындауында қабылдаушының (перципиенттің, адресат, тыңдаушы, оқырманның) рөлі өте зор. Жалпы коммуникация үдерісінде екі жақ – коммуникатор (хабарлаушы, автор) мен қабылдаушы теңдей қатысады, екеуінің бірі жоқ болған жағдайда мұндай процесс жүзеге аспай қалады. Автор өз айтылымын нақты мағыналы, грамматиканың ережелеріне сай, дұрыс, түсінікті түзгенімен, қабылдаушы оны әрқилы себептердің салдарынан қате немесе автордың көздегенінен басқа мағынада түсінсе, коммуникация процесі бұзылады. Бұның өзі семантикалық екіұштылықтардың пайда болуына әкеліп соғуы мүмкін.

Сондықтан қабылдаушылар жасаған әртүрлі екіұштылықтарды қабылдаушылық екіұштылықтар деген шартты атаумен семантикалық екіұштылықтар жүйесінде қарау керек деп есептейміз. Бұлар семантикалық екіұштылықтардың үшінші түріне жатады.

Өмірде болған мынадай оқиғаны талдап көрелік: «Әжем келініне: - Мына соғымның қос қазысын ұзын сары келгенде асамын, - дейді. Бір күні әжем жоқта үйге бойы ұзын сары кісі келіпті. Келін әлгінің бетіне қарап: «дәуде болса, ұзын сары осы шығар, бұдан ұзынды әлі күнге көргем жоқ» деп, тұспалдап үйдегі бар қазыны асып тастайды. Келін әжемнің «ұзын сары» деп күннің ұзарғанын айтатынын қайдан білсін». Бұл мысалдан ұзын сары тұрақты тіркесін қабылдаушының хабарлаушының айтқанынан басқа

мағынада түсінгенін көреміз. Бұл жерде хабарлаушы мен қабылдаушының лингвистикалық вертикалының әрқилы болуы айтылымды қабылдаушының қате түсінуіне алып келген.

Өзге тілдің сөздерін дұрыс түсінбеу, сол себепті де оны қабылдаушының өзінше түсініп, басқа мағынада ұғынуынан туындаған қос мәнділіктер тіл – тілде бар құбылыс. Мысалы:

- Қалай, концерт ұнады ма?
- Ұнағанда қандай! Әсіресе әлгі әдемі әнші қыздың сопраносын айтсайшы.
- Өй, әумесер! Қыздың о жер бұ жеріне қарай бергенше, оның даусын тыңдамайсың ба?

Қабылдаушы тарапынан болатын екіұштылықтар мәселесіне орыс тіліндегі семантикалық екіұштылықтарды зерттеген В.М.Панькин де көп көңіл бөліп, осындай себептен туындаған екіұштылықтардың бірқатар түрлерін атап өтеді. Соның ішінде ол қос мәнділіктің бір түрі туралы ол: «Автордың қабылдаушыға түсініксіз сөздерді қолдануы базасында туындаған қос мәнділіктер – «дұрыс» құрылған айтылымдар, бірақ олар әрқилы түсінуге жол ашады. Бір оқырмандар айтылымдарды автордың мақсатына сәйкес түсінеді (бұлар қабылдаушылардың көп бөлігін құрайды), ал басқалары өздері түспалдаған тірек элементтердің лексикалық мағыналарына икемдеу жолымен «өздерінше» түсінулері мүмкін (олар үшін түсініксіз сөз екіұштылықты туындатушы көзге айналады). Автордың кінәсі бұл жерде тым аз, ал перципиенттің кінәсі барынша көп, ол өзінің мәдениетінің төмен екендігін көрсетеді» [4, 16], – деп жазады. Семантикалық екіұштылықтардың төртінші түрі - тілдің өзіне тән ішкі жүйелік қатынастарының себебінен, коммуникатордың еркінен тыс туындап жатады, бұларды шартты түрде тілдік екіұштылықтар деп атауға болады. Олар тілдегі белгілі бір жүйелі лексикалық-грамматикалық қатынастардың есебінен болатындықтан, мұндай екіұштылықтардан құтылу қиын.

Авторлық екіұштылықтарды ғана екіұштылықтар деп есептеп, ал қабылдаушының түрлі себептердің салдарынан жасаған екіұштылықтарын есепке алмау осы құбылыстың жан-жақты, толық көлемде қарастырылуы мүмкіндігін жоққа шығарады. Яғни қабылдаушының ақпаратты қате қабылдауынан болған екіұштылықты назардан тыс қалдыру коммуникация үдерісінің екі тараптылығын (автор-қабылдаушы), соған сәйкес семантикалық екіұштылықтардың да екі тараптылығын жоққа шығару болып табылады. Сондықтан қабылдаушылар жасаған әртүрлі екіұштылықтарды қабылдаушылық екіұштылықтар деген шартты атаумен семантикалық екіұштылықтар жүйесінде қарау керек деп есептейміз.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Аханов К. Тіл білімінің негіздері: оқулық, - Алматы, Санат, 1993. –496 б.
- 2 Гальперин И.Р. Глубина поэтического текста // Теория языка. Англистика. Кельтология. – М., 1976. –32 с.
- 3 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. . – 548 б.
- 4 Панькин В.М. Проблемы семантической двойственности высказываний в современном русском языке: Автореферат дис. канд. филол. Наук. – М., 1975. –30 с

Несіпбекова Г.Н.

*Ғылыми жетекші: Каппасова А.Ш., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры, PhD
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Көпмағыналы сөздердің эмоциялық ассоциациясы

Бұл мақалада қазақ тіліндегі көпмағыналы сөздердің жастар санасындағы эмоциялық ассоциациялары психолингвистикалық және когнитивтік тұрғыда қарастырылады. Зерттеудің негізгі мақсаты – көпмағыналы сөздердің ауыспалы мағыналарының тілдік санада қалай қабылданатынын анықтау және олардың эмоционалдық реңкін сипаттау. Зерттеу әдіснамасы ретінде сауалнама жүргізу, ассоциативтік эксперимент элементтері және біртаңбалы t-тест статистикалық әдісі қолданылған. Респонденттерге ұсынылған көпмағыналы сөздерге байланысты олардың алғашқы ассоциациялары, эмоциялық бағалары және контекстік түсініктері жинақталды. Алынған деректер негізінде сөздердің семантикалық өрістері, олардың орталық және шеткі мағыналары, сондай-ақ эмоциялық бағалау деңгейлері анықталады. Алынған нәтижелер көпмағыналы сөздердің, әсіресе ауыспалы мағыналарының, жастар арасында кеңінен қолданылатынын және тілдік санада тұрақты ассоциативтік бейне қалыптастыратынын көрсетті. Зерттеу барысында тілдік бірліктердің қабылдануына әлеуметтік-когнитивтік факторлардың әсер ететіні айқындалды.

Кілт сөздер: Көпмағыналы сөздер, лексикалық мағына, ассоциация, эмоциялық мән, тілдік сана, семантика.

Тіл – адам мен қоғам арасындағы негізгі байланыс құралы ғана емес, сонымен қатар адамның ішкі жан дүниесін, ой-санасын, эмоциясын, танымын білдіретін құрал. Әсіресе сөздердің мағынасы мен олар тудыратын эмоциялық әсері адамның тілдік санасына тікелей байланысты. Сол себепті сөз мағынасының көпқырлылығы мен оған қатысты эмоциялық ассоциацияларды зерттеу – қазіргі тіл біліміндегі өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Сөз – лексикалық, грамматикалық, прагматикалық қабаттардан тұратын күрделі тілдік бірлік. Ол тек нақты зат пен ұғымды ғана білдіріп қоймайды, сонымен бірге адамның эмоциялық күйіне де әсер ете алады.

Қазақ тіл білімінде көпмағыналы сөздерге қатысты зерттеулер жүйелі түрде жүргізілгенімен, бұл мәселе толық шешімін тапқан жоқ. Әсіресе көпмағыналы сөздердің ассоциативтік, эмоциялық мәні кеңірек қарастыруды қажет етеді. Мәселен, Ә. Болғанбаев өзінің «Қазақ тілінің лексикологиясы» атты еңбегінде көпмағыналы сөздердің табиғаты мен олардың лексика-семантикалық ерекшеліктерін сипаттай келе, бұл құбылысты тілдік жүйенің ішкі заңдылықтарымен байланыстырып түсіндіреді [1, 56]. Сондай-ақ, Ә. Қайдар «Қазақ тілінің өзекті мәселелері» атты зерттеуінде көпмағыналылықты тілдік дамудың нәтижесі ретінде қарастырып, оны ұлттың ойлау жүйесімен байланыстырады [2, 74]. А. Айғабылұлының «Қазақ тілі морфонологиясы мен лексикологиясы» еңбегінде де көпмағыналы сөздердің жүйеленуі туралы құнды пікірлер айтылып, мысалдар келтіріледі [3, 92]. Ә. Хасенов «Тіл білімінің мәселелері» атты еңбегінде көпмағыналы сөздерді лексика мен мағына теориясы аясында қарастырып, олардың мағыналық дамуын сипаттайды [4, 105]. Соңғы жылдары жарық көрген «Қазақ лексикологиясындағы жаңа қолданыстар» жинағында да көпмағыналы сөздердің жаңа контексттегі мағына түрленімдері берілгенімен, эмоциялық және когнитивтік қырлары зерттеу нысаны ретінде қаралмай келеді [5, 44]. Сөздің лексикалық мағынасы – оның негізгі мазмұны мен заттық мәні. Алайда сөздер әр түрлі контексте түрлі мағынада қолданылады. Бұл тілдік құбылыс – көпмағыналылық деп аталады.

Бұл мақаланың мақсаты – көпмағыналы сөздердің эмоциялық ассоциацияларын анықтау және оларды тілдік сана мен қабылдау тұрғысынан сипаттау, көпмағыналы сөздердің әртүрлі мағыналарына қатысты адамдардың эмоционалдық реакцияларын, ассоциацияларын және қабылдау ерекшеліктерін анықтау. Мақалада қазақ тіліндегі көпмағыналы сөздерге қатысты эмоциялық, ассоциациялық өрісті анықтау мақсатында сапалық және сандық әдістерге негізделген онлайн сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға 16-30 жас аралығындағы 23 адам (жынысы ескерілмеді) оның ішінде 30,4% 16-18 жас аралығы, 43,5% 19-21 жас аралығындағы, 17,4% 22-24 жас аралығындағы және 8,7% 25-30 жас аралығындағы респондент қатысты. Қатысушылардың көру және есту қабілеттері қалыпты, дальтонизм белгілері жоқ, сондай-ақ қазақ тілін меңгеріп, толық түсінетін қазақ азаматтары қатысты. Сауалнамаға қатысу ерікті түрде, онлайн форматта болды. Сауалнама ассоциативтік әдіс бойынша құрылып, эксперимент жүргізілді. Онда көпмағыналы сөздердің әртүрлі ассоциациялары мен эмоциялық реңкі зерттелді. Сауалнама 2025 жылдың сәуір айында онлайн форматта жүргізілді. Эксперимент Google Form платформасында жүзеге асырылып, қатысушыларға зерттеу мақсаты туралы толық мәлімет берілді. Сауалнамаға қатысу ерікті түрде жүргізіліп, респонденттердің алдын ала келісімі алынды. Сауалнамада келесі нұсқаулық берілді: «Келесі бетте сізден көпмағыналы сөздерді көргенде немесе естігенде туындайтын сезімдер мен ойларыңызды бағалауыңызды сұраймыз. Кіріспені мұқият оқып шығыңыз. Содан кейін әрбір ұсынылған сөзге қатысты туындайтын эмоциялық және мағыналық ассоциацияларды 1-ден 5-ке дейінгі шкала бойынша бағалауыңызды өтінеміз.» Эксперимент соңында респонденттерден жалпы әсері, сөздердің тудырған ойы мен қабылдану ерекшеліктері жайлы пікірлері жинақталды. Сауалнама ассоциативтік әдіс негізінде жүргізілді. Респонденттерге бірнеше көпмағыналы сөздер ұсынылып, олардың әрқайсысына қатысты эмоциялық ассоциацияларын бағалау сұралды. Зерттеу барысында сөздердің қай мағынасы жиірек танылатыны және сол мағыналармен байланысты эмоциялық реңктер анықталды. Алынған мәліметтер Jamovi статистикалық бағдарламасы арқылы өңделіп, жиілік, орташа көрсеткіш және басқа да талдау түрлері қолданылды. Зерттеудің негізгі деректері сауалнамадағы жауаптар болып табылады. Ассоциативтік әдіс бойынша көпмағыналы сөздердің эмоциялық ассоциациясын анықтау көзделді. Зерттеуде көпмағыналы сөздердің ассоциациясын ашу үшін әртүрлі нұсқалар берілді. Есік, бөлме, күн, түн, құлып, мінез, бұрыш, ой, т.б сөздерді қолдандық. Зерттеу этикалық талаптарға сай ұйымдастырылды. Қатысушыларға зерттеу туралы ақпарат беріліп, “Келісім формасына” қол қою арқылы рұқсат алынды. Барлық мәліметтер құпия түрде жинақталып, тек ғылыми мақсатта қолданылады. Зерттеу барысында ешқандай психологиялық немесе әлеуметтік қысым көрсетілмеді.

Сауалнама нәтижелері арнайы Jamovi бағдарламасы арқылы өңделіп, респонденттердің жауаптары бір жүйеге келтірілді. Жиналған деректер статистикалық талдаудан өтіп, қорытынды мәліметтер сипаттамалық статистика негізінде түсіндірілді. (Күнделікті ауызекі қолданып жүрген сөздер мысалға алынды). Төменде көпмағыналы сөздерге қатысты сұрақтар берілді.

1-сұрақ: «Ауыр» сөзінің көпмағыналы ұғымдарды білдіретін ассоциациясы

«Ауыр» сөзін алған себебім – бұл сөздің мағыналық өрісі өте кең. Ол тек физикалық салмақты ғана емес, адамның психологиялық, әлеуметтік жағдайын, мінез-құлқын, тіпті сөздің әсерін де сипаттай алады. Мысалы, «ауыр жүк» тіркесі нақты салмақты білдірсе, «ауыр мінез», «ауыр сөз» дегеніміз – адамның ішкі болмысын, сезімге әсер ететін сөздің күшін сипаттайды. Осы арқылы «ауыр» сөзінің көпқырлылығын көрсетуге тырыстым.

Ең жоғарғы көрсеткіш «сөз» нұсқасына тиесілі болды: орта ағымы – 18.3. Одан кейін «мінез» сөзі (орташа – 16.1) және «қиындық» сөзі (орташа – 12.3) орналасқан. Ал соңғы болып тұрған «жүк» (орташа – 12.1) және «жағдай» (орташа – 10.5) нұсқалары.

1-кесте

«Суық» сөзінің көпмағыналы ұғымдарды білдіретін ассоциациясы

		Статистика	df (степеней свободы)	p
“Ауыр” сөзінің ассоциациясы: [Жүз]	Стьюдент t	12.1	22.0	<.001
“Ауыр” сөзінің ассоциациясы: [Қиындық]	Стьюдент t	12.3	22.0	<.001
“Ауыр” сөзінің ассоциациясы: [Мінез]	Стьюдент t	16.1	22.0	<.001
“Ауыр” сөзінің ассоциациясы: [Сөз]	Стьюдент t	18.3	22.0	<.001
“Ауыр” сөзінің ассоциациясы: [Жағдай]	Стьюдент t	10.5	22.0	<.001

«Суық» сөзін таңдаған себебім – бұл ұғым тек температураны емес, адамның ішкі күйін, қарым-қатынасын да сипаттай алады. Мысалы, «суық ауа» – нақты құбылыс болса, «суық жүз», «суық қарым-қатынас» – сезімсіздік пен салқындықты білдіреді. Осы арқылы «суық» сөзінің көпқырлылығын ашуға тырыстым.

Ең жоғарғы көрсеткіш «ауа температурасы» нұсқасына тиесілі болды: орта ағымы – 11.20. Одан кейін «жүз» сөзі (орташа – 11.05) және «қарым-қатынас» сөзі (орташа – 10.56) орналасқан. Ал соңғы болып тұрған «қорқыныш» (орташа – 9.77) және «көңіл» (орташа – 9.59) нұсқалары.

2-кесте

«Жарық» сөзінің көпмағыналы ұғымдарды білдіретін ассоциациясы

		Статистика	df (степеней свободы)	p
“Суық” сөзінің ассоциациясы: [Қарым-қатынас]	Стьюдент t	10.56	22.0	<.001
“Суық” сөзінің ассоциациясы: [Қорқыныш]	Стьюдент t	9.77	22.0	<.001
“Суық” сөзінің ассоциациясы: [Жүз]	Стьюдент t	11.05	22.0	<.001
“Суық” сөзінің ассоциациясы: [Ауатемпературасы]	Стьюдент t	11.20	22.0	<.001
“Суық” сөзінің ассоциациясы: [Көңіл]	Стьюдент t	9.59	22.0	<.001

«Жарық» сөзіне таңдалған ассоциациялар оның тек физикалық емес, рухани әрі символдық мағынада да қолданылатынын көрсетеді. Ең жоғары көрсеткіш алған «жұлдыз», «күн», «үміт», «сенім», «түн» сөздері «жарық» ұғымының көпқырлылығын ашады. «Жұлдыз» бен «күн» – нақты жарық көзі ретінде алынса, «үміт» пен «сенім» – рухани жарық, ал «түн» – жарықтың қарама-қарсы ұғымы ретінде мағыналық байланыс жасайды.

Ең жоғарғы көрсеткіш «жұлдыз» нұсқасына тиесілі болды: орта ағымы – 15.1. Одан кейін «күн» сөзі (орташа – 14.9) және «үміт» сөзі (орташа – 12.4) орналасқан. Ал соңғы болып тұрған «сенім» (орташа – 11.2) және «түн» нұсқалары (орташа – 10.7) нұсқалары.

3-кесте

«Жарық» сөзінің көпмағыналы ұғымдарды білдіретін ассоциациясы

		Статистика	df (степеней свободы)	p
“Жарық” сөзінің ассоциациясы [Күн]	Стьюдент t	14.9	22.0	<.001
“Жарық” сөзінің ассоциациясы [Түн]	Стьюдент t	10.7	22.0	<.001
“Жарық” сөзінің ассоциациясы [Сенім]	Стьюдент t	11.2	22.0	<.001
“Жарық” сөзінің ассоциациясы [Үміт]	Стьюдент t	12.4	22.0	<.001
“Жарық” сөзінің ассоциациясы [Жұлдыз]	Стьюдент t	15.1	22.0	<.001

«Ашық» сөзіне қатысты ассоциациялар оның тілдік санамызда кең мағыналық аяда қолданылатынын дәлелдейді. Ең жоғары көрсеткіш алған «әңгіме», «күн», «есік», «мінез», «сенім» сөздері «ашық» ұғымының әртүрлі қырларын ашады. «Әңгіме» – ашық сөйлесу, еркін пікір алмасуды білдірсе, «күн» – ашық аспан мен ауа райына қатысты; «есік» – кеңістік пен мүмкіндік ұғымын білдіреді. Ең жоғарғы көрсеткіш «әңгіме» нұсқасына тиесілі болды: орта ағымы – 17.3. Одан кейін «күн» сөзі (орташа – 16.5) және «есік» сөзі (орташа – 13.2) орналасқан. Ал соңғы болып тұрған «мінез» (орташа – 12.1) және «сенім» нұсқалары (орташа – 10.4) нұсқалары.

4-кесте

«Ашық» сөзінің көпмағыналы ұғымдарды білдіретін ассоциациясы

		Статистика	df (степеней свободы)	p
“Ашық” сөзінің ассоциациясы: [Есік]	Стьюдент t	13.2	22.0	<.001
“Ашық” сөзінің ассоциациясы: [Күн]	Стьюдент t	16.5	22.0	<.001
“Ашық” сөзінің ассоциациясы: [Сенім]	Стьюдент t	10.4	22.0	<.001
“Ашық” сөзінің ассоциациясы: [Мінез]	Стьюдент t	12.1	22.0	<.001
“Ашық” сөзінің ассоциациясы: [Әңгіме]	Стьюдент t	17.3	22.0	<.001

Жүргізілген зерттеу қазіргі қазақ тіліндегі көпмағыналы сөздердің жастар арасында қолданылу ерекшеліктерін, олардың тілдік санадағы көрінісін және эмоционалдық қабылдану деңгейін анықтауға бағытталды. Зерттеу барысында жастардың көпмағыналы сөздерді түсінуі мен қолдануы көбінесе олардың өмірлік тәжірибесіне, ақпарат ағынына, әлеуметтік ортасына, медиаконтентпен байланысына байланысты қалыптасатыны байқалды. Бұл өз кезегінде тілдің динамикалық табиғаты мен оның үнемі жаңарып, дамып отыратынын айғақтайды. Сонымен қатар, эмоциялық ассоциациялар арқылы сөздердің когнитивтік және прагматикалық деңгейдегі ерекшеліктері де айқындалды.

Осылайша, зерттеудің бастапқыда қойылған мақсаты – көпмағыналы сөздердің эмоциялық ассоциацияларын анықтау және оларды тілдік сана мен қабылдау тұрғысынан сипаттау – толықтай орындалды. Алынған мәліметтер тілдік бірліктердің семантикалық құрылымындағы ішкі байланыстарды түсінуге, сондай-ақ, тіл мен сана арақатынасын, эмоционалды-когнитивтік тетіктерді зерделеуге мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері көпмағыналы сөздердің тек тілдік құрал ғана емес, сонымен қатар тұлғаның ойлау жүйесі мен эмоциялық тәжірибесінің айнасы екенін көрсетті. Бұл бағыттағы болашақ зерттеулер тіл мен сана байланысын тереңірек қарастыруға, көпмағыналылық құбылысының прагматикалық және мәдени аспектілерін жан-жақты саралауға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі

1. Болғанбаев Ә. Қазақ тілінің лексикологиясы: Оқулық. – Алматы: Мектеп, – 1988. – 144 б.
2. Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы: Ана тілі, – 1998. – 304 б.
3. Айғабылұлы А. Қазақ тілі морфологиясы мен лексикологиясы: Оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, – 2014. – 304 б.
4. Хасенов Ә. Тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Мектеп, – 1974. – 184 б.
5. Қазақ лексикологиясындағы жаңа қолданыстар (Ұжымдық монография). Жауапты ред: А. Фазылжанова. – Алматы: А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты, – 2020. – 250 б.
6. Жанпейісов Е. Қазақ тіліндегі сөз мағынасының дамуы. – Алматы: Ғылым, – 1978. – 156 б.
7. Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі: Морфология. – Алматы: Ана тілі, – 1991. – 384 б.
8. Болғанбаев Ә., Қалиұлы Ғ. Қазіргі қазақ тілі лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы: Санат, – 1997. – 256 б.
9. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1999. – 581 б.

*Ғылыми жетекші: Е.Е. Түйте, филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Қазақ және ағылшын тіліндегі кейбір наным-сенімдер

Мақала қазақ және ағылшын тілдеріндегі табу (тыйым салынған сөздер) мен эвфемизмдердің (сыпайы баламалар) қолданылуын зерттеуге арналған. Жұмыс барысында Қ. Хасеновтің «Тіл білімі» және «Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы» еңбектеріндегі теориялық негіздер басшылыққа алынды. Тыйым сөздердің пайда болуы мен қалыптасуы қоғамдық әдет-ғұрып, мәдени дәстүр, діни этикет, этика, жеке іс-әрекет сияқты көптеген факторларға байланысты. Әрбір елдің, әрбір халықтың қоғамдағы даму мен өзгерістерді терең бейнелейтін өз тыйымдары мен эвфемизмдері болатынын айтқымыз келеді. Бұл мақалада мысал ретінде ағылшын және қазақ тілдеріндегі табу сөздер мен эвфемизмдерді алып, олардың жіктелуінен, байланысы мен айырмашылығынан қысқаша талдау жасалады.

Кілт сөздер: тіл, наным-сенім, табу, эвфемизм, тұрақты тіркес, норма, тіл мәдениеті, экстралингвистика.

Тіл – қоғамның дамуымен бірге өзгеріп, толығып отыратын динамикалық құбылыс. Тіл адамзат қоғамының барлық саласымен тығыз байланысты болып, халықтың мәдениеті мен рухани өмірінің айнасы ретінде қызмет етеді. Қазақ тіл білімінің іргелі мәселелерін зерттеген ғалым Қ. Хасенов тілдің лексикалық құрамындағы өзгерістерді халықтың ежелгі наным-сенімдерімен және мәдениетімен тығыз байланыстырады [1, 152]. Яғни, тілдегі көптеген сөздер мен тұрақты тіркестер халықтың тұрмыс-тіршілігі, дүниетанымы және тарихи тәжірибесі арқылы қалыптасады. Осы орайда, тілдегі табу мен эвфемизмдер – халықтың дүниетанымы мен этикалық нормаларының тікелей көрінісі болып табылады. Олар адамдардың бір-бірімен қарым-қатынас жасау барысында сыпайылықты сақтауға, жағымсыз немесе ауыр мағыналы сөздерді жұмсартып жеткізуге мүмкіндік береді.

Тіл мәдениеті – бұл тек тілдік нормаларды сақтау ғана емес, сонымен бірге ойды тыңдаушыға жүрекке жылы тиетіндей, әсерлі етіп жеткізе білу өнері. Тіл мәдениеті адамның жалпы мәдени деңгейін, дүниетанымын және қарым-қатынас әдебін көрсететін маңызды көрсеткіштердің бірі болып саналады. Ғалымдар Искоович, Скворцов, Золотова пайымдауынша, «тіл мәдениеті – тілдік құралдар мен мүмкіндіктерді нақты жағдайға, мақсатқа сай дұрыс таңдап қолдана білу» болып табылады [2, 194]. Яғни, сөйлеуші адам белгілі бір жағдайда қандай сөзді, қандай формада қолдану керектігін дұрыс таңдай білуі қажет. Осы тұрғыдан алғанда, табу мен эвфемизмдер тіл мәдениетінің ажырамас бөлігі, адамның тіл байлығы мен ішкі мәдениетінің көрсеткіші болып саналады.

Профессор М. Балақаев тіл мәдениеті ұғымына тек сауаттылықты ғана емес, сонымен қатар сөйлеудегі ізеттілік пен әдептілікті де жатқызады [2, 195]. Өйткені тіл арқылы адамның тәрбиесі мен мәдениеті анық көрінеді. Қазақ зиялыларының өкілдері Қ. Сәтбаев, М. Әуезов, Т. Тәжібаев сияқты тұлғалардың сөйлеу мәнері бұған нақты дәлел. Олар ешқашан адам көңіліне келетін дөрекі сөз айтпай, үлкен-кішіге «Сіз» деп сөйлеп, сыпайылықтың жоғары үлгісін көрсеткен. Мұндай сөйлеу мәдениеті қазақ халқының дәстүрлі әдеп нормаларымен тығыз байланысты. Бұл – тілдегі эвфемизмдер мен табуларды орынды қолданудың нағыз зиялылық көрінісі.

Мифтік ескі наным бойынша атын тура айтуға тыйым салынған сөздер тіл білімінде табу деп аталады. Табу құбылысы адамзат тарихының өте ерте кезеңдерінен бастап қалыптасқан тілдік және мәдени құбылыс болып саналады. Өткен замандарда адамдар зат пен оның атауының арасында табиғи байланыс бар деп түсініп, кейбір сөздерді өз атымен атамай, басқаша атауға мәжбүр болған. Олар белгілі бір сөздерді айту жамандық шақырады немесе қауіпті құбылыстарды туғызады деп сенген. Бұл құбылыс әсіресе түркі халықтарының, оның ішінде қазақ халқының өмірінде кең тараған. Мәселен, ескі салт бойынша келін болып түскен қыздың күйеуінің туыстарына лайықтап ат қоюы (ат тергеу) табудың халықтық этикаға айналған түрі [3, 119]. Бұл дәстүр қазақ қоғамында үлкенді құрметтеу мен әдеп сақтаудың ерекше белгісі ретінде қалыптасқан.

Қазіргі таңда табудың бұл түрі мифтік ұғымнан гөрі, сыпайыгершілік білдіру мен иба тұту рәсімі ретінде қолданылады. Яғни, табу қазіргі қоғамда көбінесе әлеуметтік және мәдени әдеп нормаларына негізделген. Ал мағынасы тұрпайы немесе көңілге ауыр тиетін сөздерді жұмсартып жеткізу тәсілі тіл білімінде эвфемизм деп аталады. Эвфемизмдер сөйлеу барысында жағымсыз әсер қалдырмау үшін

немесе тыңдаушының көңіліне тимеу мақсатында қолданылады. Эвфемизмдер табу сияқты үрейден емес, әдептілік пен мәдениеттілікке негізделеді.

Эвфемизмдер арқылы ауру аттары, дене мүшелеріндегі кемістіктер немесе жағымсыз құбылыстар сыпайы баламалармен алмастырылады. Мұндай тілдік бірліктер адамдар арасындағы қарым-қатынасты жұмсартып, сөйлесім барысында әдептілік нормаларын сақтауға мүмкіндік береді. Қазақ және ағылшын тілдеріндегі табу мен эвфемизмдерді салыстыра зерттеу білім алушылардың мәдениетаралық қарым-қатынас дағдыларын дамытуда және сөйлеу мәдениетін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады [2, 121]. Сонымен қатар бұл құбылыстар халықтың дүниетанымын, тарихи тәжірибесін және ұлттық мәдениетін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Эвфемизмдер XIX ғасырдан бастап кеңінен зерттеліп келеді. Г. Пауль өз еңбектерінде эвфемизмдерді семантикалық өзгерістердің бір түрі ретінде анықтаған. Қазіргі кезде олар тілден тыс (экстралингвистикалық) сипатына байланысты ерекше назарға ие болып отыр. Эвфемизмдердің жасалу үдерісі күрделі, көпқабатты құбылыс ретінде қарастырылады және ол үш өзара байланысты аспектіден тұрады: әлеуметтік, психологиялық және лингвистикалық. Әлеуметтік аспект моральдық және діни негіздермен байланысты. Осы негіздердің әсерінен жағымсыз сипаттағы кейбір оқиғалар мен ұғымдар жағымдырақ мағынадағы сөздермен алмастырылады. Психологиялық аспект адамдардың қорқыныш, ұялу немесе ыңғайсыздық сезімдерінен туындайтын тілдік өзгерістермен байланысты болса, лингвистикалық аспект тілдегі сөздердің мағыналық өзгерістерін, жаңа атаулардың қалыптасуын қамтиды.

Эвфемизмдер тыңдаушыға немесе оқырманға жеткізілетін шындықты жұмсартып айтуға мүмкіндік береді. Ағылшын және қазақ тілдеріндегі табудың шығу тегі көбінесе діни сенімдермен және халықтың көне дүниетанымымен байланысты. Адамдардың сенімдерінің нәтижесінде көптеген заттар мен ұғымдарды атауға тыйым салынған, соның салдарынан олар эвфемизмдермен алмастырылған. Бұл құбылыс адамдардың табиғат құбылыстарына, ауруларға немесе қауіпті жануарларға деген қорқыныш сезімімен де байланысты болған. Сондықтан көптеген тілдерде белгілі бір сөздерді тікелей айтпай, олардың орнына жұмсарған баламалары қолданылған.

Ағылшын және қазақ тілдерінде табуларды келесідегідей тақырыптық топтарға бөліп қарауға болады:

1. Жануар атаулары.

Қазақ тілінде көне наным бойынша қасқырды «қасқыр» демей, «қара құлақ», «ит-құс», «бөрі», «ұлыма» деп атаған. Өйткені халық арасында қасқырдың атын тура айту оны шақырады деген сенім болған. Сол сияқты жыланды «түйме», «жіп», «қамшы», «ұзын құрт» деп жұмсартып атаған. Тіпті, қандаланы «қызыл», «сасық» немесе «кебек» деп атау арқылы оның көбейіп кетуінен қорыққан. Мұндай атаулар халықтың табиғатқа деген көзқарасы мен қорқыныш сезімінің тілдегі көрінісі болып табылады.

Ағылшын тілінде жануар атауларына тікелей тыйым жоқ, бірақ тағам атауларында әлеуметтік айырмашылық байқалады. Орта ғасырларда шаруалар герман тілді сөздерді (pig, cow) қолданса, ақсүйектер ас мәзірінде француз тілінен енген сыпайы нұсқаларды (pork, beef) қолданған. Бұл құбылыс ағылшын қоғамындағы әлеуметтік жіктелудің тілдегі көрінісі ретінде қарастырылады.

2. Ауру атаулары.

Қазақ тілінде індет пен аурудан қорыққан халық оларды тікелей атамай, жұмсартып атауға тырысқан. Мысалы, шешек ауруын «конақ», «мейман» деп атаған, ал қызылшаны «қызыл көйлек» деп бейнелі түрде жеткізген. Сонымен қатар «ақ байпақ» (таспа) сияқты атаулар да халықтың ауруды тікелей атаудан қашқақтағанын көрсетеді. Туберкулезді «құрт ауруы», «жөтел» немесе «жіңішке ауру» деп жұмсарту да осы үрдістің көрінісі болып табылады.

Ағылшын тілінде қатерлі ісікті (cancer) «The big C» деп, ал мерезді «certain disease» (белгілі бір ауру) деп атайды. Мұндай атаулар аурудың атын тікелей айтпау арқылы адамдардың психологиялық жай-күйін жеңілдетуге бағытталған. Сонымен қатар дәрігерлер латын және грек терминдерін (perspiration – терлеу, mania – жындылық) қолдану арқылы медициналық терминдерді ғылыми әрі бейтарап түрде жеткізеді.

3. Өлім ұғымы.

Өлім тақырыбы көптеген халықтарда табу ретінде қарастырылып, оны тікелей айту қолайсыз деп есептеледі. Сондықтан адамдар бұл ұғымды жұмсартып жеткізу үшін әртүрлі эвфемизмдерді қолданады.

Қазақ тілінде «өлді» деудің орнына «қайтты», «қайтпас сапарға кетті», «о дүниеге жөнелді», «дүниеден өтті», «дәм-тұзу таусылды», «көрер жарығы сөнді», «бақилық болды», «келмеске кетті»,

«мәңгілік сапарға аттанды» сияқты тіркестер кеңінен қолданылады. Мұндай тіркестер өлім туралы хабарды жұмсартып жеткізуге мүмкіндік береді.

Ағылшын тілінде «died» (өлді) сөзінің орнына «passed away», «departed», «gone to a better place» сияқты тіркестер қолданылады. Бұл сөздер адамның өмірден өткенін жұмсартып жеткізу мақсатында пайдаланылады. Мұндай эвфемизмдер адамдардың психологиялық жай-күйін ескеріп, қайғылы хабарды сыпайы түрде білдіруге мүмкіндік береді. Осылайша қазақ және ағылшын тілдеріндегі табу мен эвфемизмдер халықтың дүниетанымын, мәдени дәстүрлерін және қоғамдағы этикалық нормаларды айқын көрсететін маңызды тілдік құбылыстар болып табылады.

Қорыта келгенде, тілдегі табу мен эвфемизмдер – халықтың дүниетанымын, мәдениетін және рухани құндылықтарын айқын көрсететін маңызды тілдік құбылыстардың бірі. Халық даналығында «Жақсы сөз – жарым ырыс», «Жылы-жылы сөйлесең, жылан інінен шығады» деген мақалдардың болуы да кездейсоқ емес. Бұл нақыл сөздер адамдар арасындағы қарым-қатынаста сөздің әсері мен маңызын айқындайды. Тілдегі дөрекі, жағымсыз немесе тікелей айтуға қолайсыз сөздерді жұмсартып жеткізу, яғни эвфемизация процесі сөйлеушінің мәдениеті мен этикалық нормаларды қаншалықты меңгергенін көрсетеді [3, 196].

Зерттеу барысында қазақ және ағылшын тілдеріндегі табу мен эвфемизмдердің ұқсастықтары мен айырмашылықтары байқалды. Екі тілде де адамның өмірі мен өлімі, ауру, дене кемістіктері, әлеуметтік жағдайы сияқты тақырыптарда тікелей айтуға тыйым салынған немесе жағымсыз қабылданатын сөздердің орнына жұмсартып айтылатын баламалар кеңінен қолданылады. Бұл құбылыс адамдар арасындағы қарым-қатынасты сыпайы, мәдениетті және этикалық тұрғыдан дұрыс жүргізуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар табу мен эвфемизмдердің пайда болуы халықтың ежелгі наным-сенімдерімен, салт-дәстүрімен және қоғамдағы моральдық қағидаларымен тығыз байланысты екені анықталды.

Демек, табу мен эвфемизмдерді зерттеу тек тіл білімінің лексикалық мәселесі ғана емес, ол ұлттық мәдениетпен, дүниетаныммен және сөйлеу әдебімен тікелей байланысты күрделі құбылыс болып табылады. Мұндай тілдік бірліктерді салыстыра зерттеу мәдениетаралық коммуникацияны терең түсінуге, білім алушылардың тілдік және коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға мүмкіндік береді. Сондықтан табу мен эвфемизмдерді ғылыми тұрғыдан қарастыру ұлттық тәрбие мен сөйлеу мәдениетін сақтаудың, сондай-ақ тілдік әдеп нормаларын қалыптастырудың маңызды шарттарының бірі болып саналады.

Әдебиеттер тізімі

1. Хасенов Қ. Тіл білімі. – Алматы: Санат, 2003. – 416 б.
2. Қалиев Ғ., Болғанбаев Ә. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы: Дәуір, 2003. – 242 б.
3. Ахметов Ә.Қ. Түркі тілдеріндегі табу мен эвфемизмдер. – Астана: Ғылым, 2015. – 204 б.

Серікбайқызы Ж.

*Ғылыми жетекші: Қазанбаева А.З., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Адамға қатысты қолданылатын мағыналас фразеологизмдер

Бұл мақалада қазақ тіліндегі адамға қатысты мағыналас фразеологизмдердің ерекшеліктері, олардың тілдік табиғаты мен танымдық қызметі қарастырылады. Фразеологизмдердің экспрессивті-эмоционалдық реңкі, көркемдік қызметі және ұлттық дүниетаныммен байланысы талданады. Сонымен қатар, олардың қолданылу ерекшеліктері мен мағыналық топтары сараланып, тіл біліміндегі антропоцентристік бағыт тұрғысынан бағаланады.

Кілт сөздер: фразеологизм, мағыналас тіркестер, антропоцентристік парадигма, эмоция, экспрессивтілік, тіл мәдениеті, ұлттық дүниетаным

Тіліміздегі сөздер, сөз тіркестері, фразеологизмдер-тілдік бірліктердің ішіндегі куммулятивтік қызметі ерекше байқалатын, бірнеше мыңжылдықтар бойында пайда болып, дамып қалыптасқан, әдеби тіл дамуы кезеңдерінің өзіндік ерекшелігін айқындайтын тілдің ажырамас бір бөлігі. Қазіргі заман лингвистикасында тіл негізінен екі парадигмада зерттеліп жатыр деуге болады. Біріншісі –

құрылымдық парадигма (структурацентристік), екіншісі – антропоцентристік парадигма. XX ғасырдың соңғы онжылдығында дами бастаған тіл білімінің антропологиялық парадигмаға көшу үрдісі «адам – тіл - мәдениет», «адам – тіл - ойлау» үштігі негізінде гуманитарлық зерттеулердің пәнаралық салаларының дамуын күшейтті. Тіліміздегі фразеологиялық тіркестер лексиканың ең бір негізгі саласы, тіл байлығының көрсеткіші болып табылады. Тұрақты тіркестер экспрессивті-эмоциялық әсерлігімен, образдылығымен, көркемділігімен, мағыналық қабаттарымен ерекшеленеді. Фразеологиялық тіркестер мәнерлілік қасиетіне байланысты көркем шығармада молынан қолданылып, олар адамның тіл байлығын арттыруға, ойын өрістетуге, көркемдік талғамын ұштауға жәрдемін тигізеді.

Қазақ тіл білімінде, тюркологияда, фразеологияның жалпы проблемалары бұл күнде жан-жақты қарастырылуда. Жалпы тюркологияда елеулі орын алатын бұрынғы сөздіктерде идиомдық және басқа тұрақты сөз тіркестері тым сирек кездеседі. Фразеологизмдер - тіліміздің бөлінбес бір бөлшегі, яғни өзінің көнелену жағынан да, тұлға, мағына тұрақтылығы жағынан, стиль жағынан да оларға тән ерекшеліктері бар. Тілімізде көкейге қонымды, көркем, тілге орамды алуан түрлі сөз тіркестері кездеседі. Тіл қазынасына жататын қат-қабат тіркес, тізбектерді халық орынды пайдаланады. Мақал-мәтелдермен бара-бар жоғары бағалап, оларды сақтап келеді. Сол сан-саналы тізбек, қалыптасқан тұрақты сөз тіркестерін жинау, топтастыру, мән – мағынасын ашудың қажеттілігін байқаймыз.

Тіл-тілдің өзіне лайық қасиеті оның барлық тарауларынан байқалатыны мәлім. Сол қасиет, әрине тиянақты сөз тіркестерінен де анық көрінеді. Сөз байлығын тексеретін тіл білімі ең бір маңызды саласын лексикология дейтін болсақ, тіліміздегі фразеологиялық байлықты тексеретін сала фразеология екені баршамамызға мәлім.

Фразеологизмдер-түркі тілдерінде, оның ішінде қазақ тілінде, ертеден бар құбылыс. Көркем шығарма тіліндегі фразеологизмдердің қолданысы V-VIII ғғ. көне түркі ескерткіштерінен, ауыз әдебиеті, жыраулар поэзиясы, орта ғасырлық жазба ескерткіштер тілінен байқалады. Зерттеушілер еңбектерінде көркем шығарма тіліндегі фразеологизмдерді қолданудың екі тәсілі байқалады:

- 1) фразеологизмдердің жалпыхалықтық формада қолданылуы;
- 2) фразеологизмдердің өзгертіліп, авторлық өңдеумен қолданылуы;

Фразеологизмдер- ғасырлар бойы қорланып, дамыған халық даналығы, көркем сөз құралы. Дайын қолданылатын тұрақты тіркестермен қатар тілімізде жеке жазушының шығармашылығы негізінде пайда болған авторлық тұрақты оралымдар да байқалады. Белгілі тіл маманы, ғалым Б.Шалабай көркем шығарма тілін зерттеуде оның мынадай үш қырын ұсынады: таза тілдік қыр, стилистикалық қыр, көркем-эстетикалық қыр[1, 72].

Ғалым С.Сатенова сөз бен оған мағыналас фразеологизмдердің қолданыс ерекшелігіне қатысты білдірген пікірінде фразеологизмдердің ойдың астарлы, бейнелі болуына ықпалын айта келіп: «...іші өлген, сырты сау қос тағанды фразеологиялық тіркесін «қайғылы, уайымды, шерлі» тәрізді лексикалық эквиваленттерімен ұйқасын, үйлесімін тауып ауыстырғанымызбен, фразеологиялық тіркес қолданысындағыдай әсерлі, сазды болуы және жаны күйзелген адамның сезім дүниесін соншалықты дәл жеткізуі екіталай болар еді» [2, 128]. Тілдік қордағы фразеологизмдердің дәстүрлі қолданысынан басқа, жекелеген авторлардың фразеологизмдерді, оның ішінде эмоционалды реңкті фразеологизмдерді де құбылтып қолдануы жиі болмаса да шығарма тілінде кездесіп қалатын құбылыс.

Бұл жөнінде С. Сатенова: «Тұрақты сөз оралымдарын автордың өңдеп, құбылтып, контекске сай орынды қолдануы ең алдымен пайдаланып отырған фразеологиялық тіркеске өзгеше түр-сипат беріп, микротекстің мәнділігін арттырып, экспрессивтілігін күшейтеді. Кейде тіпті тың бағытта қолданылып, мүлде жаңа мағына туындауы мүмкін», – деп қос тағанды фразеологизмдердің құрамындағы соңғы компоненттің басқа лексемамен ауыстырылып берілуіне дастандар жинағынан: «Сыртым – бүтін, ішім шок», – деген мысал келтіреді. Автордың пікірінше, сырттай жайдары көрінгенмен, іші толы уайым-қайғы ұғымындағы сырты бүтін, іші түтін фразеологиялық тіркесінің құрамындағы соңғы компонентінің өрістес, тақырыптас «шок» сөзімен ауыстырылуы ұйқасқа, эмоционалды-экспрессивті реңк беруге, бейнелілігін, мәнін арттыруға, фразеологизмге өзгеше сипат беруге негізделген, – деп жазады [2, 128].

Г. Смағұлова: «Тұрақты тіркестер қазақ лексикасының ең өнімді бай қабатын құрайды. Осындай ұлан-ғайыр тілдік қордың ішінде кездесетін фразеологиялық факторлар табиғи тіл дамуының ажырамас көрсеткіші болуы керек», – деген ойын келтіруімізге болады [3, 148]. Ғалым Ө. Айтбаев: «Қандай тілде болмасын фразеологиялық единицалар астарлы, образды мағынада қолданылады. Олардың қай-қайсысында да мәнерлеп, бейнелеп айту қызметі күшті. Кейбір жеке сөздердегі тәрізді, тұрақты сөз тіркестерінде де эмоционалды-экспрессивтік бояу мол. Көбіне осы өзгешелік басым» [3, 180]. Ғалымдарымыз фразеологизмдердің экспрессивті-эмоционалдылығына баса назар аударады.

Сонымен қатар тіл біліміндегі антропоцентристік фактор тілді талдау жүйесінің аспектілерін, тілдік және сөйлеу категорияларының арақатынасын, қызметін жаңаша қарастыруға мүмкіндік беріп отыр. Бұл ретте ұлттық болмыстың, ұлттық дүниетанымның тілдегі нақты көрінісі болып табылатын фразеологизмдердегі көпмағыналылық құбылысы да ескерілуі тиіс. Бүгінгі күнге дейін фразеологизмдерге байланысты жазылған еңбектер мен тұжырым, пікірлер, семантикалық топтастырулар біршама қарастырылғаны байқалады. Мағыналас фразеологизмдердегі көпмағыналылық туралы ой қазақ тіл білімінде алғаш фразеологиялық сөздіктің негізін қалаушы І. Кеңесбаевтың пікірінен бастау алады. Академик көпмағыналылық құбылысы негізінен тілдік бірліктерде кездесетіндігі, сонымен қатар фразеологизмдерде де байқалатындығы, бірақ сөздерге қарағанда фразеологизмдерде көпмағыналылық аз кездесетіндігі туралы пікір білдіріп, мысал келтіріп өтеді.

Тіліміздің мағыналас фразеологизмдерге бай екендігін анықтау барысында көркем шығармалардан, сөздіктерден мысалдар жинақталып, талданады және талдау барысында айқындала түседі.

Фразеологизмдерге тән бұл белгілер әркез бір-бірінен айқын ажыратыла бермейді. Сондықтан фразеологизмдерді топтастыру тіл біліміндегі күрделі мәселелердің бірі болып табылады. Қазіргі тілдік қорда қолданылып жүрген фразеологизмдердің біразы адам эмоциясына қатысты. Адам эмоциясына қатысты фразеологизмдердің бір тобы жеке тұрып адамның түрлі көңіл-күйін білдіретін болса, енді бір тобы контекст ыңғайына қарай эмоциялық реңкке ие болады. Біреудің қорыққандығын айтқымыз келсе, *жүрегі ұшты, зәресі ұшты, үрейі ұшты, иманы қашты, көзі шарасынан шықты, көзі алақандай болды, жүрегі тас төбесіне шықты, зәресі зәр түбіне кетті, жаны мұрнының ұшына келді*, деген фразеологизмдерді, ал біреудің қатты таң қалғандығын *аузын ашып, көзін жұмды, рахаттанғаннан айызы қанды, қуанғаннан екі езуі екі құлағына жетті, жерден жеті қоян тапқандай болды, құмартқаннан аузының суы құрыды, аузынан суы ақты, аузынан сілекейі шұбырды т.б* фразеологизмдері арқылы білдіреміз. Бұлардың барлығы тілімізде жиі қолданылып, фразеологизмдердің эмоциялық реңк жасаудағы орамдылығын көрсетеді. Фразеологизмдер сөйлем ішінде қолданылғанда стильдік ерекшелікті, эмоциялық реңкті айқын көрсетуге қызмет етеді. Мысалы, *қуанды* деген сөз бен *екі езуі екі құлағына жетті* фразеологизмінің, *қорықты* деген сөз бен *жүрегі тас төбесіне шықты* фразеологизмінің, арасында мағыналық сәйкестік болғанымен, бұл сәйкестік толық балама бола алмайды себебі *қуанды*, *қорықты* сөздерінде фразеологизмдердегідей экспрессивті реңк жоқ.

Сол сияқты *жылқы мінезді* фраземасы адамды жағымды жағынан көрсетеді, яғни бұл жерде төзімді, кеселсіз, күшті адам сөз етіледі, *сиыр сипағанды білмейді* деген фразема жақсылықты, ізгі сезімдерді түсінбейтін, бағаламайтын адамдарға қатысты қолданылды. Бұл жағдайда сиырдың физиологиялық қасиеті соған ұқсас адамның мінезі немесе психологиясына ауысқан. *Қабырғасынан күн көріну* ауру, жүдеу деген мағыналарды ашып көрсетеді, жұмған аузын ашпау үндемейтін момын адамға қатыстырылып айтылады, *бүйректен сирақ шығару* шатақ, ұрыс шығарушы адамның мінезіне байланысты болса, *көзді ашып, жұмғанша* лезде, тез деген мағына береді, *тас бауыр* мейірімсіз адамның тұлғасы дегендердің бәрі құрылымы құрылысы жағынан түрлі болғанымен, әрқайсысы мағына тұтастығымен сипатталады [4, 11].

Сондай-ақ мағыналас фразеологизмдер төрт түлік малға байланысты айтылып адамның нақты өмірлік жағдайдағы мінезіне, психологиясына, қоғамдағы қарым-қатынастары мен іс-әрекетіне байланысты ерекшеліктерін бейнелі не ассоциациялы негізде салыстырудан туған түрлері: *қой аузынан шөп алмайтын, түйе үстінен сирақ үйіру, түйе шөккендей ету, тойған қозыдай томпию, егінге түскен сиырдай жайпау, боз інгендей боздау, бөрі көрген сиырдай мәңіреу, қолынан қой жарысы келмей, тұлпардай делебесі қозу, ат үстінде күн көру, ат арылту* және тағы басқа кездеседі.

Фразеологиялық мағынаның пайда болуына дәстүрлі тіршілік пен мәдени өмірдің әсері мол. Образға негізделген көрініс тіл арқылы жарыққа шыққанда, ондағы ұлттық қабылдау, қазақы дүниетаным мен ойлау ерекшеліктері бірден аңғарылады. Фразеологиялық мағынаға тірек, негіз болатын нәрсе - адамдардың күнделікті өмірінде көріп жүрген дүниедегі заттар, айналадағы құбылыстар, содан туындайтын жағдайлар, түрлі жағымды-жағымсыз әрекеттердің ықпалы әсер етіп отырады. Фразеологизмдер көркем әдебиет тілінде халықтың эстетикалық талғамын танытатын ең күшті тілдік құралдардың бірі болып есептеледі. Тілдің әдебиетілігінің сипаттарының бірін, әдеби тілдің даму кезеңдерінің көркемдік ерекшеліктерінің бірін фразеологизмдер танытатыны сөзсіз [4, 12].

Фразеологиялық мағыналардың қалыптасуына ұлт менталитетінің рөлі ерекше. Егер ұлттық ерекшелік болмаса, ұлтқа тән көзқарас, өзіндік дүниетаныммен, басқалардан айырмашылығымен еленбесе, әрі бұл қасиеттердің барлығы ұлт тілінде сақталып жеткізілмесе, онда менталитет туралы

айту қиын. Менталитет сол ұлт жасаған, ұрпағына қалдырған материалдық және рухани мәдениеттерінде ғана сақталады. Бүкіл фразеологиялық құрам – сол ұлттың тілдік әлемнің бойына жинақталған ой сандығы. Сондықтан жазушыларымыз фразеологизмдерді өздерінің стильдік тіл ерекшеліктерін шебер көрсету үшін және де көненің көзінде жатқан сөздерді кейінгі ұрпаққа жеткізу мақсатында қолданған.

Қорыта келгенде, тіліміздегі тұрақты тіркестердің мағыналық астарында халықтың бүкіл болмысы, танымы, мінез-құлқы сақталып отырады. Айтар ойымызды бейнелі, әсерлі етіп, айқын жеткізуде өзінің бейнелілігімен, әсерлілігімен, экспрессивті-эмоционалды бояулылығымен және ұлттық сипатымен айрықша көзге түсетін мағыналас фразеологизмдердің маңызы ерекше құнды болып табылады. Осы орайда қазақ тілінің фразеологиялық қорындағы даяр қалпында қолданылатын тұрақты тіркестердің мағыналық топтарын, қалыптасу уәждерін, шығу тарихын зерттеу, көркем шығармалардағы қолдану мүмкіншілігін айқындай – тілтану ғылымындағы күрделі мәселелердің бірі.

Әдебиеттер тізімі

1. Махметова А.С. Етістікті фразеологизмдердің лексика-семантикалық ерекшелігі мен грамматикалық қолданысы. Қарағанды университетінің хабаршысы, 2006. – 73 б.
2. Сатенова С. Қос тағанды фразеологиялық тіркестердің авторлық қолданысына қарай өзгеруі. – Алматы: Ғылым, 1997. – 126 б.
3. Смағұлова Г. Мағыналас фразеологизмдердің ұлттық мәдени аспектілері. – Алматы: Ғылым, 1998. – 196 б.
4. Смағұлова Г. Фразеологизмдердің варианттылығы. – Алматы: «Санат», 1996. – 11-12 б.

Құманғазықызы Ж.Ш.

*Ғылыми жетекшісі: Каппасова А.Ш., қазақ тіл білімі кафедрасының
қауымдастырылған профессоры, PhD
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Қазақ мәдениетіндегі «тоғыз» санының мәні мен мағынасы

Мақалада қазақ халқының дүниетанымында, салт-дәстүрінде, ауыз әдебиетінде және рухани мәдениетінде ерекше орын алатын «тоғыз» санының мәні мен мағынасы қарастырылады. Тоғыз санының ерекше танылуы мен қасиетті деп саналуына оның символдық, философиялық және этнографиялық қырларымен тығыз байланысты. Тоғыз санын әр түрлі миф және аңыздарға байланыстылығы, олардың ел арасында белсенді қолданысқа ие болуы, бұл санның мағынасын әр адам өзіңше түсіне алуы осы зерттеу мақаласында қарастырылады. Мақаланың негізгі мақсаты – киелі саналатын тоғыз санының қазақ халқының салт-дәстүрі мен рухани, мәдени дүниетанымындағы орнын анықтап, оның тарихи-мәдени негізін сипаттау. Зерттеу барысында салт-дәстүр үлгілері, этнографиялық деректер мен әдеби туындылар негізге алынып, тоғыз санының кең таралған және тұрақты мағынасы айқындалады.

Кілт сөздер: тоғыз, киелі, қазақ мәдениеті, дүниетаным, мифология.

Қазақ халқының мәдени-рухани кеңістігінде сандар символдық мәнге ие, олар арқылы әлемнің құрылымы, қоғам мен адамның өзара әрекеті бейнеленеді. Олардың ішінде “тоғыз” саны – бүтіндік пен кемелдіктің, киелілік пен тұтастықтың ұлттық символы ретінде ерекшеленеді [1-2]. Этнографиялық деректерге сүйенсек, “тоғыз” түсінігі қазақ ауыз әдебиеті мен салт-дәстүрде кеңінен таралған: «тоғыз төре», «тоғыз қазына», «тоғыз құмалақ» секілді тұрақты тіркестер мен рәсімдік амалдарда осы санның маңызы ерекше атап өтіледі [3]. Лингвомифологиялық талдаулар көрсеткендей, “тоғыз” санының тілдік бірліктердегі қолданылуы – қазақ тілінің полисемиясы мен ассоциативтік-когнитивтік қабілетін айқындайтын күрделі феномен [4-5]. Мақаланың мақсаты – қазақ мәдениетіндегі «тоғыз» санының киелілік, символдық және философиялық мәнін анықтау. Сонымен қатар, тоғыз санының халықтың рухани дүниетанымындағы, салт-дәстүр мен фольклордағы орнын зерттеп, оның ұлттық болмыспен байланысын ашу.

Осы мақсатқа жету үшін мынадай міндеттер көзделеді:

- Тоғыз санының этнографиялық және фольклорлық контекстегі қолданылуын жүйелеу;
- Қазақ тіліндегі тұрақты тіркестер мен фразеологиялық бірліктердегі “тоғыз” семантикасын талдау;

- Космология мен мифология аясында тоғыз санының ұлттық дүниетанымдағы функциясын көрсету.

Бұл зерттеуде қазақ мәдениетіндегі «тоғыз» санына қатысты ұлттық санада қалыптасқан символдық, эмоциялық және ассоциативтік өрістерді анықтау мақсатында сапалық және сандық зерттеу әдістері қолданылды. Зерттеу онлайн сауалнама түрінде жүргізіліп, ассоциативтік әдіс негізінде құрылды. Сауалнама арқылы қатысушылардан «тоғыз» санына байланысты туындайтын ойлары мен мәдени-когнитивтік ассоциациялары анықталды. Сауалнамаға 16-30 жас аралығындағы 26 ерікті респондент қатысты, әйел (42,3 яғни, 11) ер (57,7 яғни, 15) қатысушылар қатысты. Олардың 34,6% – 16-18 жас аралығында, 19,2% – 19-22 жас аралығында, 26,9% – 23-25 жаста және 19,2% – 26-30 жас аралығындағы жастар. Барлық қатысушылар қазақ тілін еркін меңгерген, ұлттық мәдениетпен таныс, когнитивтік қабылдауы қалыпты, есту-көру қабілеті жақсы азаматтар болды. Сауалнамаға қатысу ерікті түрде жүзеге асты. Зерттеудің негізгі дереккөзі ретінде арнайы дайындалған онлайн сауалнама жауаптары алынды. Сауалнама қазақ мәдениетіндегі «тоғыз» санының мәнін ашуға бағытталған бірнеше сұрақтардан тұрды. Сұрақтар респонденттердің сандық және сапалық бағасын алу үшін шкалалық және ашық форматта дайындалды. Бұл сұрақтар арқылы «тоғыз» санының эмоционалдық, мәдени және ассоциативтік реңкін анықтау көзделді. Сауалнама 2025 жылдың сәуір айында онлайн форматта Google Form платформасы арқылы жүргізілді. Қатысушыларға зерттеу мақсаты түсіндіріліп, олардың алдын ала келісімі алынды.

Сауалнамада келесі нұсқаулық берілді:

«Сізге берілген сөздердің “тоғыз” сөзімен байланысын бағалауыңыз сұралады. Әр сөздің “тоғыз” ұғымына қаншалықты жақын екенін 0-ден 5-ке дейінгі шкала бойынша бағалаңыз.

Жай ғана өз ойыңызша қай нұсқа жақынырақ екенін белгілеңіз. Бұл жерде дұрыс не бұрыс жауап жоқ – маңыздысы, сіздің жеке қабылдауыңыз»

Сауалнама ассоциативтік әдіс негізінде жүргізілді. Респонденттерге «тоғыз» санына байланысты бірқатар мәдени және фразеологиялық бірліктер ұсынылып, олардың әрқайсысына қатысты туындайтын эмоциялық және мағыналық ассоциацияларын бағалау сұралды. Зерттеу барысында «тоғыз» санының қай мағынасы жиі танылатыны және осы мағыналармен байланысты эмоциялық реңктер анықталды. Зерттеу барлық этикалық талаптарға сай ұйымдастырылды. Қатысушыларға зерттеудің мақсаты мен шарттары алдын ала түсіндіріліп, олардың ерікті түрде қатысуына рұқсат алынды. «Келісім формасына» қол қою арқылы ақпараттың құпия сақталатыны және тек ғылыми мақсатта қолданылатыны расталды. Зерттеу барысында ешбір қатысушыға психологиялық немесе әлеуметтік қысым көрсетілмеді. Сауалнама нәтижелері Jamovi бағдарламасы арқылы өңделіп, респонденттердің жауаптары жүйеленді. Деректер сипаттамалық статистика әдісімен сараланып, әрбір тіркеске қатысты «тоғыз» санының қандай эмоциялық және мәдени мағынада қабылданатыны анықталды. Зерттеу барысында деректерді өңдеу мен талдау кезеңінде кейбір тұжырымдар мен ғылыми сипаттағы мәтіндерді нақты әрі жүйелі құрастыру мақсатында ChatGPT жасанды интеллект чат-ботының көмегі пайдаланылды.

1-сұрақ: “Тоғыз” сөзінің ассоциациясы

“Тоғыз” санын таңдау себебім:

Қазақ мәдениетінде «тоғыз» саны – ерекше киелі және символдық мәнге ие сан. Бұл сан фольклорда, салт-дәстүрде, ырым-тыйымдарда, тіпті мифологиялық дүниетанымда жиі кездеседі. Мысалы, «тоғыз қазына», «тоғыз төре», «тоғыз жолдың торабы», «тоғыз қабат көк» сияқты тіркестер арқылы халқымыз бұл санға ерекше маңыз берген.

Тоғыз саны халық санасында толықтықтың, кемелдіктің, үйлесім мен тұтастықтың белгісі ретінде қалыптасқан. Сонымен қатар, қазақ халқының дүниетанымы мен наным-сенімінде тоғыз саны көбінесе киелі күшпен байланыстырылған. Осы себепті де мен өз зерттеуімде дәл осы санды таңдап, оның ұлттық санадағы, тілдік қолданыстағы және мәдениеттегі маңызын жан-жақты ашып көрсетуге ұмтылдым.

Зерттеу барысында «тоғыз» санына байланысты берілген мағыналық ассоциациялар біртандамалы Стьюдент t-тест арқылы бағаланды. Бұл тест нұсқалардың статистикалық маңыздылығын (p) және t-көрсеткішін анықтауға көмектесті.

		Статистика	df (степеней свободы)	p
"Тоғыз" сөзінің ассоциациясы: [Жүктілік]	Стьюдент t	17.00	25.0	<.001
"Тоғыз" сөзінің ассоциациясы: [Миф және аңыз]	Стьюдент t	8.04	25.0	<.001
"Тоғыз" сөзінің ассоциациясы: [Қазақ мәдениеті]	Стьюдент t	9.37	25.0	<.001
"Тоғыз" сөзінің ассоциациясы: [Киелі сан]	Стьюдент t	9.89	25.0	<.001

Барлық көрсеткіштерде $p < .001$ мәні анықталды, бұл ассоциациялардың статистикалық тұрғыдан өте маңызды екенін дәлелдейді. Ең жоғары t -көрсеткіш «жүктілік» ассоциациясында байқалды ($t = 17.00$), бұл «тоғыз» санының халқымыздың дүниетанымында өмір мен туу ұғымдарымен тығыз байланысты екенін көрсетеді. Одан кейінгі орындарда «киелі сан», «қазақ мәдениеті» және «миф және аңыз» сияқты ассоциациялар тұр, бұл «тоғыз» ұғымының мәдени-танымдық, символдық қабылдануын куаттайды.

2-сұрақ: «Тоғызқұмалақ» ойынының мәдени мәні қаншалықты жоғары деп ойлайсыз?

Зерттеу барысында қатысушыларға «Тоғызқұмалақ» ойынының мәдени мәні жөнінде сұрақтар ұсынылып, жауаптар одновыборочный Стьюдент t -тест арқылы талданды. Бұл талдау әрбір ұсынылған көзқарастың орташа мәні нөлден статистикалық тұрғыда айырмашылығы бар-жоғын анықтауға бағытталған.

		Статистика	df (степеней свободы)	p
"Тоғызқұмалақ" ойынының мәдени мәні қаншалықты жоғары деп ойлайсыз? [Мәдени мұра ретінде]	Стьюдент t	12.51	25.0	<.001
"Тоғызқұмалақ" ойынының мәдени мәні қаншалықты жоғары деп ойлайсыз? [Зияткерлік ойын ретінде]	Стьюдент t	10.56	25.0	<.001
"Тоғызқұмалақ" ойынының мәдени мәні қаншалықты жоғары деп ойлайсыз? [Тек ойын ретінде]	Стьюдент t	9.09	25.0	<.001

Барлық үш бағалау түрі бойынша $p < .001$ мәні шықты, бұл жауаптардың статистикалық тұрғыда маңызды екенін білдіреді. Ең жоғары t -көрсеткіш «мәдени мұра ретінде» бағалауында тіркелді ($t = 12.51$), бұл респонденттердің «Тоғызқұмалақты» тек ойын емес, ұлттық мұра, мәдени қазына ретінде қабылдайтынын көрсетеді. Келесі орында «зияткерлік ойын» бағасы тұр ($t = 10.56$), бұл ойынның интеллектуалды дамуға ықпал ететінін дәлелдейді. Ал «тек ойын ретінде» деген нұсқа да маңызға ие болғанымен ($t = 9.09$), көрсеткіші төмендеу. Бұл нәтижелер респонденттердің «Тоғызқұмалақты» ойын-сауықтан гөрі мәдени және танымдық құндылығы жоғары құрал ретінде қарайтынын байқатады.

Қазақ халқының дүниетанымында сандардың, әсіресе «тоғыз» санының өзіндік орны мен терең мағынасы бар. Бұл мақалада «тоғыз» санының қазақ мәдениетіндегі көрінісі, оның мифология, тілдік қолданыс және тұрмыстық салт-дәстүрлердегі символдық мағынасы жан-жақты талданды. Зерттеу нәтижелері «тоғыз» ұғымының тек сандық мәнмен шектелмей, рухани, мәдени, философиялық жүк арқалап тұрғанын көрсетті.

Сауалнама мен біртандамалы t -тест арқылы алынған нәтижелерге сүйенсек, респонденттердің көпшілігі «тоғыз» санын киелі сан, мәдени мұра мен дәстүрдің маңызды бір бөлігі ретінде қабылдайды. «Тоғыз ай, тоғыз күн» ұғымы ана болу кезеңімен, «тоғызқұмалақ» зияткерлік ойын ретінде ұлттық болмыспен, ал «тоғыз» саны жалпы мифология мен тілдік бейнелеуде терең мәнмен ұштасады.

Әдебиеттер тізімі

1. Сейіт К. Қазақ мәдениеттануының негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2001. – 189 б.
2. Бердібай Р. Кәусар бұлақ. – Алматы: Санат, – 1990. – 254 б.
3. Қоңыратбаев Ә. Қазақтың көне әдебиеті. – Алматы: Ана тілі, – 1991. – 295 б.
3. Төреқұлова А. Қазақ дүниетанымы және сандар символикасы. – Алматы: Ғылым, – 2012. – 310 б.
4. Уәли Н. Қазақ сөз мәдениеті. – Алматы: Рауан, – 2007. – 238 б.
5. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, – 1999. – 190 б.

Талғатжан Ф.

*Ғылыми жетекші: Е.Е. Түйте, филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

7 санының адам санасы мен түсінігіндегі орны және ассоциативті қабылдануы

Бұл мақалада 7 санының адамдардың дүниетанымындағы орны мен символдық мағынасы әлеуметтік сауалнама негізінде талданды. Зерттеу барысында респонденттердің 7 санына қатысты қабылдауы, оның түрлі салалардағы рөлі, тұрақты сөз тіркестері мен танымдық ұғымдардағы көріністері статистикалық

деректер арқылы сипатталды. Сауалнама нәтижелері 7 санының мәдени-рухани мазмұны жоғары ұғым ретінде қабылданатынын, әсіресе «жеті ата», «жеті қазына», «жеті жарғы» сынды түсініктердің халық санасында маңызды орын алатынын көрсетті. Сонымен қатар, 7 санының сәттілік символы, мифологиялық және діни мәні де белгілі бір деңгейде өзектілігін сақтап отырғаны анықталды.

Кілт сөздер: жеті саны, символдық мән, қазақ дүниетанымы, мифология, психоллингвистика, мәдени код, фразеологиялық тіркестер, ассоциациялық әдіс, тілдік қолданыс, когнитивтік лингвистика.

Сандар тілі – адамзат ойының метафоралық құрылымдарымен тығыз байланысты. Әсіресе, 7 саны мәдениетаралық кеңістікте ерекше символдық мәнге ие. Лингвистикалық тұрғыдан алғанда, бұл сан тұрақты тіркестер мен метафораларда жиі қолданылады, себебі ол адамның когнитивтік құрылымына орныққан ерекше «мағыналық блок» болып табылады.

I. Кеңесбаевтің фразеологиялық сөздігіндегі «жеті» саны – қазақ халқының тарихи санасында қалыптасқан киелі, мағыналық, тәрбиелік символ. Оны біз сөздіктегі жеті ата, жеті ата жау, жеті атасына бітпеген, жеті ғалам, жеті дария деген тіркестерден ұға аламыз [1]. Ал Серікбол Қондыбайдың «Арғы қазақ мифологиясы» еңбегінде жеті саны тек сан ретінде ғана емес, космологиялық, дүниетанымдық, мәдени-рухани символ ретінде танылады. Еңбекте жеті қазынаның жеті қазынаға жер, су, ай, күн, аспан, от, ит жататындығы және жеті қазынаға иттің Алла жаратқан асыл заттардың қорғаушысы болып кіретіндігі жазылған. Сондай-ақ, жеті жұт, жеті жоқ, жеті жетім, жеті шәрі деген тұрақты ұғымдарға да мифология жағынан түсініктеме беріп өтеді [2].

Сондай-ақ жеті саны барлық ғасырларда да, барлық елдерде де ерекше мәнге ие болған. Еврейлер арасында бұл сан кемелдіктің саны деп аталған. Апулей теңізде бастың жеті рет батырылуын тазару үшін жасаған рәсім деп сипаттайды. Пифагор оның тиімділігі туралы үйреткен, ал Цицерон Сципионның түсінде жетіні «барлық нәрселердің байланысушы принципі» деп, толық сан деп атаған. Ғалым профессор Буш өзінің «Жаратылыс» кітабына жазған ескертпелерінде: «Жетінің бастапқы сөзі толы болу, толық болу, түгелдену деген мағынаны білдіретін түбірден шыққан» дейді [3].

Психоллингвист Даниэль Канеман өз зерттеулерінде адамның жадысы мен қабылдау қабілетінің шекті мөлшерін сипаттап, 7 санының қысқа мерзімді жадыда ақпарат тасымалдаудың жоғарғы шегі екенін дәлелдеген [4]. Бұл – Миллердің « 7 ± 2 » заңымен тығыз байланысты, ол адамның есте сақтай алатын ақпарат бірліктерінің санының орташа мөлшерін білдіреді [5].

Когнитивтік лингвистикада бұл санның тұрақтылығы оның мәдени дискурста қайта-қайта қолданылуымен нығая түседі. Зерттеуші Сьюзан Шнайдер 7 санының тілдік қолданысын «мәдени архетип» деп атап, оның мифологиялық және діни мәтіндердегі жиілігін атап көрсетеді [6].

Ал Роланд А. Ларош өзінің «Популярные символические/мистические числа в древности» атты ғылыми мақаласында осындай киелі сандардың тарихи, мәдени және философиялық негіздерін жан-жақты талдайды. Зерттеуші жеті санын ерекше атап өтеді. Оның айтуынша, жеті – антикалық кезеңде үш санынан кейінгі ең кең таралған мистикалық сан болып саналған. Бұл сан түрлі діндер мен философиялық мектептерде толықтықтың, космостық үйлесімділіктің, құдайлық тәртіптің символы ретінде қарастырылған. Мысалы:

- Еврей және христиан дәстүрінде: Құдай әлемді алты күнде жаратып, жетінші күні демалған;
- Ислам дәстүрінде: Жеті қабат көк пен жер туралы ұғым бар;
- Ежелгі грек философиясында: Жеті – аспан (3) мен жердің (4) қосындысы ретінде ғаламдық тәртіптің бейнесі;
- Табиғат құбылыстарында: кемпірқосақтың жеті түсі, музыкалық гамманың жеті дыбысы, аптаның жеті күні. Зерттеушінің пікірінше, бұл құбылыстар кездейсоқ сәйкестік емес, адамның дүниетанымын қалыптастыратын символдық ойлау жүйесінің нәтижесі. Сондықтан жеті саны – тек сандық көрсеткіш ғана емес, ғаламның құрылымын танудың моделі ретінде қарастырылады [7].

Зерттеу жұмысы аясында біз 7 санына байланысты когнитивтік, лингвистикалық және мәдени ассоциациялардың адам танымында қалай бейнеленетінін талдаймыз. Мақсатымыз – 7 санының тілдік қолданыстағы символдық жүктемесін ғылыми негізде сипаттау.

Әдістер

Бұл зерттеуде ассоциациялық әдіс қолданылды. Респонденттерге «7» саны ұсынылып, оған қатысты қандай мән беретіні (қасиеттілік, мәдени-діни мән, сәттілік, бейтараптық) бойынша жауап беру сұралды. Бұл әдіс арқылы жеті санының тұлғалық және мәдени қабылдану ерекшеліктері айқындалды.

Қатысушылар

Зерттеуге жалпы 31 адам қатысты (19-әйел, 11-ер). Қатысушылардың жасы 18 бен 65 жас аралығында болды. Олар әртүрлі әлеуметтік топ өкілдерінен құралды: мектеп оқушылары, студенттер,

мұғалімдер және түрлі сала қызметкерлері. Респонденттердің көру және есту қабілеттері қалыпты және датольник сипаты жоқ болды. Сондай-ақ қатысушыларды барлығы дерлік қазақ тілінде оқып, түсіне алушылар. Қатысушылардың мақсаты – 7 санына қатысты көзқарастарын білдіру және оның символикалық мәнін бағалау. Бұл деректер арқылы 7 санының қазіргі қоғамдағы қабылдануы мен мағынасы талданды.

Материалдар

Зерттеуге «жеті» саны алынды. Жеті санын алу себебіміз – бұл санның түркі, соның ішінде қазақ халқының дүниетанымында, тілінде, фольклорында, дінінде және мифологиясында ерекше, киелі мәнге ие болуы. Жеті саны – тек қарапайым сан емес, ол – символ, киелі ұғым, мәдени код.

Процедура

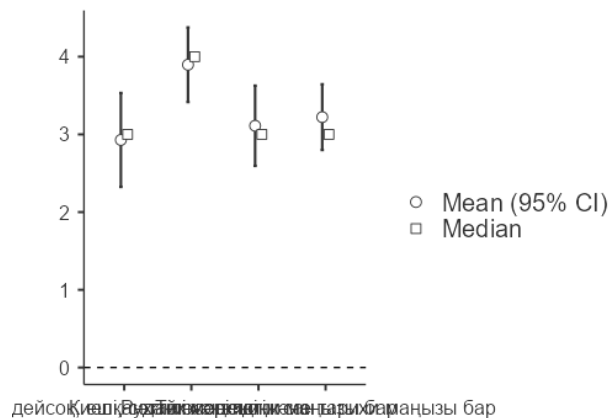
Зерттеу жұмысы Google Forms қосымшасы арқылы жүргізілді. Онлайн форматта жасалған сауалнамада жеті санына қатысты фразеологиялық тіркестердің танымалдылығы мен мағынасы бойынша респонденттердің көзқарасын анықтауға бағытталған сұрақтар қамтылды. Сауалнама сілтемесі әлеуметтік желілер арқылы таратылып, еркін қатысу қағидасы бойынша жүргізілді. Жауаптар автоматты түрде жинақталып, Google Forms жүйесінде сақталды және сараптауға жіберілді. Респонденттердің сұраққа мұқият жауап беруін және өзіне жақын балды таңдауын өтіндік.

Зерттеу анализі

Сауалнама нәтижелеріне сандық талдау жүргізу үшін Jamovi статистикалық бағдарламалық құралы қолданылды. Бұл бағдарлама зерттеудің деректерін өңдеуге және нәтижелерді диаграмма немесе кесте ретінде алуға ыңғайлы қосымша болып табылады. Сонымен қатар, зерттеу анализі кезеңінде жасанды интеллект негізіндегі әдістер мен құралдар пайдаланылып, бұл мәліметтерді тереңірек талдауға және күрделі үрдістерді модельдеуге мүмкіндік берді.

Зерттеу этикасы

Зерттеуге қатысушылардың жеке деректерін қорғау және олардың қатысу құқықтарын сақтау мақсатында арнайы «Келісім формасы» ұсынылды. Бұл формада негізгі зерттеушінің аты-жөні, электронды пошта мекенжайы және байланыс нөмірі көрсетілді. Респондент аталған келісіммен танысып, ондағы мәліметтерді оқып, түсінгенін және өз еркімен зерттеуге қатысуға келісім бергенін растады. Сондай-ақ, ол өзінің жеке және зерттеу барысында алынған деректерін кез келген уақытта жоюға құқылы екенін біледі.



1-сұрақ. Нәтиже мен талқылануы

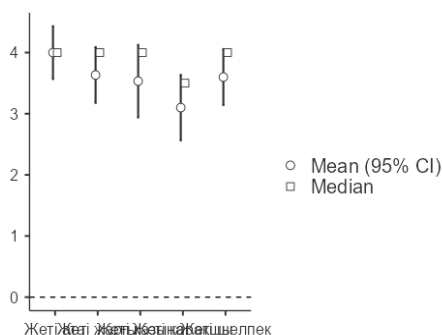
7 саны адамның өміріне қалай әсер етеді деп ойлайсыз?					
	N	Среднее	Медиана	SSD	SE
Киелі, сәттілік әкелетін сан	9	3.90	4	1.32	0.245
Рухани және діни маңызы бар	7	3.11	3	1.37	0.263
Тек мәдени және тарихи маңызы бар	7	3.22	3	1.12	0.216
Кездейсоқ, ешқандай әсері жоқ	8	2.93	3.00	1.63	0.308

Кестеде келтірілген мәліметтерге сүйене отырып, 7 санының адамның өміріне ықпалы жөнінде респонденттердің пікірлері әртүрлі болғанымен, белгілі бір басым көзқарас қалыптасқаны байқалады. Атап айтқанда, «Киелі, сәттілік әкелетін сан» деген жауап ең жоғары орташа мәнге ($\text{Mean} = 3.90$) ие болып, медианасы да 4-ке тең. Бұл көрсеткіштің стандартты ауытқуы ($\text{SD} = 1.32$) салыстырмалы түрде орташа деңгейде, ал стандартты қателік ($\text{SE} = 0.245$) төмен, яғни жауаптардың бір бағытта шоғырланғанын көрсетеді.

Ал «Рухани және діни маңызы бар» және «Тек мәдени және тарихи маңызы бар» деген жауаптар орташа шамамен ұқсас ($\text{Mean} \approx 3.11$ және 3.22) болса да, олардың стандартты ауытқулары сәл жоғары ($\text{SD} \approx 1.12\text{--}1.37$). Бұл көрсеткіштердің де респонденттер арасында белгілі бір пікір алуандығын білдіретіні анық.

Ең төменгі орташа мәнге ие болған жауап – «Кездейсоқ, ешқандай әсері жоқ» ($\text{Mean} = 2.93$). Бұл пікір де кейбір респонденттер арасында кездескенімен, жалпы алғанда, көпшілік 7 санының қандай да бір мағынасы бар деген көзқарасты ұстанады. Стандартты ауытқуы ($\text{SD} = 1.63$) ең жоғары болғандықтан, бұл жауапқа әртүрлі баға берілгені аңғарылады.

«Киелі, сәттілік әкелетін сан» жауабының ең жоғары балл жинауының себебі, көптеген адамдар өз өмірінде 7 санына қатысты жағымды оқиғаларды бастан кешірген болуы мүмкін, сондықтан бұл сан сәттілікпен байланыстырылып, жоғары баға алған.



2-сұрақ

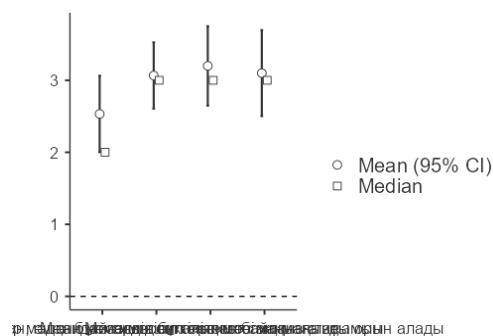
7 саны қазақ халқының қандай түсініктерімен байланысты?

	N	Среднее	Медиана	SD	SE
Жеті қазына	0	3.53	4.00	1.66	0.302
Жеті жарғы	0	3.63	4.00	1.27	0.232
Жеті ата	0	4.00	4.00	1.20	0.220
Жеті шелпек	0	3.60	4.00	1.28	0.233
Жеті қарақшы	0	3.10	3.50	1.49	0.273

Зерттеу нәтижелері бойынша респонденттердің ең жоғары баға берген ұғымы – «жеті ата» (орташа мәні – 4.00, медиана – 4.00, $\text{SD} = 1.20$). Бұл – қазақ халқының дәстүрлі туыстық құрылымындағы маңызды ұғым, сондықтан қатысушылар оны ерекше маңызды деп бағалаған. Сондай-ақ «жеті жарғы» ($\text{Mean} = 3.63$) мен «жеті шелпек» ($\text{Mean} = 3.60$) ұғымдары да жоғары бағаланып, халық санасындағы тарихи және рухани танымның әлі де өзектілігін көрсетті.

«Жеті қазына» да ($\text{Mean} = 3.53$) танымал әрі маңызды ретінде танылғанымен, стандартты ауытқуы ең жоғары ($\text{SD} = 1.66$) көрсеткіштердің бірі болды. Бұл – респонденттердің бұл ұғымға қатысты түсініктері біркелкі емес екенін байқатады. «Жеті қарақшы» ұғымының орташа мәні ең төмен ($\text{Mean} = 3.10$) болғанымен, бұл аспан денелеріне қатысты танымның салыстырмалы түрде күнделікті өмірде аз қолданылуымен түсіндірілуі мүмкін.

Осы нәтижелерге сүйене отырып, зерттеу барысында келесі нақты гипотеза ұсынылады: **Қазақ халқының санасында «жеті» санына қатысты ұғымдардың бағалануы олардың күнделікті өмірмен, отбасылық дәстүрмен және рухани дүниетаныммен тығыз байланысына қарай қалыптасады.** Яғни, респонденттер көбіне тікелей тәжірибесінде кездесетін немесе мектеп бағдарламасы арқылы таныс ұғымдарды жоғары бағалауға бейім.



3-сұрақ

Сіз үшін 7 саны қандай мәнге ие?

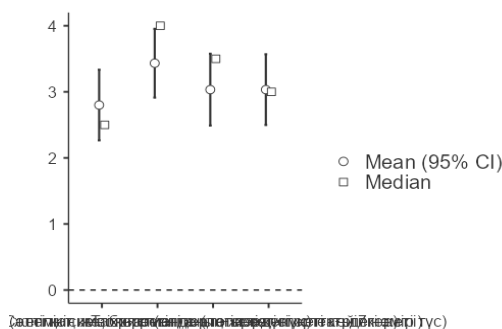
	N	Среднее	Медиана	SSD	SE
Мен үшін бұл ерекше сан, маңызды орын алады	3	3.10	3.00	1.67	0.305
Кейбір мәдени немесе діни контексте маңызға ие	0	3.07	3.00	1.28	0.235
Мен бұл санды сәттілікпен байланыстырамын	0	3.20	3.00	1.54	0.281
Кездейсоқ сан, ешқандай символикалық мәні жоқ	0	2.53	2.00	1.48	0.270

Респонденттердің 7 санына қатысты жеке көзқарастарын талдау нәтижесінде, «Мен бұл санды сәттілікпен байланыстырамын» деген жауап ең жоғары орташа мәнге (Mean = 3.20) ие болды. Бұл жауаптың медианасы да 3.00-ге тең, ал стандартты ауытқуы (SD = 1.54) көрсеткендей, пікірлер әркелкі болғанымен, көпшілігі үшін бұл санның жағымды символикалық мәні бар екені байқалады. Сонымен қатар «Мен үшін бұл ерекше сан, маңызды орын алады» (Mean = 3.10) және «Кейбір мәдени немесе діни контексте маңызға ие» (Mean = 3.07) деген жауаптар орташа деңгейде бағаланған. Бұл жауаптардың да медианасы 3.00 болуы респонденттердің 7 санына қатысты бейтарап, бірақ оңтайлы көзқараста екенін көрсетеді.

Ал «Кездейсоқ сан, ешқандай символикалық мәні жоқ» деген жауап ең төмен көрсеткішке (Mean = 2.53, Median = 2.00) ие болды. Бұл санның ешқандай ерекше маңызы жоқ деп есептейтіндер болғанымен, олардың үлесі аз екенін аңғаруға болады. Стандартты ауытқу (SD = 1.48) бұл көзқарастың да біркелкі еместігін білдіреді.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, келесі тұжырым жасауға болады:

Респонденттердің 7 санына қатысты жеке қабылдауы көбіне оның сәттілік, рухани немесе мәдени мәнімен байланыстырылады, ал оны кездейсоқ, бейтарап сан ретінде қабылдайтындар аз. Бұл – 7 санының мәдени санада орнығып, күнделікті өмір мен дүниетанымда символдық мәнге ие екенін дәлелдейді. Сонымен қатар, бұл көрсеткіштер қазақ халқы арасында дәстүрлі сандар жүйесіне деген ішкі құрмет пен сенімнің әлі де сақталғанын айғақтайды.



4-сұрақ

7 саны қандай салаларда маңызды рөл атқарады?					
	N	Среднее	Медиана	SSD	SE
Табиғат (аптаның жеті күні, спектрдегі жеті түс)	0	3.03	3.00	1.50	0.273
Дін (исламдағы жеті қат көк, христиандықтағы жеті күн)	0	2.80	2.50	1.49	0.273
Мифология (әлемнің жеті кереметі, ертегілердегі жеті кейіпкер)	0	3.43	4.00	1.45	0.266
Сәттілік символы ретінде (лотерея, спорттағы 7 нөмірі)	0	3.03	3.50	1.52	0.277

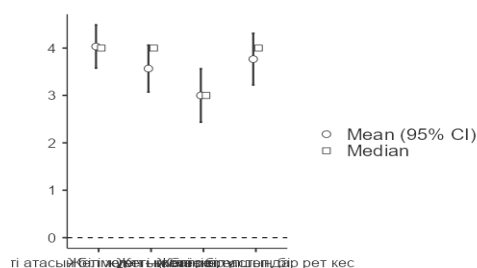
Респонденттердің 7 санының әртүрлі салалардағы маңызын бағалауы нәтижесінде, «Мифология» саласы ең жоғары орташа мәнге ие болды (Mean = 3.43, Median = 4.00). Бұл көрсеткіш 7 санының халық ертегілері, аңыздар мен тарихи-танымдық түсініктердегі рөлін жоғары бағалайтындардың басым екенін көрсетеді.

Ал «Табиғат» және «Сәттілік символы ретінде» деген салалар орташа шамамен бірдей бағаланған (Mean = 3.03), дегенмен медианалық көрсеткіш «сәттілік» нұсқасында сәл жоғары (Median = 3.50). Бұл 7 санының сәттілік пен табиғи құбылыстармен байланысы бар деген түсініктің қоғамда кең таралғанын көрсетеді.

«Дін» саласы бойынша орташа мән ең төмен (Mean = 2.80, Median = 2.50), бұл респонденттердің көбі діни контексте 7 санының рөлін аса маңызды деп санамайтынын не болмаса ол жайлы нақты түсініктің жеткіліксіз екенін аңғартады.

Зерттеу нәтижелері негізінде келесі гипотеза ұсынылады:

Респонденттер үшін 7 саны көбінесе мифологиялық және мәдени контексте маңызды рөл атқарады, ал діни салада бұл санның мәні екінші орында тұр. Бұл – қазіргі жастардың (немесе жалпы қатысушылардың) дінге қарағанда халықтық таным мен ауыз әдебиетінен алынған бейнелерге жақын екенін көрсетеді. Сонымен қатар, 7 санына табиғи немесе сәттілік символы ретінде мән беретіндер де аз емес, бұл оның көпжақты семантикалық маңызға ие екенін дәлелдейді.



5-сұрақ

7 санына қатысты қандай тұрақты сөз тіркестерін жиі қолданасыз немесе естисіз?					
	N	Среднее	Медиана	SD	SE
Жеті рет өлшеп, бір рет кес	0	3.77	4.00	1.52	0.278
Жеті атасын білмеген – жетесіз	0	4.03	4.00	1.27	0.232
Жеті жұрттың тілін білу	0	3.57	4.00	1.38	0.252
Жеті қабат жер астында	0	3.00	3.00	1.58	0.288

Зерттеу нәтижелері бойынша респонденттер арасында «Жеті атасын білмеген – жетесіз» тіркесі ең жоғары орташа мәнге ие болды (Mean = 4.03, Median = 4.00), ал стандартты ауытқуы ең төмендердің бірі (SD = 1.27). Бұл көрсеткіш бұл тұрақты тіркестің кең таралғанын, әрі оның мағынасының көпшілікке жақсы таныс екенін көрсетеді.

Келесі жоғары бағаланған тіркес – «Жеті рет өлшеп, бір рет кес» (Mean = 3.77). Бұл – сақтық пен ойланып әрекет етуге үндейтін кең танымал мақал. Оны да респонденттер жиі естіп, қолданатынын аңғарамыз.

«Жеті жұрттың тілін білу» тіркесі де жоғары бағаланған (Mean = 3.57), бұл көптілділікке, мәдениетаралық қарым-қатынасқа берілетін мәnniң жоғары екенін білдіреді.

Ал «Жеті қабат жер астында» тіркесінің орташа мәні ең төмен (Mean = 3.00), бұл оның сирек қолданылатынын немесе мағынасы толық түсінікті еместігін білдіруі мүмкін. Жоғары баға алған тұрақты

тіркестердің көпшілігі қазақ халқының дәстүрлі тәрбие, таным және өмірлік қағидаларын білдіреді, сондықтан олар кеңінен таралған және жиі қолданылады.

«Жеті атасын білмеген – жетесіз» сияқты мақалдар – ұлттың моральдық-этикалық негіздерін көрсететін тұрақты формулалар. Осыған сүйене отырып, келесі гипотеза ұсынылады: Тұрақты тіркестердің қолданыс жиілігі олардың мағынасының халықтың ұлттық санасындағы орны мен тәрбие құралы ретіндегі рөліне байланысты. Яғни, рухани-әлеуметтік мазмұндағы тіркестер респонденттер тарапынан жоғары бағаланады және күнделікті өмірде жиі естіледі.

7 саны – қазақ халқының мәдениеті мен дүниетанымында ерекше орын алатын символдық сан болып табылады. Зерттеу барысында бұл санның тарихи, мифологиялық және психолингвистикалық аспектілеріне талдау жасалды. Жеті санының әртүрлі мәдениеттерде, оның ішінде қазақ қоғамында, көптеген символикалық мәндері мен ассоциациялары бар екені анықталды. Қазақ халқының фольклорында және мифологиясында жеті саны, әсіресе, киелі және мәдени маңызды сан ретінде кеңінен қолданылады. Бұл санның «Жеті қазына», «Жеті жарғы», «Жеті ата», «Жеті шелпек» сияқты тұрақты сөз тіркестерінде көрініс табуы оның қоғамдағы орнын көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, респонденттер 7 санын көбіне сәттілікпен, рухани және мәдени маңызбен байланыстырады. Ал 7 санының «кездейсоқ» немесе «ешқандай әсері жоқ» деген пікірлері аз болғанымен, бұл да оның мәдениеттегі универсалдығын көрсетеді, себебі әр адам әртүрлі тұрғыда қабылдайды.

Қазақ халқының мифологиясы мен мәдениетінде жеті санының рөлі ерекше болғандықтан, бұл санның тілдегі тұрақты тіркестер арқылы адамның танымында қалыптасқан мәні аса маңызды. Әртүрлі ғылым салалары, соның ішінде когнитивтік лингвистика мен психолингвистика жеті санының қабылдануын зерттей отырып, оның адамның жадысы мен мәдениеттегі орнығуын сипаттайды. Осы зерттеу аясында біз жеті санының адамдардың когнитивтік құрылымында қалай көрініс табатынын, тілде және мәдениетте оның орныққан символдық мәнін зерттедік.

7 санының мәдениеттегі маңызын одан әрі зерттеу қажеттілігі туындайды. Алдағы уақытта бұл санның халықтың ұлттық танымындағы терең мағыналарын ашып, оның философиялық, дінге қатысты және когнитивтік аспектілерін жан-жақты талдау жасалуы керек. Жеті санының жалпы мәдениетімізде орныққан символдық мәнін ғылыми тұрғыдан зерттеу мәдениеттің ерекшеліктерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі

1. Кеңесбаев І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы: ҚазАқпарат, 2007. – 800 б.
2. Қондыбай С. Арғы қазақ мифологиясы. – Алматы: «Арыс» баспасы, 2024. – 312 б.
3. Bush, A. Creation: The Philosophical Meaning of the Number Seven. Moscow: Nauka, 1997. – 144 p.
4. Kahneman, D. Thinking, Fast and Slow. Moscow: EKSMO, 2011. – 512 p.
5. Miller, G.A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*. – 1956. – Vol. 63, No. 2. – P. 81-97.
6. Schneider, S. Cultural Symbols in Language: The Role of Number Seven. *Cultural Linguistics Journal*. – 2003. – Vol. 21, No. 3. – P. 45-60.
7. Ларош Р. А. Популярные символические/мистические числа в древности. *Latomus*. – 1995. – Т. 54, №3. – С. 78-92.

Рахымбай А.Ғ.

*Ғылыми жетекші: Е.Е. Түйте, филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Сары түс атауларының қазақ тіліндегі көрінісі мен қолданылуы

Бұл мақалада қазақ халқының танымдық көзқарасындағы сары түс ұғымы мен оның мәндік қырлары қарастырылады. Автор сары түске байланысты қалыптасқан мәдени, эмоциялық және символдық мазмұндарды тілдік деректер негізінде саралап көрсетеді. Мәтінде сары түстің ұлттық санада қалыптасқан бейнесін анықтау үшін ассоциативті тәсілге сүйенілген. Бұл әдіс арқылы тіл иелерінің түске қатысты ойында туындайтын алғашқы реакциялар, бейнелер мен ұғымдар жинақталып, олар сарапқа салынады. Ассоциативті тәсіл – ұжымдық және жеке сананың терең қабаттарына бойлап, белгілі бір түс жайлы танымдық қабылдауды ашуға мүмкіндік береді. Мақалада ассоциативтік эксперимент нәтижелері талданады. Онда қатысушылар ұсынған жауаптар арқылы сары түстің көпқырлы мәнге ие екені байқалды. Жиналған деректерге сүйене отырып, бұл түс «сары уайым», «алтын», «жылулық», «алыс жол», «жарық»,

«шаршау», «өмір» сияқты әртүрлі ұғымдармен байланысты екені анықталған. Талдау барысында қазіргі қазақ қауымының сары түске қатысты қабылдауы тек заттық немесе табиғи құбылыспен шектелмей, терең рухани, эмоциялық және мәдени деңгейде орныққаны анықталады.

Кілт сөздер: сары түс, мәдени символика, эмоциялық қабылдау, ассоциация, ұлттық таным.

Түс лексикасы – лингвистика мен мәдениеттанудың маңызды зерттеу нысаны. Соңғы жылдары қазақ тіліндегі түстердің мағыналық кеңістігі мен олардың мәдени-тілдік қолданыстары ғалымдардың назарын ерекше аударып келеді. Түстер, сонымен қатар, тілдегі экспрессивтік құралдардың бірі ретінде адамның психологиясы мен дүниетанымын бейнелейді. Мәселен, «сары» түсінің қазақ тіліндегі мағынасы мен ассоциативтік өрісі ерекше орын алады, себебі ол табиғатпен, рухани күймен және эмоциялық жағдайлармен байланысты. С.Айтқазының пікірінше, сары түс қазақ дүниетанымында әдемі қылық, шыдамдылық, сабырлылық секілді жағымды ұғымдармен астасып, тілде «сары майдай сақтау», «сабыр түбі сары алтын» сияқты фразеологизмдер арқылы көрініс табады [1, 55]. Ал Н.Қыстауқызы сары түстің қазақ тіліндегі қолданысы оның жағымды әрі жағымсыз мәндерін қатар қамтитынын атап көрсетеді: бір жағынан – табандылық пен кеңдікті білдірсе, екінші жағынан – уайым мен мұң, сарғаю сияқты жағымсыз эмоцияларды да меңзейді [2, 389]. Г.Н.Смағұлова мен А.Қ.Мәнкеева сары түстің психолінгвистикалық мәніне тоқтала отырып, оның адамның болашаққа ұмтылысын, қуаныш пен жылулыққа деген құштарлығын сипаттайтынын айтады. Алайда, қазақы дүниетанымда бұл түске қатысты мұңды бейнелердің басым екенін де ескертеді [3, 188]. Сонымен қатар, Р.Н.Шойбеков пен Э.Ә.Өтебаева дәстүрлі сырмақ өнеріндегі сары түстің жарқыраған күнмен астасып, шұғылалы өмір мен жарық символына айналғанын көрсетеді [4, 214]. Осылайша, «сары» түсінің қазақ тіліндегі мағынасы мәдени және тілдік контекстер арқылы кеңейіп, қазақ халқының ұлттық дүниетанымындағы орны айқындалады. Осы зерттеудің мақсаты – «сары» түсінің қазақ тіліндегі ассоциативтік кеңістігін талдап, оның фразеологиялық, метафоралық және символикалық қолданыстарын қарастыру.

Біз қазақ тілді азаматтармен ассоциялық әдістің негізінде онлайн эксперимент жүргіздік. Онда сары түсінің белгілі бір ұғымдармен байланысын (мысалы, егер сары түсті бір сөзбен сипаттау керек болса, қандай сөз таңдар едіңіз) шкалалық көрсеткішпен белгіледі.

Респонденттер 18 бен 45 жас аралығындағы 16 адам қатысты.

(9 әйел, 7 ер), оның ішінде жоғарғы оқу орнының 10 студенті және 6 ересек әртүрлі саланың мамандары болды. Барлық қатысушылар көру, есту қабілеттері қалыпты болды, сонымен қатар қазақ тілінде оқып, түсіне алатын қазақы азаматтар. Олар экспериментті бастамас бұрын толық ақпараттандырылған келісім берді. Зерттеуге қатысу ерікті түрде өтті.

Сауалнама сілтемесі:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfS6bZIUHt_gcNoMwyssVLt8V7fNnKC9P_0eckfaa-8r8lOLg/viewform?usp=header

Зерттеу барысында сары түсіне қатысты бірнеше стимулды сұрақтар пайдаланылды. Қатысушыларға сары түсті көргенде пайда болатын ассоциациялар сұралды. Осы мақсатта сауалнамада келесі жауап нұсқалары ұсынылды: «күн», «жарық», «күз», «жапырақ», «алтын», «жылулық». Қатысушылар осы стимулдарды естігенде немесе көргенде қандай ұғымдармен басты ассоциациялардың пайда болатынын анықтап, жауап берді.

Эксперимент Google Form қосымшасында жүргізілді. Бірінші және екінші бетте зерттеудің жетекшісі мен мақсаты жайында ақпарат беріліп, респонденттің зерттеуге қатысуға келісімі алынды. Қатысушылар зерттеу жайлы келесі жауап нұсқауларды оқып, жауап беруге кірісті.

Зерттеу нәтижелерін талдау үшін Jamovi бағдарламасы қолданылды. Негізгі мақсатымыз – әр сұраққа берілген жауаптардың ортақ статистикалық мағынасын анықтау болды. Осы мақсатта «сипаттамалық статистика» бөлімін пайдаланып, әр сұрақ бойынша толық талдау жасадық және барлық мәліметтерді жүйеледік. Эксперимент нәтижелері статистикалық әдістермен өңделіп, қатысушылардың жауаптары әртүрлі категорияларға бөлінді. Әр респонденттің берген жауаптары тексеріліп, сары түсінің қабылдануы мен адамның оған деген эмоциялық әсерлері зерттелді. Сонымен қатар зерттеу барысында алынған мәліметтерді ретке келтіру, құрылымдау және сұрақтарға қатысты негізгі мазмұнды қысқаша жинақтау үшін жасанды интеллект құралдары қолданылды.

Бұл жұмыста сауалнама әдісі қолданылды. Сауалнамаға қатысушылардан жеке мәліметтер алынбай, тек олардың пікірлері зерттеу үшін пайдаланылды. Әрбір қатысушыдан жазбаша рұқсат алынды. Зерттеу кезінде барлық дереккөздерге сілтеме жасалып, авторлардың құқықтары сақталған. Қолданылған материалдар тек ашық көздерден алынды, барлығы ғылыми адалдық принциптеріне сай қолданылды.

Сары түсті көргенде респонденттердің басым көпшілігі ең алдымен күз, жапырақтар ассоциациясын атаған (орташа – 2.63, СА – 1.025). Бұл көрсеткіш сары түстің табиғатпен, оның ішінде күзгі маусыммен байланысын көрсетеді. Сонымен қатар жылулық, жайлылық деген жауап та дәл осындай орташа көрсеткішке ие (орташа – 2.63, СА – 1.360), бұл сары түстің адамның ішкі эмоционалды жай-күйімен де байланысты екенін дәлелдейді. Ал алтын, байлық және күн, жарық жауаптары сәл төменірек бағаланғанымен (орташа – 2.31, СА – 1.138), (орташа – 2.31, СА – 1.078) бұл түс ұғымының байлық пен нұрға, табиғи энергияға қатысы бар екенін білдіреді.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Күн, жарық	16	2.31	2.00	1.078	0.2695
Күз, жапырақтар	16	2.63	3.00	1.025	0.2562
Алтын, байлық	16	2.31	2.00	1.138	0.2846
Жылулық, жайлылық	16	2.63	2.50	1.360	0.3400

1-сұрақ. Сары түс қазақ тіліндегі қандай тұрақты тіркестерді еске түсіреді?

Қатысушылардың жауаптары бойынша сары түс ең алдымен сары дала (орташа – 2.63, СА – 1.408) және сары күз (орташа – 2.63, СА – 1.258) тұрақты тіркестерімен байланыстырылған. Бұл тіркестер сары түстің кеңістік пен маусымдық құбылыстарды сипаттауда қолданылатынын дәлелдейді. Сонымен бірге сары уайым (орташа – 2.50, СА – 1.317) және сары балапан (орташа – 2.50, СА – 1.276) тіркестері де жиі аталған. Мұндай жауаптар сары түстің жағымды (сүйкімділік, табиғилық) және жағымсыз (уайым, сағыныш) реңктерді де қамтитынын көрсетеді.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Сары уайым	16	2.50	2.00	1.317	0.3291
Сары күз	16	2.63	3.00	1.258	0.3146
Сары балапан	16	2.50	3.00	1.276	0.3191
Сары далам	16	2.63	2.00	1.408	0.3521

2-сұрақ. Қазақ немесе әлем әдебиетінде сары түспен байланысты қандай шығарманы атай аласыз?

Респонденттер сары түстің әдебиеттегі көрінісі ретінде көбіне «Сарыжайлау» (орташа – 2.63, СА – 1.147) және «Сарыарқа» өлеңі (орташа – 2.50, СА – 1.095) шығармаларын атаған. Бұл атаулар туған жер, кең дала, ұлттық болмыс сияқты ұғымдармен тығыз байланысты. Сонымен қатар «Алтын күз» өлеңі (орташа – 2.13, СА – 1.088) және «Желтоқсанның сары аязы» (орташа – 2.06, СА – 1.237) сынды поэтикалық образдар да көрсетілген. Жалпы алғанда, әдебиетте сары түс көбінесе табиғаттың әсемдігі мен маусымдық өзгерістердің символы ретінде көрініс табады.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
«Сарыарқа» өлеңі	16	2.50	2.00	1.095	0.2739
«Алтын күз» өлеңі	16	2.13	2.00	1.088	0.2720
«Желтоқсанның сары аязы»	16	2.06	1.50	1.237	0.3091
«Сарыжайлау» әні	16	2.63	3.00	1.147	0.2869

3-сұрақ. Сары түс сіздің мәдениетіңізде қандай мағына береді?

Респонденттердің жауаптарынан сары түс ең алдымен жағымды коннотацияда қабылданатынын анықталды. Атап айтқанда, құнарлылық, молшылық (орташа – 2.75, СА – 1.291) және қуаныш, жылулық (орташа – 2.69, СА – 1.302) мағыналары ең жоғары бағаланған. Бұл қазақ халқының танымында сары түс позитивті реңкке ие екенін білдіреді. Сонымен қатар билік, байлық мағынасы да

орташа деңгейде қабылданған (орташа – 2.31, СА – 1.250). Ал, меланхолия, сағыныш секілді жағымсыз эмоцияларға сілтеме жасайтын жауаптар төмен баға алған (орташа – 1.81, СА – 0.911), бұл оның сирек жағдайда ғана теріс реңкте қабылданатынын көрсетеді.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Қуаныш, жылулық	16	2.69	3.00	1.302	0.3256
Меланхолия, сағыныш	16	1.81	2.00	0.911	0.2276
Құнарлылық, молшылық	16	2.75	3.00	1.291	0.3227
Билік, байлық	16	2.31	2.00	1.250	0.3125

4-сұрақ. Қазақ тілінде «сары» сөзі түстен басқа қандай мағынада қолданылады?

Респонденттердің бағалауына сәйкес, сары сөзі кеңістік пен табиғатты білдіретін “сары дала – кеңістік, табиғат» тіркесінде жиі кездеседі (орташа – 2.56, СА – 1.153). Одан кейінгі орында “сары бала – сүйкімділік, нәзіктік» – нәзіктік, сүйкімділік (орташа – 2.50, СА – 1.211) және “сары уайым – мұң, қайғы» (орташа – 2.38, СА – 1.310) тіркестері тұр. Ең төмен көрсеткіш “сары бел – алыс жол» тіркесіне берілген (орташа – 1.94, СА- 1.063), бұл тіркестің сирек қолданылатынын көрсетеді.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Сары дала - кеңістік, табиғат	16	2.56	3.00	1.153	0.2882
Сары бала - сүйкімділік, нәзіктік	16	2.50	3.00	1.211	0.3028
Сары уайым - мұң, қайғы	16	2.38	2.00	1.310	0.3276
Сары бел - алыс жол	16	1.94	2.00	1.063	0.2657

5-сұрақ. Сары түсті көбінесе қай жерде жиі кездестіресіз?

Сары түс көбінесе табиғатта жиі кездесетіні айтылған (орташа – 2.56, СА – 1.031), бұл түстің күз мезгілімен, сарғайған жапырақтармен байланыстылығын көрсетеді. Одан кейін көркем шығармаларда (орташа – 2.31, СА – 1.138) және дәстүрлі ою-өрнектерде (орташа – 2.19, СА – 1.109) байқалатыны айтылған. Киім үлгілерінде сирек кездеседі деген жауап берілген (орташа – 1.75, СА – 0.931).

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Киім үлгілерінде	16	1.75	1.00	0.931	0.2327
Табиғатта	16	2.56	3.00	1.031	0.2577
Көркем шығармаларда	16	2.31	2.00	1.138	0.2846
Дәстүрлі ою- өрнектерде	16	2.19	2.00	1.109	0.2772

7-сұрақ. Сары түс сіздің ойыңызша адамның көңіл-күйіне қалай әсер етеді?

Сары түс респонденттердің ойынша жылулық пен жайлылық сезімін береді (орташа – 2.44, СА – 1.263), бұл түстің позитивті психологиялық әсерге ие екенін білдіреді. Сонымен қатар көтеріңкі көңіл-күй сыйлайды (орташа – 2.19, СА – 1.223) деген жауап та берілген. Ал байсалдылық пен тұрақтылық береді (орташа – 2.00, СА – 1.155) және меланхолия туғызады (орташа – 1.75, СА – 0.775) деген жауаптар төмен көрсеткішке ие болып, бұл эмоциялар сары түске сирек телінетінін көрсетті.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Көтеріңкі көңіл-күй сыйлайды	16	2.19	2.00	1.223	0.3058
Меланхолия туғызады	16	1.75	2.00	0.775	0.1936
Жылулық пен жайлылық сезімін береді	16	2.44	3.00	1.263	0.3158
Байсалдылық пен тұрақтылық береді	16	2.00	1.50	1.155	0.2887

8-сұрақ. Сары түс қандай ұлттық немесе тарихи рәміздерде кездеседі?

Сары түс ең көп қазақтың ұлттық киімдерінде кездесетіні анықталған (орташа – 2.56, СА – 1.209), бұл оның этномәдени рәміздік мәнге ие екенін білдіреді. Кейінгі орында – дәстүрлі зергерлік бұйымдарда (орташа – 2.50, СА – 1.317) және мемлекеттік туларда (орташа – 2.38, СА – 1.47). Бұл мәліметтер сары түсінің ұлттық болмыста тек эстетикалық қана емес, символикалық мәнде де қолданылатынын дәлелдейді. Ал, ең төмен көрсеткішті буддизм және шығыс мәдениетінде (орташа – 2.13, СА – 1.47) көрсетілген.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Қазақтың ұлттық киімдерінде	16	2.56	3.00	1.209	0.3023
Мемлекеттік туларда (Қытай, Қазақстанның ою-өрнектері)	16	2.38	2.50	1.147	0.2869
Дәстүрлі зергерлік бұйымдарда	16	2.50	2.00	1.317	0.3291
Буддизм және шығыс мәдениетінде	16	2.13	2.00	1.147	0.2869

9-сұрақ. Егер сары түсті бір сөзбен сипаттау керек болса, қандай сөз таңдар едіңіз?

Сары түске қатысты ассоциациялар ішінде респонденттердің ең көп таңдаған жауабы – жарық (орташа – 2.88, СА – 1.360). Бұл сары түстің жарық пен шуағымен, қуаттылығымен тығыз байланысын білдіреді. Яғни, сары түс респонденттер үшін ең сәуле шашатын, көз тартар түстердің бірі ретінде қабылданады. Одан кейін табиғат ассоциациясы келеді (орташа – 2.25, СА – 1.065), бұл сары түстің күн, жапырақтар, гүлдер секілді табиғи құбылыстармен байланысын көрсетеді. Өмір ұғымы да сары түспен ассоциацияланады (орташа – 2.13, СА – 1.147). Бұл жауаптар сары түстің тіршілікпен, белсенділікпен және өмірлік энергиямен байланысын дәлелдейді. Ең аз орташа көрсеткішке ие болған – шабыт (орташа – 2.00, СА – 1.033), дегенмен бұл жауап та сары түстің эмоционалдық әсерін, шығармашылыққа серпін беретін қасиетін сипаттайды. Осылайша, сары түс респонденттер санасында жарық пен табиғат бейнесінен бастап, өмір мен шабытқа дейінгі түрлі ұғымдармен байланысқан.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Жарық	16	2.88	3.50	1.360	0.3400
Өмір	16	2.13	2.00	1.147	0.2869
Шабыт	16	2.00	2.00	1.033	0.2582
Табиғат	16	2.25	2.00	1.065	0.2661

10-сұрақ. Қазақ тілінде «сары» сөзі қандай тұрақты тіркестерде кездеседі?

Сары түсінің қолданылуы қазақ тілінде бірнеше тұрақты тіркестерде байқалады. Ең жоғары көрсеткіш сары уайым тіркесінде (орташа – 2.63, СА – 1.360), бұл сары түсінің көбіне мұң, қайғы, уайым сияқты эмоциялармен байланыстылығын көрсетеді. Сондай-ақ, сары алтындай тіркесі де маңызды (орташа – 2.50, СА – 1.265), бұл сөздің байлықпен және құндылықпен ассоциациялануын білдіреді. Сары күз (орташа – 2.44, СА – 1.315) және сары далам (орташа – 2.06, СА – 1.237) тіркестері сары түстің табиғатпен, яғни күзгі кезеңмен байланысын көрсетеді. Жалпы алғанда, қазақ тілінде сары сөзі көбінесе эмоциялық, табиғи және құндылықты мәндермен байланысты қолданылатындығын дәлелдейді.

	N	Орташа	Медиана	SD	SE
Сары уайым	16	2.63	2.50	1.360	0.3400
Сары алтындай	16	2.50	2.50	1.265	0.3162
Сары күз	16	2.44	2.50	1.315	0.3287
Сары далам	16	2.06	1.00	1.237	0.3091

Зерттеу нәтижесінде біз сары түс ұғымы қазақ халқының дүниетанымында көбінесе жағымды мағынада қабылданатынын және табиғатпен, эмоциялық жай-күймен, ұлттық рәміздермен тығыз байланысты екені туралы қорытындыға келдік.

А. Сары түс күз бен жапырақтармен байланыстырылды, бұл түстер күз мезгілінде табиғатта жиі көрінеді.

В. «Сары дала» тіркесі жиі аталды, ол қазақ даласының кеңдігін және табиғи реңкін сипаттайды.

С. «Сарыарқа» шығармасы таңдалды, ол туған жер мен ұлттық болмысты бейнелейді.

Д. Молшылық пен береке ассоциациясы жоғары болды, қазақ халқы сары түсті байлықпен байланыстырады.

Е. «Сары дала» тіркесі басым болды, ол табиғи кеңістік пен ұлттық ландшафтты сипаттайды.

Ғ. Табиғатта жиі кездеседі деген жауап басым, күзде жапырақтардың сарғаюы сары түспен байланысады.

Г. Жылулық пен жайлылық таңдалды, сары түс позитивті эмоция тудырады.

Н. Ұлттық киімдерде жиі кездеседі, бұл түс сәндік және рәміздік мәнге ие.

І. Қуаныш пен молшылық ең жоғары көрсеткіш алды, сары түс жағымды эмоциялармен байланысты.

Ж. «Сары уайым» тіркесі жиі аталды, бұл тіркес сары түстің эмоциялық мағынасын көрсетеді.

Зерттеу тек шектеулі аймақтағы респонденттер арасында жүргізілгендіктен, нәтижелер жалпы қазақ қауымының көзқарасын толық бейнелей алмауы мүмкін. Сондай-ақ, тек сары түске қатысты ассоциациялар қарастырылғандықтан, басқа түстермен салыстырма жасалмады. Келешекте зерттеу аумағын кеңейтіп, әртүрлі аймақ пен жастағы респонденттерді қамту жоспарлануда. Сонымен қатар, басқа түстермен салыстырмалы талдау жүргізу және түс символикасын этнолингвистикалық тұрғыда кешенді зерттеу көзделіп отыр.

Әдебиеттер тізімі

1. Айтқазы С. Сары түстің қазақ дүниетанымындағы ұлттық-мәдени табиғаты мен тілдік бейнесі // ҚазҰУ хабаршысы. Шығыстану сериясы. – 2011. – №2(54). – 55 б. Қолжетімді: https://scholar.google.com/scholar?hl=ru&as_sdt=0%2C5&q=айтқазы&btnG=#d=gs_qabs&t=1745168475803&u=%23p%3DVwcTSCO4jOsJ
2. Қыстауқызы Н. Қазақ ұлтының түстерге (рең) түйген түйіндері / Н. Қыстауқызы // ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. – 2010. – №4–5(128–129). – 389 б. Қолжетімді: https://scholar.google.com/scholar?hl=ru&as_sdt=0%2C5&q=қыстауқызы&btnG=#d=gs_qabs&t=1745168565488&u=%23p%3DAooO7wQiy2cJ
3. Смағұлова Г. Н., Мәнкеева А. Қ. Адамдардың жас ерекшелігіне байланысты түр-түстің ассоциациялануының психоллингвистикалық мәні / Г. Н. Смағұлова, А. Қ. Мәнкеева // ҚР Ұлттық ғылым академиясының Хабарлары. Қоғамдық және гуманитарлық ғылымдар сериясы. – 2016. – №6(305). – 188 б. Қолжетімді: <https://rmebrk.kz/journals/2472/60950.pdf#page=182>
4. Шойбеков Р. Н., Өтебаева Э. Ә. Қазақтың дәстүрлі сырмалы өнері / Р. Н. Шойбеков, Э. Ә. Өтебаева // Journal of History. – 2022. – №3(106). – 214 б. Қолжетімді: <https://bulletin-history.kaznu.kz/index.php/1-history/article/view/1550>

Төрегелді Е.Т.

*Ғылыми жетекші: Қазанбаева А.З., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасы

Мақалада қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикалық табиғаты, олардың этномәдени негізі, қолданыс аясы және тілдік қызметі ғылыми тұрғыда қарастырылады. Зерттеу барысында тыйым сөздердің тек лексикалық бірлік емес, халықтың дүниетанымы, сенімі, әдет-ғұрпы және әлеуметтік этикасымен сабақтасқан күрделі мағыналық жүйе екені айқындалды. Талдау қазақ тіл біліміндегі табу, эвфемизм, тыйым салынған атаулар, жанама атау, атау алмастыру сияқты ұғымдардың арақатынасын саралауға бағытталды. Нәтижесінде тыйым сөздердің семантикасы қорқыныш, киелілік, сақтану, әдеп, әлеуметтік қашықтық және мәдени код ұғымдарымен тығыз байланысты екені көрсетілді. Сонымен қатар олардың қазіргі тілдік қолданыстағы өзгерістері мен прагматикалық мәні нақтыланды. Зерттеу қорытындылары қазақ лексикологиясы, этнолингвистикасы және мәдени семантикасы үшін маңызды.

Кілт сөздер: тыйым сөз, табу, эвфемизм, семантика, қазақ тілі, этнолингвистика, мәдени код, жанама атау, лексика, прагматика.

Қазақ тілінің сөздік қоры тек атауыштық қызмет атқаратын бірліктер жиынтығы емес, сонымен бірге халықтың рухани тәжірибесін, қоршаған әлемді тану тәсілін, жақсылық пен жамандыққа қатысты ұжымдық ұстанымын сақтайтын мәдени жад қабаты болып табылады. Осындай ұлттық дүниетаныммен тікелей астасып жатқан қабаттың бірі – тыйым сөздер. Бұл бірліктердің табиғатын түсіну үшін оларды жай ғана «айтуға болмайтын сөздер» деп шектеу жеткіліксіз. Өйткені қазақы ортада белгілі бір атаудан қашу әрдайым бір ғана себептен туындамайды: бір тұста ол сакралды қорқынышпен байланысты болса, екінші жағдайда әдеп пен ибаға, үшінші жағдайда қауіпті құбылысты жұмсартып

айтуға, төртінші жағдайда әлеуметтік қатынасты реттеуге негізделеді. Осы тұрғыдан алғанда тыйым сөздер тілдегі семантикалық құбылыс қана емес, дүниетанымдық және коммуникативтік жүйе ретінде бағалануы қажет.

Қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасын зерттеу бүгінгі кезеңде өзекті. Біріншіден, жаһандану жағдайында дәстүрлі мәдени ұғымдардың семантикалық жүктемесі өзгеріп, кейбір көне тыйымдардың бастапқы мағынасы көмескіленіп барады. Екіншіден, табу мен эвфемизм ұғымдарын араластырып қолдану ғылыми айналымда әлі де ұшырасады, сондықтан олардың шегін нақтылау маңызды. Үшіншіден, қазіргі сөйлеу тәжірибесінде тыйым сөздердің көне формалары толық жоғалып кеткен жоқ, қайта бір бөлігі жаңа прагматикалық қызметке бейімделіп отыр. Сондықтан қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасын тарихи, этнолингвистикалық және функционалдық тұрғыдан тұтас қарастыру қажет. Осы бағытта мақалада тыйым сөздердің мағыналық негіздері, қолданылу себептері, мәдени астары және қазіргі тілдік қызметі әдебиеттерге сүйене отырып талданады, кейін олардың практикалық қолданыс мүмкіндіктері нақты мысалдармен ашылады.

Зерттеу жұмысы сипаттамалы, салыстырмалы, семантикалық және интерпретациялық талдау тәсілдері арқылы жүргізілді. Негізгі материал ретінде қазақ тіліндегі табу мен тыйымға, эвфемизмдерге, өлімге қатысты жанама атауларға, тыйым салынған лексикаға және ат қою дәстүріндегі мағыналық кодтарға арналған бес ғылыми еңбек алынды.

Қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасын лингвомәдени таныммен байланыста қарастырған Ә.Б. Қашкеева мен Б.Р. Құлжанованың «Халық танымындағы табудың лингвомәдени қызметі» атты еңбегі бұл құбылыстың түп негізін түсіндіруге мүмкіндік береді. Зерттеушілер табуды жай ғана тыйым емес, ұлттың танымдық тәжірибесімен сабақтас ұғым ретінде қарап, оның халық санасындағы орнына назар аударады. Мақалада табудың өміршең құбылыс екені және оны этнографиялық әрі лингвистикалық тұрғыдан қатар зерттеу қажеттігі көрсетілген; сонымен бірге табу мен эвфемизмнің айырмашылығы арнайы ажыратылған. Еңбекте табудың мәдени жад, сенім, миф және дәстүр сабақтастығы негізінде қалыптасатыны айтылады, сондықтан мұндағы мағына тек сөздік деңгейде емес, символдық деңгейде де жасалады [1, 45–46]. Осы тұжырым қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасы көбіне денотаттан тыс мәдени қосымша мағына арқылы танылатынын дәлелдейді. Мысалы, белгілі бір сөздің тура атауын атамау сол нысаннан қорыққандықтан ғана емес, оны киелі, қауіпті немесе әлеуметтік тұрғыдан орынсыз деп санаудан туады. Демек, тыйым сөздің мағынасы «не айтылды?» деген сұрақтан бұрын «неге дәл бұлай айтылмады?» деген сұрақпен ашылады. Мұнда семантика сақтандыру, шектеу, астарлап айту, жанама жеткізу сияқты қызметтермен қабаттасады. Қазақы ортадағы «жылан» сөзінің орнына «ұзын құрт», «шешек» сөзінің орнына «қонақ» тәрізді атаулардың пайда болуы да осы мәдени-символдық семантикадан туындайды.

Тыйым сөздердің мағыналық жүйесін эвфемизм құбылысымен салыстыра қарастыруда А.Ә. Кенжебаеваның «Қытай және қазақ тілдеріндегі тыйым сөздердің лингвомәдени сипаты» атты зерттеуі маңызды орын алады. Бұл еңбекте қазақ және қытай тілдеріндегі эвфемистік бірліктер салыстырылып, олардың тақырыптық құрылымы, тілдік берілу жолдары және лингвопрагматикалық сипаты талданады. Зерттеуші қазақ тіліндегі эвфемизмдердің астарында дәстүрлі наным-сенім, миф, әдет-ғұрып және этикалық нормалар тұратынын Ә. Ахметовтің пікірін келтіре отырып көрсетеді: «табудың сыртында да ... дәстүрлі наным-сенімдер, мифтер, әдет-ғұрыптар, салт-дәстүрлер ... тұрады» [2, 141]. Бұл пікір тыйым сөз семантикасының тек қорқыныш не сыпайылықпен шектелмейтінін, оның этномәдени контекспен бекігенін дәлелдейді. Мәселен, қазақ тіліндегі қайын жұрт аттарын тура атамау құбылысы тілдік тыйымның ерекше түрі ретінде әлеуметтік қашықтық пен сыйластық семантикасын қалыптастырады. Келіннің қайын сіңлісін «шырайлым», қайнағасын «би аға», күйеуін «отағасы» деп атауы тек алмастыру емес, қарым-қатынасты мәдени үлгіге сай реттейтін мағыналық амал. Мұндай қолданыста сөздің тура мағынасы әлсіреп, оның орнына әлеуметтік-этикалық реңк күшейеді. Осылайша тыйым сөздердің семантикасы қоғамдық иерархияны, туыстық этиканы және әдеп нормасын тіл арқылы кодтайды.

Қазақ тіліндегі тыйым сөздердің ең күрделі және терең қабаттарының бірі өлім ұғымымен байланысты. Бұл семантикалық өрісті Қ.А. Киікшінің өлімге қатысты эвфемизмдер жөніндегі еңбегі айқындай түседі. Зерттеуші өлімге байланысты атаулардың тура емес, жанама берілуі психологиялық, мәдени және діни факторлармен түсіндірілетінін көрсетеді. Өлімді «өлді» деп емес, «дүниеден өтті», «қайтыс болды», «жаны жәннатта болсын», «көз жұмды», «мәңгілік сапарға аттанды» тәрізді тіркестер арқылы беру қазақ санасындағы өмір мен өлімге деген қатынастың тілдік көрінісі болып табылады. Мұнда тыйым сөздің семантикасы қорқыныш пен сакралдылықты жұмсарту, қазаға байланысты эмоциялық ауырлықты бәсеңдету, тыңдаушының психологиялық қабылдауын жеңілдету қызметін атқарады. Өлімге қатысты жанама атауларда «жоғалу» емес, «өту», «аттану», «көз жұму» сияқты

әрекеттік не ауыспалы мағыналы компоненттердің қолданылуы қазақ тіліндегі тыйымның терең метафоралық табиғатын аңғартады. Яғни өлім фактісі жоққа шығарылмайды, бірақ ол тілдік тұрғыдан әлеуметтік тұрғыдан қолайлы формада беріледі. Осындай бірліктердің семантикасы қорқыныштың өзін тікелей атамай, оны мәдени сүзгіден өткізіп жеткізумен ерекшеленеді. Бұл ретте тыйым сөздің мағынасы эмоционалдык-прагматикалық мәнмен күшейеді және тілді адамгершілік коммуникацияның құралына айналдырады [3].

Тыйым сөздердің нақты жіктелуі мен қолданыс аясы А.Т. Оналбаева, Г.А. Орынханова, Г.С. Асқарованың «Табу и табуированная лексика в казахском языке» атты мақаласында кеңірек ашылған. Еңбекте табу мен эвфемизмдердің пайда болуы, таралуы, тілдегі орны және жіктелуі қарастырылып, олардың сөз мағынасының өзгеруіне және сөздік құрамның баюына әсері арнайы көрсетілген. Авторлар діни сенімдер мен көне әдет-ғұрыптарға байланысты пайда болған тыйымдарды жануарлар, ауру, жын-шайтан, жаман ырым тудыратын сөздер және адам есімдері сияқты топтарға бөледі. Мысалы, «қасқыр» сөзін тура атамау салдарынан «қара құлақ», «ұлыма», «ит-құс» секілді алмастырулар, «жылан» сөзінің орнына «ұзын құрт», «түйме», «шешек» сөзінің орнына «қонақ», «мейман» тәрізді атаулар қолданылғаны нақты мысалдармен көрсетіледі [4, 165–166]. Бұл мысалдар тыйым сөздердің семантикасы көбіне қорқыныш пен сақтану негізінде құрылатынын дәлелдейді. Алайда осы мағыналық құрылымда тек үрей емес, магиялық ойлау да бар. Белгілі бір затты немесе құбылысты өз атымен атау оны шақырады, көбейтеді, жақындатады деген түсінік сөз бен болмысты тең қарастыратын архаикалық танымнан туған. Сондықтан мұндай қолданыста сөздің мағынасы заттың өзін емес, оған қатысты ықтимал қауіпті басқару амалына айналады. Бұл жерде тыйым сөз семантикасы номинациядан гөрі қорғаныштық функциямен күшейеді.

Қазақ тіліндегі тыйым семантикасын антропонимиялық кеңістіктен қарастыруға А.Б. Салқынбай мен А.А. Ануарбекованың алғыс және қарғыс есімдеріне қатысты зерттеуі мүмкіндік береді. Бұл еңбек тікелей табу сөздер туралы болмаса да, сөздің магиялық, тілекшіл, сақтандырғыш және бағалаушылық қуаты қазақ мәдениетінде ат қою дәстүрі арқылы қалай бекігенін көрсетеді. Зерттеуде түркі-қазақ қоғамындағы кейбір есімдердің алғысқа, кейбірінің қарғысқа, қорғаныш тілекке не жамандықтан сақтауға негізделіп қойылатыны талданады. Осындай антропонимдерде атаудың өзі тағдырға, әлеуметтік тілекке, баланың өміршендігіне немесе қауіпті алыстатуға бағытталған мағына жүктейді. Бұл құбылыс тыйым сөз семантикасының сөзден әлдеқайда кең екенін аңғартады: кейде қауіпті құбылысты атамау жеткіліксіз, кейде оған қарсы «тілдік қалқан» ретінде арнайы атау беріледі. Мысалы, қазақ қоғамындағы Итбай, Жаманқұл, Тоқтар, Тұрсын тәрізді аттарда сырттай қарағанда жағымсыз не қарапайым мағына байқалғанымен, ішкі мәдени семантикасы баланы тіл-көзден сақтау, өмірі ұзақ болсын деген ниетпен астасады. Бұл жағдайда сөздің бағалаушылық беті мен мәдени астары бір-біріне қарама-қарсы көрінуі мүмкін. Сондықтан тыйым сөздердің семантикасын тек «жаман сөз» немесе «айтуға болмайтын сөз» түрінде түсіндіру тарлық етеді; ол мәдени контексте қорғаныш, бата, қарғыс, ырым, сақтану және бағалау мағыналарының түйісу аймағында жасалады [5].

Жоғарыда қарастырылған еңбектерді жүйелей келгенде, қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасы бірнеше негізгі қабаттан тұратыны байқалады. Бірінші қабат – сакралды семантика. Мұнда сөз белгілі бір тылсым күшпен, киелі не қатерлі құбылыспен байланысады. Екінші қабат – әлеуметтік-этикалық семантика. Бұл қабатта тыйым сөз қоғамдағы жас ерекшелігі, туыстық иерархия, үлкенге құрмет, әйел әдебі, сөйлесу мәдениеті арқылы қалыптасады. Үшінші қабат – эмоциялық-прагматикалық семантика. Мұнда өлім, ауру, кемістік, кедейлік, ұят, дене мүшелері, жыныстық қатынасқа қатысты атаулар жұмсартылып беріледі. Төртінші қабат – магиялық-қорғаныштық семантика. Бұл жерде сөз белгілі бір жамандықты шақырмау, кесепатты алыстату, көз тиюден сақтау құралы ретінде қызмет етеді. Осы төрт қабат қазақ тіліндегі тыйым сөздерді біртұтас жүйе ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі қазақ тіліндегі тілдік тәжірибе бұл семантикалық жүйенің толық жойылмағанын көрсетеді. Ауылдық, дәстүрлі ортада қайын жұрт аттарын тура атамау сирек болса да сақталған; өлімге қатысты жұмсартып айту үлгілері әлі де белсенді; ауру мен кемістікке қатысты дәрекі сөздердің орнына эвфемистік баламалар қолданылады; балаларды артық мақтамау, жақсы нәрсені «көз тимесін» деп жұмсартып айту әлі де өміршең. Мысалы, «өте әдемі екен» деудің орнына «тіл-көзден сақтасын» деп қосу, «ауырып жатыр» деудің орнына «мазасы болмай тұр» деу, «жұмыссыз» сөзінің орнына «қазір тұрақты жұмысы жоқ» деу – тыйым мен жұмсартудың қазіргі дискурстағы жаңарған түрлері. Мұндай қолданыстар архаикалық жүйенің қалдығы ғана емес, сөйлеушінің мәдени сезімталдығын танытатын прагматикалық амал ретінде де маңызды.

Практикалық тұрғыдан бұл тақырыпты бірнеше бағытта қолдануға болады. Мектептегі қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында тыйым сөздерді оқыту оқушының сөз мағынасын тек сөздік анықтамамен

емес, мәдени контекспен ұштастырып түсінуіне көмектеседі. Мысалы, «қонақ келді» тіркесінің кәдімгі тура мағынасы мен «үйде қонақ бар» деген эвфемистік қолданысының айырмасын талдау арқылы мағына ауысуының себептері түсіндіріледі. Жоғары оқу орнында бұл материал этнолингвистика, когнитивтік семантика, прагматика, мәдениетаралық коммуникация пәндерінде тиімді. Жасанды интеллект пен цифрлық сөздіктер жасау ісінде де тыйым сөздердің семантикасын ескерудің маңызы зор, өйткені машина тура атау мен мәдени тұрғыдан қолайлы жанама атаудың айырмасын білмесе, тілдік өнім дөрекі не орынсыз шығуы мүмкін. Сондықтан қазақ тілінің ұлттық ерекшелігін сақтайтын цифрлық корпустарда табу мен эвфемизмдерге арналған арнайы белгілеу жүйесі қажет. Бұл бағыт әсіресе сіз жиі сұрайтын қазақ тілін ғылыми және әдістемелік тұрғыдан оқыту міндеттері үшін де пайдалы, өйткені тыйым сөздерді түсіндіру ұлттық дүниетанымды бірге үйретеді. Сонымен қатар тыйым сөздердің семантикасын қазіргі медиа, кино, дубляж, әлеуметтік желі мәтіндері арқылы талдау жаңа нәтижелер бере алады. Қазіргі жастар тілінде көне тыйымдардың бір бөлігі әлсірегенімен, жаңа әлеуметтік тыйымдар пайда болып отыр. Мысалы, дене ерекшелігіне, психикалық күйге, әлеуметтік мәртебеге қатысты тура әрі дөрекі сөздерден қашып, бейтарап не жұмсарған атауларды қолдану күшейген. Бұл құбылыс дәстүрлі табудың дәл қайталануы емес, бірақ оның семантикалық механизмін жалғастырады. Яғни қазақ тіліндегі тыйым сөздердің жүйесі тарихи формада ғана емес, қазіргі дискурста да өзгерген күйде өмір сүріп келеді.

Қорытындылай келе, қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасы – ұлттық мәдени кодты, әлеуметтік этиканы және адам санасындағы сақтану механизмдерін тоғыстырған күрделі тілдік құбылыс. Оның мағынасы тек бір нысанның атауын алмастырумен шектелмейді; керісінше, сөздің айналасына қорқыныш, киелілік, ұят, иба, құрмет, сақтану, жұмсарту, әлеуметтік қашықтық сияқты қосымша мәндер шоғырланады. Ғылыми әдебиеттерді талдау қазақ тіліндегі тыйым сөздердің семантикасы табу мен эвфемизмнің арақатынасында, этнографиялық сенімдерде, туыстық қатынастағы атау алмастыруда, өлім мен ауруды жұмсартып жеткізуде, сондай-ақ ат қою дәстүріндегі қорғаныштық уәждерде айқын көрінетінін дәлелдеді. Осы негізде тыйым сөздерді қазақ тілінің көнерген, шеткері қабаты деп емес, бүгінгі күні де маңызын сақтаған мәдени-семантикалық жүйе ретінде тану қажет. Бұл жүйені зерттеу қазақ лексикологиясын, этнолингвистикасын, когнитивтік семантикасын және қазіргі коммуникация мәдениетін тереңірек түсінуге жол ашады.

Әдебиеттер тізімі

1. Қашкеева Ә.Б., Құлжанова Б.Р. Халық танымындағы табудың лингвомәдени қызметі // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series. – 2023. – Vol. 145, № 4. – P. 45–54. – DOI: 10.32523/2616-678X-2023-145-4-45-54. – URL: <https://bulphil.enu.kz/index.php/main/article/view/696>.
2. Кенжебаева А.Ә. Қытай және қазақ тілдеріндегі тыйым сөздердің лингвомәдени сипаты // Journal of Oriental Studies. – 2015. – Vol. 73, № 3. – P. 141–146. – URL: <https://bulletin-orientalism.kaznu.kz/index.php/1-vostok/article/view/729>
3. Киікші Қ.А. The Death Euphemisms in Kazakh language and their semantic features // Philology Series Bulletin. – 2021. – URL: <https://philology-vestnik.buketov.edu.kz/index.php/philology-vestnik/article/view/174/154>
4. Оналбаева А.Т., Орынханова Г.А., Асқарова Г.С. Табу и табуированная лексика в казахском языке // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Филология». – 2020. – № 3(73). – P. 164–170. – DOI: 10.51889/2020-3.1728-7804.24. – URL: <https://is.nku.edu.kz/publishings/%7B88BED5DA-9D27-4C2C-906E-4794682ADB4D%7D.pdf>.
5. Салкынбай Ә.Б., Ануарбекова Ә.А. Linguistic analysis of the tradition of grateful and cursing names of Turkish-Kazakh society // Евразийский союз ученых. – 2021. – № 2–3(83). – P. 30–33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/linguistic-analysis-of-the-tradition-of-grateful-and-cursing-names-of-turkish-kazakh-society>.

Қапас Ш.С, Нұрболат А.Д.

*Ғылыми жетекші: Қазанбаева А.З., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ әдебиеті кафедрасының қауымдастырған профессор
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Қазақ мәдениетіндегі киелі сандардың этномәдени және семантикалық сипаты

Мақалада қазақ халқының дәстүрлі мәдениетіндегі киелі сандардың – 3, 7, 9, 13, 40 сандарының – символдық мәні мен қолданыс аясы қарастырылады. Зерттеу этномәдениеттану, фольклортану және тіл білімі тұрғысынан жүргізілген. Сандық символиканың тіл деректерінде, ғұрыптық рәсімдерде, ауыз

әдебиеті үлгілерінде және дүниетанымдық жүйеде бейнеленуі талданады. Мақалада киелі сандардың қазақ болмысын тануда аса маңызды этномәдени код болып табылатыны дәлелденеді.

Кілт сөздер: киелі сан, сандық символика, қазақ мәдениеті, нумерология, этномәдениеттану, дәстүрлі таным, фольклор.

Сан – адамзат мәдениетінің ажырамас бөлігі. Тарихтың барлық кезеңінде халықтар санды жай есептеу құралы ретінде ғана емес, сонымен бірге дүниені танудың, болмысты жіктеудің символдық жүйесі ретінде де пайдаланған. Нумерология – сандардың мистикалық және мәдени мәнін зерттейтін ғылым – ежелгі Мысыр, Вавилон, Грекия өркениеттерінен бастап, Шығыс халықтарының рухани дәстүрлеріне дейін кең тараған [1]. Қазақ халқының дүниетанымында да сандар ерекше орын алады. Қазақтың ауызша және жазба мәдениетінде, діни-ғұрыптық жүйесінде, тұрмысы мен салт-дәстүрінде белгілі бір сандар қасиетті мән иеленіп, «киелі» санат ретінде сақталып келген. Олар тілде, мақал-мәтелдерде, жырлар мен эпостарда, той-жоралғылары мен жерлеу рәсімдерінде ерекше жиілікпен қолданылады [2]. Осы мәселені зерттеу отандық гуманитарлық ғылым үшін маңызды болып табылады, өйткені сандық символика халықтың тарихи санасы мен рухани болмысын терең түсінуге мүмкіндік береді. Мақаланың мақсаты – қазақ танымындағы киелі сандардың (3, 7, 9, 13, 40) мазмұнын этномәдени, лингвистикалық және фольклорлық деректер негізінде жүйелі талдауы болып табылды.

«Киелі сан» ұғымы этномәдениеттану ғылымында кең қолданылады. Бұл – белгілі бір халықтың дүниетанымдық жүйесінде ерекше символдық мән иеленген, қасиетті немесе сакралдық деп есептелген сандар тобы. Киелі сандар иелерінің тарихи тәжірибесін, мифологиялық түсініктерін, діни нанымдарын шоғырландырады [3]. Теориялық тұрғыдан сандық символиканы зерттеу нумерология, семиотика және этнолингвистика аясында жүргізіледі. В.Н. Топоров өзінің «Сандардың семантикасы туралы» еңбегінде сандардың архетиптік сипатын атап өтеді: кез келген дәстүрлі мәдениетте белгілі сандар «орталық» мәртебеге ие болып, мифологиялық санада заңды орын алады [1]. Бұл заңдылық түркі халықтарының, соның ішінде қазақ халқының дәстүрлі мәдениетінде де айқын байқалады. Ғалым Р.Ғ.Сыздықованың пікірінше, санның «киелілігі» оның тілдік қолданымдылығы мен ғұрыптық қызметімен тікелей байланысты [4]. Сан неғұрлым жиі кездессе, мәдени кодтардың бастапқы тобына кіреді де, солғұрлым оның сакралдық мәні күшейе түседі. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ мәдениетіндегі 3, 7, 9, 40 сандары ерекше назарға лайық.

Үш санының символикалық маңызы дүниежүзілік мәдениеттерде кеңінен тараған. Ол – «бастау, орта, аяқ» үштігін білдіретін универсалды сан. Алайда оның қазақ танымындағы мазмұны нақты этникалық сипатқа ие. Қазақ тілінде «үш» санымен жасалған тұрақты тіркестер аса бай: «үш жүз» – қазақтың үш жүздік этносаяси құрылымы, «үш ана» – Ұлы, Орта, Кіші жүздердің символдық анасы, «үш тілек» – туған балаға айтылатын берекелі тілек [4]. Халық ауыз әдебиетінде үш санының қолданылуы ерекше заңдылыққа бағынады. Ертегілерде негізгі кейіпкер үнемі үш сынақтан өтеді, үш бауырдың арасынан кенже тұлға жеңіске жетеді, тілек үш рет айтылады. В.Я. Проппның зерттеулерінде атап көрсетілгендей, адам санасы «үштікті» аяқталған, тұтас бірлік ретінде қабылдайды [5]. Демек, қазақ фольклорындағы үш санының жиілігі кездейсоқ емес – ол тыңдаушыға оқиғаның толықтығын, шешімнің тиянақтылығын меңзейді. Рәсімдік мәдениетте де үш санының рөлі зор: дастарханды үш мәрте орай беру, баланың есімін үш рет айту, шашу шашқанда «үш береке» тілеу – осылардың барлығы үш санының ырымдық-символдық ауқымын айқындайды [6].

Киелі сандарымыздың бірі 7 саны болып табылады. Жеті санының қазақ дүниетанымындағы орны ерекше. Бұл сан – қазақ мәдениетінде ең жиі кездесетін, рухани мазмұны аса бай сан. Қазақ тілінде жеті санымен жасалған тіркестер саны жүзден асады. Оның ішіндегі аса маңыздысы – «жеті ата» ұғымы. Жеті атаны білу – қазақтың рухани парызы. Ата тектің жеті буынын білмеген адам «жетесіз» деп саналған. Бұл дәстүр тек генеалогиялық жад ғана емес, адамның рухани кеңістіктегі орнын анықтайтын сакралдық жүйе болып табылады [2]. Жеті санының мәдени-символдық қолданысы өте кең: «Жеті қазына» – халықтың байлығы мен молдығының белгісі, «Жеті жарғы» – Тәуке ханның заңдар жинағы, «Жеті күн» – аптаның санауы, уақыт өлшемі, «Жеті ата» – туысқандық шегінің символдық шеңбері. Жұма күні жеті нан, жеті шелпек пісіру – 7 санының киелілігімен тікелей байланысты дәстүр. Рухтарға, аруаққа арналған садақа ретінде беріледі. Аспан жүйесінде де жеті ерекше: жеті қарақшы, жеті қабат аспан, (жеті қабат жер асты)— бұл астрономиялық бақылаулардан туындаған, кейін мифологиялық санаға сіңіп кеткен таным [7]. Ғалымдарымыз жеті санының тілдегі белсенділігін мақал-мәтелдер арқылы дәлелдейді: «Жеті рет өлшеп, бір рет кес», «Жетім жеті ауыл жесін» сияқты қанатты сөздерде санның ақыл-нақыл, рухани нұсқаулық деңгейіне көтерілгені байқалады [4].

Тоғыз саны – қазақ мәдениетіндегі сый-сыяпат, молшылық және ізет-құрметтің символдық саны. Оның этномәдени мазмұны ең алдымен «тоғыз» деп аталатын дәстүрлі сый жүйесімен байланысты. Қазақ салтында «тоғыз беру» немесе «тоғыздап беру» – ізет пен сыйластықтың ең жоғары нысаны. Тоғыз сый – жылқы, түйе, сиыр, кілем және т.б. – бір-бірімен ілесе беріледі, яғни сый жинақтала бергенде оның мәні де арта түседі [6]. Тоғыз санының рәсімдік қолданысы да мол: тоғыз жолды тілек – тойда айтылатын молдық пен береке тілегі; тоғыз есік ашу – ескі наным бойынша баланың дүниеге аман-есен келуін қамтамасыз ету. [7]. Ерте түркі жазба ескерткіштерінде де тоғыз санының сакралдық мәні байқалады. Орхон жазбаларында «тоғыз оғыз» тайпалар одағының аталуы – санның этно-саяси символикаға да ене алатынын дәлелдейді [8]. Бұл деректер тоғыз санының тек қазақ мәдениетіне ғана емес, жалпы түркі дүниетанымына да тән екенін көрсетеді.

13 санының символикасы дүниежүзілік мәдениеттерде әртүрлі бағаланады. Батыс мәдениетінде ол негізінен «бақытсыздық» санымен байланысты болса, қазақ дәстүрінде мұндай теріс нанымның айқын ізі жоқ. Керісінше, қазақ ертегілерінде батыр 13 сынақтан өтеді; 13 жасар жігіт «отау иесі» деп есептеледі – бұл санның ересектік шегіне өту, отбасына тіреу болатын белгісі ретіндегі ролін меңзейді [2]. Алайда 13 санының символикасы қазақ мәдениетінде жеті немесе тоғызға қарағанда аз зерттелген. Оны «аралық» немесе «өтпелі» сан деп сипаттауға болады: ол ерекше оң да, ерекше теріс те мән алмайды, бірақ белгілі контексте ерекшелік белгісі ретінде қолданылады.

40 саны – қазақ мәдениетінде аса маңызды рәсімдік сан. «Қырқынан шығару» – баланың туғаннан кейінгі 40-күндік кезеңнің аяқталуы, ресми «дүниеге қосылудың» белгісі; «қырық күн аза» – қайтыс болған адамның артынан жоқталатын күн саны; «қырық есеп» – ел арасындағы дауды шешуде қолданылатын рәсімдік ереже [6]. Қырықтың бірі – Қыдыр: Қазақ «қырық кісінің бірі – Қыдыр (Қызыр)» деп, кез келген қонақты сыйлаған. Бұл қырық санын берекемен байланыстырады. «Қырық шілтен»: Қазақ мифологиясында адамға көрінбей жүріп көмектесетін, жебеп жүретін киелі рухтар тобын «Қырық шілтен» дейді. Қырық өтірік: Халық ауыз әдебиетіндегі қиял-ғажайып ертегілер циклі. Батырлар: Ер Едігенің қасында «қырық батыры» болған. 40 санының мұндай рәсімдік маңызы оның «толық аяқталу» мен «жаңа бастаманың» шегін белгілейтінін көрсетеді. Ол дүниеге келу мен дүниеден кетудің екі шегінде де тұрады, сондықтан оның сакралдық мәні өте жоғары [2].

12 санының қазақ мәдениетіндегі маңызы мүшел жүйесімен байланысты. Он екі жылдық айналым – адамның өмір кезеңдерін өлшейтін уақыттық цикл. 12, 24, 36 жас – мүшел жасқа аяқ басу адамды сынға тіреу, жаңа бетбұрысқа дайындалу дегенді білдіреді. Бұл таным астрономиялық білімнің дүниетанымдық санааттың бірлескен жемісі болып табылады [9].

Қазақ тілі – киелі сандар символикасының ең бай қоймасы. Санмен жасалған мақал-мәтелдерде халықтың тәжірибесі шоғырланған: «Жеті өлшеп, бір кес», «Үш нәрседен қашқын бол» — осы мысалдардың бәрінде сан жай цифр емес, тіршілік философиясының тірегіне айналған [4]. Сандардың фонетикалық үндесімі де маңызды. «Жеті» сөзінің дыбыстық тегістігі, «тоғыз» сөзінің толымдылық сезімін беретін фонемалары – тілдің ішкі эстетикасы мен санның символдық мәнінің сабақтасуын көрсетеді. Р.Б. Сыздықованың еңбектерінде аталған сандардың этимологиялық тамыры түркі тілдерінің ортақ негізіне барып тіреледі деп дәлелденеді [4]. Қолөнер мен сәулет өнерінде де сандық символика жарқын: киіз үйдің шаңырағындағы 40 уық (40 санына сілтеме), ою-өрнектердің симметриялы қайталануы, алаша мен кілемдегі геометриялық безендіруде үш немесе жеті секция – бұлар сандардың материалдық мәдениетте де тіршілік ететінін аңғартады [10]. Той мен аза рәсімдеріндегі сандық тәртіп – дастарханды белгілі мөлшерде жасау, жоқтауды белгілі санда айту – халықтың дүниесіне орнықтылық пен реттілік сыйлайтын сандық кодты айқын байқатады. Бұл тәртіп ұрпақтан ұрпаққа ауызша жолмен берілген [6].

Қорыта келгенде, жүргізілген зерттеу қазақ танымындағы киелі сандардың – 3, 7, 9, 13, 40 – жай санақтық бірлік емес, рухани-мәдени кодтардың жүйесі екенін дәлелдейді. Олар тілде, фольклорда, рәсімдік мәдениетте, дүниетанымдық жүйеде ажырамас орын алады. 3 саны – үштік үйлесімді, аяқталған тұтастықты; 7 саны – сакралдық байланысты, рухани санаттың шыңын; 9 саны – молдық пен ізеттің символын; 40 саны – өмір циклінің аяқталуы мен жаңаруын білдіреді. Бұл сандардың семантикалық ауқымы сонша кең, олар бір ғана мағынамен шектелмей, мәдени контекстке байланысты жаңа мазмұн алып отырады. Болашақта қазақ нумерологиясын зерттеуде корпусстық лингвистика, салыстырмалы этнологиялық талдау және ауыз әдебиеті деректерінің кешенді жиынтығын пайдалану аса перспективалы бағыт болып табылады. Бұл зерттеулер ұлттық болмыстың тереңіне үңілуге және мәдени кодтарды болашақ ұрпаққа беруге септігін тигізеді.

1. Топоров В.Н. О числовых моделях в архаических текстах // Структура текста. – М.: Наука, 1980. – С. 3–58.
2. Қасқабасов С.А. Қазақтың халық прозасы. – Алматы: Ғылым, 2002. – 320 б.
3. Қоңыратбаев Т. Қазақ фольклорының тарихы. – Алматы: Мектеп, 1991. – 272 б.
4. Сыздықова Р.Б. Сөздер сөйлейді. – Алматы: Санат, 1994. – 272 б.
5. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. – Л.: Наука, 1969. – 168 с.
6. Арғынбаев Х. Қазақ халқындағы отбасы мен неке. – Алматы: Ғылым, 1973. – 212 б.
7. Диваев А.А. Этнографические материалы // Сборник материалов для статистики Сыр-Дарьинской области. – Ташкент, 1897. – Т. V.
8. Малов С.Е. Памятники древнетюркской письменности. – М.; Л.: АН СССР, 1951. – 451 с.
9. Радлов В.В. Образцы народной литературы тюркских племен. – СПб., 1870. – Ч. III.
10. Байтанаев Б.А. Исконная тюркская культура и ее отражение в обрядах. – Шымкент: Мұрагер, 2003. – 180 б.

Беглер А.М., Болатбек Н.Б., Зятбекқызы Б.

*Ғылыми жетекші: Е.Е. Түйте, филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Қазіргі қазақ тіліндегі неологизмдер

Мақала қазіргі қазақ тіліндегі неологизмдердің қалыптасу ерекшеліктерін, жасалу жолдарын және семантикалық сипатын қарастыруға арналған. Зерттеуде тәуелсіздік кезеңінен кейінгі жаһандану, цифрландыру, ақпараттық технологиялар, әлеуметтік-экономикалық өзгерістер нәтижесінде пайда болған жаңа сөздердің тілдік жүйедегі орны талданады. Неологизмдердің пайда болу факторлары, кірме сөздер мен тілдің ішкі сөзжасам мүмкіндіктері арқылы жасалу тәсілдері айқындалып, лексикалық, семантикалық және авторлық неологизмдер түрлері сипатталады. Сонымен қатар жаңа сөздердің әдеби тіл нормасына енуі, қолданыс ерекшеліктері мен қоғамдағы тілдік сұранысқа ықпалы сараланады.

Кілт сөздер: неологизм, қазақ тілі, сөзжасам, кірме сөздер, семантикалық неологизмдер, авторлық неологизмдер, цифрландыру, жаһандану, әлеуметтік желі тілі, терминжасам, тілдік норма, лексика.

Тіл – қоғаммен бірге дамып, үнемі өзгеріп, жаңарып отыратын динамикалық құбылыс. Қазіргі қазақ тіліндегі неологизмдер – тәуелсіздік кезеңінен бастап, әсіресе жаһандану, цифрландыру және ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы нәтижесінде қалыптасқан жаңа сөздер мен жаңа мағыналар. Олар тілдің сөздік құрамын байытып қана қоймай, ұлттық дүниетанымның, заманауи сананың, жаңа әлеуметтік қатынастардың тілдік бейнесін айқындайды. Осыған байланысты неологизмдер тіл білімінде «тіл мен қоғам», «әлемнің тілдік бейнесі», «когнитивтік лингвистика», «лингвомәдениеттану» бағыттары аясында жан-жақты қарастырылып келеді [1, 232].

Қазақ тіл білімінде жаңа сөздердің пайда болу жолдары, олардың жасалу тәсілдері мен семантикалық ерекшеліктері туралы зерттеулер жүргізілген. Атап айтқанда, неологизмдер сөзжасамдық модельдер арқылы (туынды сөздер, кірме сөздер, калька, терминдену үдерісі) жасалып, белгілі бір кезеңнің тілдік сұранысын өтейді. Сонымен қатар, жаңа сөздер тек атау қызметін атқарып қана қоймай, белгілі бір концептілердің қалыптасуына, жаңа ұғымдардың санада орнығуына ықпал етеді [2, 102].

Қазіргі кезеңде «цифрландыру», «онлайн оқу», «контент», «блогер», «смартфон», «креативті индустрия», «жасанды интеллект» сияқты атаулар күнделікті қолданысқа еніп, белсенді лексика қатарына қосылды. Бұл сөздер қоғамдағы жаңа құбылыстар мен технологиялық өзгерістердің тілдік көрінісі ретінде қалыптасты. Мұндай тілдік бірліктердің семантикалық өрісі, қолданыс жиілігі, стилистикалық реңкі арнайы зерттеуді қажет етеді [3, 119].

Осылайша, неологизмдер – тілдің дамуын, қоғамның жаңару үдерісін айқындайтын маңызды лексикалық қабат ретінде қазақ тіл білімінде өзекті зерттеу нысаны болып табылады.

Қазақ тіл білімінде әдеби нормаға қатысты алғашқы пікірлер қазақ тіл ғылымының іргетасын қалаған А.Байтұрсынұлының, Қ.Жұбановтың және І.Кенесбаевтың, М.Балақаевтың, Р.Сыздықтың, Ш.Сарыбаевтың және олардың мектептері өкілдерінің зерттеулерінде көрініс тапқан. Қазақ тілтанымның іргетасын қалаушы ғалым А.Байтұрсынов айтқан «сөз дұрыстығы (әр сөздің дұрыс күйінде жұмсалыуы), тіл тазалығы (ана тілдің сөзін басқа тілдің сөзімен шұбарламау), тіл анықтығы (ашық мағыналы, түсінуге жеңіл, көңілді күдіктендірмейтіндей болуы)» – әдеби норманың басты

межелері болып саналады. Осыдан кейін қазақ тіл білімінде 1966 жылдан бастап әдеби норма, сөз мәдениеті мәселесінің теориялық және практикалық жақтарынан қарастырылуы академик Р. Сыздықтың еңбектерімен тығыз байланысты. Р.Сыздықтың 1990 жылы жарық көрген «Қазақ лексикасындағы жаңа қолданыстар» еңбегінде 1985 жылы көпшілік назарына ұсынылған алғашқы жаңа сөздердің жалғасы жарияланған. Мұнда, негізінен, 1973-1983 жылдарда баспасөз беттерінде және өзге де әдебиеттерде кездескен соны сөздер мен тың мағыналар толықтырылып, ішінара түзетулер енгізілді және әрі қарай 1984-1988 жылдарда пайда болған жаңа қолданыстар ұсынылды [4, 17].

Қазіргі кезеңдегі жаңа сөздердің қалыптасуына бірнеше негізгі фактор әсер етті:

1. **Технологиялық даму** – интернет, мобильді қосымшалар, жасанды интеллект, цифрлық қызметтерге байланысты жаңа атаулар пайда болды (мысалы, «ғаламтор», «смартфон», «бейнеқоңырау», «чат-бот»).

2. **Әлеуметтік желілердің ықпалы** – желілік коммуникация жаңа қолданыстарды қалыптастырды («лайк», «пост», «сторис», «блогер»).

3. **Экономикалық және кәсіпкерлік орта** – нарықтық қатынастар мен жаңа бизнес модельдер «стартап», «фрилансер», «маркетплейс» сияқты сөздердің енуіне себеп болды.

4. **Қоғамдық-саяси өзгерістер** – тәуелсіздік кезеңінде «жаңғырту», «цифрландыру», «көп векторлы саясат» секілді ұғымдар кеңінен қолданысқа енді [5, 46].

Қазіргі қазақ тіліндегі неологизмдер екі негізгі тәсіл арқылы жасалады:

1. Кіріме сөздер арқылы:

Шет тілдерінен (көбіне ағылшын және орыс тілдерінен) сөздердің тікелей немесе дыбыстық бейімделу арқылы енуі. Мысалы: «бренд», «коуч», «подкаст».

2. Тілдің ішкі мүмкіндіктері арқылы:

Сөзжасам тәсілдері арқылы жаңа атаулар қалыптастыру. Мысалы:

- «ғалам» + «тор» = **ғаламтор**
- «бейне» + «қоңырау» = **бейнеқоңырау**
- «цифр» + «ландыру» = **цифрландыру**

Бұл тәсіл ұлттық тілдің әлеуетін сақтай отырып, жаңа ұғымдарды қазақша атауға мүмкіндік береді [6, 28].

Қолданыс ерекшеліктеріне келер болсақ, қазіргі неологизмдердің бір бөлігі уақытша сипатта болуы мүмкін, ал кейбіреулері тұрақты қолданысқа еніп, сөздік құрамның ажырамас бөлігіне айналады. Мысалы, «ұялы телефон», «төлқұжат», «әуежай» сөздері бүгінде қалыпты лексикаға айналған. Ал әлеуметтік желі тіліндегі кейбір сөздер бейресми стильде жиі қолданылғанымен, әдеби тіл нормасына толық ене қоймаған [6, 27].

Қазіргі қазақ тіл білімінде неологизмдер мағынасы мен жасалу ерекшеліктеріне қарай бірнеше түрге бөлінеді. Соның ішінде ең жиі аталған түрлері – лексикалық, семантикалық және авторлық неологизмдер.

Лексикалық неологизмдер – тілде бұрын болмаған, жаңа ұғымды атау үшін жасалған мүлде жаңа сөздер. Олар қоғамдағы жаңа құбылыстардың, технологияның, ғылым мен мәдениеттің дамуына байланысты пайда болады. Мысалы:

- ғаламтор
- бейнеқоңырау
- цифрландыру
- стартап
- подкаст
- чат-бот

Бұл сөздер тілдік қорға кейінгі кезеңде қосылып, қазіргі уақытта белсенді қолданысқа ие болып отыр. Кейбірі кіріме сөз түрінде еңсе, кейбірі қазақ тілінің ішкі сөз жасам мүмкіндігі арқылы жасалған.

Семантикалық неологизмдер – тілде бұрыннан бар сөздердің жаңамағынада қолданылуы. Яғни сөздің сыртқы тұлғасы өзгермейді, бірақ мазмұны кеңейеді немесе жаңарады. Мысалы:

• «желі» – бұрын балық аулайтын құралмағынасында қолданылса, қазір «интернет жүйесі», «әлеуметтік желі» мағынасында да жұмсалады;

• «платформа» – тек көлікке қатысты ұғым емес, қазір «онлайн алаң», «бағдарламалық жүйе» мағынасында қолданылады;

• «парақша» – кітап беті емес, әлеуметтік желідегі жеке аккаунт ұғымын білдіреді.

Семантикалық неологизмдер тілдің ішкі даму заңдылығына сәйкес қалыптасады және олар сөздік құрамды жаңартудың табиғи жолы болып саналады.

Авторлық неологизмдер – белгілі бір ақын-жазушы, журналист немесе қоғам қайраткері енгізген жаңа сөздер. Олар бастапқыда жеке қолданыста болады, кейін көпшілік тілінде орнығуы мүмкін. Мысалы, қазақ әдеби тілін дамытуда жаңа сөз қолданыстарын енгізген ғалымдар мен қаламгерлердің еңбегі ерекше. Бұл бағытта тіл мәдениеті мен сөз жаңарту мәселесін зерттеген Р.Сыздық еңбектерінде авторлық қолданыстардың әдеби тілге әсері талданады. Авторлық неологизмдер көбіне көркем әдебиетте, публицистикада, медиа мәтіндерде кездеседі. Олардың бір бөлігі уақыт өте келе жалпыхалықтық сипаталады [4].

Қорыта айтқанда, қазіргі қазақ тіліндегі неологизмдер – қоғам дамуының, ғылым мен техниканың, ақпараттық кеңістіктің және әлеуметтік өзгерістердің тікелей жемісі. Жаңа сөздер тілдің заман талабына сай бейімделуін, оның икемділігі мен өміршендігін көрсетеді. Лексикалық неологизмдер арқылы тілге мүлде жаңа атаулар енсе, семантикалық неологизмдер бұрыннан бар сөздердің мағыналық аясын кеңейтеді, ал авторлық неологизмдер шығармашылық ізденіс нәтижесінде пайда болып, тіл байлығын арттырады.

Бүгінгі таңда қазақ тілінде кірме сөздер мен ұлттық негізде жасалған баламалар қатар қолданылады. Бұл – тіл дамуының табиғи кезеңі. Уақыт өте келе тілдік сұрыпталу процесі жүріп, қолайлы, түсінікті және өміршең нұсқалар тұрақталып, әдеби тіл нормасына енеді. Сондықтан неологизмдерді зерттеу – тек жаңа сөздерді тіркеу емес, сонымен қатар қоғамдағы өзгерістерді, ұлттық дүниетанымның жаңаруын, тілдің ішкі мүмкіндіктерінің дамуын тану болып табылады. Қазақ тілінің болашағы оның жаңа ұғымдарды өз табиғатына сай қабылдап, өңдеп, ұлттық сипатта дамыта алуымен тығыз байланысты.

Әдебиеттер тізімі

1. Сүлейменова Э.Д., Шәймерденова Н.Ж., Смағұлова Ж.С., Аканова Д.Х. Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі. Словарь социолингвистических терминов. – Астана, «Арман-ПВ» баспасы, 2008. – 392 б.
2. Развитие казахского советского языкознания. – Алматы: Наука, 1980. – 246 с.
3. Сыздық Р. Тілдік норма және оның қалыптануы (кодификациясы). – Астана: Елорда, 2001. – 230 бет.
4. Сыздыкова Р. Қазақ лексикасындағы жаңа қолданыстар. – Алматы: Ғылым, 1990. – 136 б.
5. Уәли Н. Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері. – Алматы, 2007. – 330 б.
6. Жаңа атаулар. / Құраст.: А. Алдашева. – Алматы: «Ана тілі» баспасы, 1992. – 127 б.

Жүсіпәлі А.Ж.

*Ғылыми жетекші: Ш. Мажитаева, филология ғылымдарының докторы,
қазақ тіл білімі кафедрасының профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Төлен Әбдік шығармаларындағы синекдохалық қолданыстар

Мақалада оның мақсаты мен міндеттеріне сай әдебиетіміздегі ірі тұлғалардың бірі Төлен Әбдік шығармаларындағы синекдохалық қолданыстардың көркемдік қызметі, стильдік ерекшеліктері, идеялық мағынасы айқындалып ашылады. Сонымен қатар, жазушының синекдоханы қолданудағы тілдік шеберлігін талдау үшін алдымен көркем мәтіндегі бейнелеу тәсілдерінің біріне жататын синекдоха туралы қысқаша шолу жасалып, оның көркем шығармаларда қолданылу маңызын айқындау мақсат етіледі. Жұмыс барысында әдеби-теориялық негіздерге сүйене отырып, нақты мысалдар арқылы синекдоханың көркемдік қызметі сараланады.

Жазушы кейіпкерлер бейнесін, олардың жан дүниесін, қоғаммен байланысын көрсету үшін тілдік бейнелеу құралдарын, соның ішінде синекдохалық қолданыстарды жиі әрі орынды қолданады. Бұл көркемдік тәсіл арқылы автор күрделі ойды ықшам түрде, бірақ әсерлі жеткізуге тырысады.

Кілт сөздер: көркем мәтін, көркемдік тәсіл, кейіпкер, синекдоха, метафора



Төлен Әбдік

Тіл – ұлттың рухани болмысы мен дүниетанымының көрінісі. Көркем әдебиет – осы тілдің бейнелілігін, байлығы және ұлттық ерекшеліктерін танытатын маңызды құрал. Көркем шығармаларда синекдоха жиі қолданылады. Синекдоха – заттың бір бөлшегі арқылы тұтас ұғымды немесе керісінше, тұтас ұғым арқылы бір бөлшекті бейнелеу тәсілі. Бұл көркемдік тәсілдің көркем мәтінде атқаратын қызметі ерекше. Ол ойды терең жеткізіп, авторлық идеяны астарлап білдіруге мүмкіндік береді.

Мақаламызда жазушы Төлен Әбдіктің туындыларындағы көркемдік тәсілдердің бірі синекдоханы қолдану ерекшеліктеріне тоқталмақпыз.

Қаламгер Төлен Әбдік – қазақ әдебиетінің көрнекті өкілі, жазушы 4 қыркүйек 1942 жылы, "Еңбек" ауылы, Жангелді ауданы, Қостанай облысында дүниеге келген. Оның шығармаларында терең философиялық, әлеуметтік-психологиялық тақырыптар көтерілген.

Тілдік талдауға материалды жазушының «Парасат майданы», «Әке», «Ақиқат», «Оң қол», «Оралу» шығармаларынан синекдохалық қолданыстарды жинастырдық.

Төлен Әбдік шығармаларындағы синекдохалық қолданыстарды зерттеу барысында лингвистикадағы синекдохаға қатысты жалпы түсінік пен теориялық-танымдық мәліметтерді жинақтап, синекдоханың тіл біліміндегі ғылыми-теориялық негіздерін талдау арқылы оның мазмұндық және құрылымыдық ерекшеліктерін айқындадық. Төлен Әбдік шығармаларындағы синекдохалық тәсілмен берілген көркемдік үлгілерді анықтау үшін жазушының шығармаларынан мысалдар жинастырдық.

Төлен Әбдік шығармаларындағы кездескен синекдоханың стильдік, көркемдік қызметін саралауда жазушының синекдоханы кейіпкер болмысын ашуда, көркем образды тереңдетуде, әлеуметтік және философиялық мазмұнды ықшам, бірақ әсерлі жеткізудегі қолданғандығын анықтадық.

Сондай-ақ синекдоханың тек көркемдік тәсіл ретінде емес, шығарма құрылымындағы идеялық-эстетикалық жүк арқалаушы құрал екенін байқадық. Төлен Әбдік тіліндегі синекдохалық қолданыстар замана болмысын, қоғамдық қатынастар мен рухани әлем арасындағы байланысты ұтымды бейнелегенін көрдік.

Синекдоха (грек тілінен “synecdoche” – «қолдану», «қабылдау») – метонимияның ерекше бір түрі болып табылады. Ол бір ұғымның белгілі бір бөлігін немесе бір бөлік арқылы бүтіннің орнына қолданылуы арқылы мағыналық қатынасты қалыптастырады. Синекдоха тілде, негізінен, қарама-қарсылықты, контексті тереңдетіп, астарлы мағына қалыптастыру үшін қолданылады. Бұл тілдік тәсіл көркем әдебиетте белгілі бір құбылыстар мен бейнелерді нәзік әрі әсерлі түрде жеткізуге мүмкіндік береді. Синекдоха қарапайым сөздер арқылы үлкен мағыналар мен терең ойларды білдіруге көмектеседі. Мысалы, «бас» сөзі арқылы адамды немесе басшыны білдіру, «қол» сөзі арқылы жұмысшыны бейнелеу – осындай синекдохалық қолданыстарға жатады [1,].

Қазақ тіл білімінде синекдоха зерттелгенімен, оны жүйелі түрде қарастырып, терең талдаған еңбектер әлі де аз. Қазіргі таңда синекдоха тілдік құрал ретінде тек стилистикалық тұрғыдан ғана емес, сонымен қатар философиялық, мәдени аспектілерді талдауға да үлес қосады.

Синекдоханың басты ғылыми ұғым ретінде қалыптасуы мен оның сипаттамаларының нақты белгіленуі тек XX ғасырдың екінші жартысынан бастап кеңінен қолға алынды. Алғашында синекдоха басқа стилистикалық фигуралармен бірге метафора мен метонимиямен қатар қарастырылып, оларды ажырату мәселелері зерттеле бастады. Кейінгі кезде синекдоха метонимия мен метафорадан бөлек зерттелді, яғни синекдоха метонимия мен метафорадан бөлек жеке стилистикалық құрал ретінде өз алдына бөлек зерттеу нысанына айналды.

Тіл білімінде синекдоханы зерттеудің алғашқы қадамдары XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында жасалған. Алғашқы қазақ әдебиеттанушылары мен тілтанушылары тілдік құралдарды зерттеу барысында синекдоханың беретін мәнін қарастырды. Қазақ тіл білімінде синекдоханы тереңірек зерттеу жұмыстары 1950-1960 жылдары басталды. Бұл кезеңде қазақ тіліндегі бейнелі сөздердің табиғаты мен функцияларын анықтауға бағытталған көптеген зерттеулер жүргізілді. Ғалымдар синекдоханың мәні мен қолданылу аясына байланысты алғашқы жүйелі зерттеулерін жүргізіп, метафора мен метонимиядан ажыратуға негіз болатын теориялық тұжырымдар жасады. Әсіресе қазақ тіліндегі көркем әдебиетте синекдоха мен метонимияның рөлін анықтау маңызды болды.

Қазақ тіл біліміндегі синекдоханың зерттеле бастауы Ж. Мусин мен Ә. Болғанбаевтың еңбектерінен көрінеді. Ж. Мусин өзінің 1980-90 жылдардағы зерттеулерінде синекдоханың мәнін ашып, оны тіл біліміндегі негізгі стилистикалық құрал ретінде қарастырды. Ол синекдоханың тек тілдік бірлік емес, адамдардың ойлау жүйесі мен дүниетанымын көрсететін құрал екендігін атап өтті. Осылайша ол синекдоханың мағыналық құрылымын зерттеп, оның табиғатын анықтауға үлкен үлес қосты [2].

Ә. Болғанбаев – қазақ тіліндегі синекдохалық қолданыстарды жүйелі түрде талдап, оның көркем әдебиеттегі қызметін ашып көрсеткен ғалымдардың бірі. Оның еңбектерінде синекдоханың табиғатын анықтауға, оның қолданылу аясын кеңейтуге бағытталған құнды ұсыныстар жасалды. Ә. Болғанбаев синекдоханы метафора мен метонимиядан ажырата отырып, оның ерекше функцияларын көрсетті.

Қазіргі қазақ тіл білімінде синекдоха мен оның қолданылу ерекшеліктері туралы көптеген зерттеулер жүргізілуде. Әсіресе көркем әдебиеттегі синекдохалық қолданыстардың мәні мен қызметі қазіргі тіл білімінің маңызды мәселелерінің бірі болып табылады. Зерттеушілер синекдоханың жанрлық ерекшеліктері мен түрлі стильдік жағдайларда қолданылуын саралап, оның мағыналық аясының кеңдігін анықтауға баса назар аударып келеді.

Көркем шығармада жазушылар синекдоханы терең мағына беру үшін, кейіпкердің мінез-құлқын, қоғамдағы орнын, психологиялық жағдайларын жеткізу мақсатында қолданады.

Синекдоханың лексика-семантикалық зерттелуі оның мағыналық құрылымын және тілде қандай қызмет атқаратындығын ашуға бағытталған. Бұл бағытта синекдоханың құрамындағы сөздер бір-бірінің мағыналық тұтастығын сақтай отырып, бір объектінің орнына екінші бір бөлігін қолдану арқылы контексті айқындауға көмектеседі.

Синекдоха көркем әдебиетте, әсіресе поэзия мен прозада, стилистикалық құрал ретінде жиі пайдаланылады. Бұл бағытта синекдоханың автор стилінде, мәтіндегі эмоционалды әсерін күшейту мақсатында қолданылатыны айтылады, синекдоханың көмегімен жазушы кейіпкерлердің ішкі жан дүниесін, психологиялық ахуалды бейнелейді, сондай-ақ қоғам мен адам арасындағы күресті көрсетеді.

Синекдоха – тілдік бейнелеу тәсілі, мұнда бүтіннің орнына бөлшек, жалқының орнына жалпы немесе керісінше қолданылады. Бұл тәсіл арқылы авторлар ойды ықшамдап, әсерлі жеткізеді. Мысалы, «бас» сөзі адамды, «тұяқ» малды білдіреді. Синекдоха метонимияға жақын, бірақ айырмашылығы – сандық қатынаста: бүтін мен бөлшек, жалпы мен жалқы арасындағы байланысқа негізделеді.

Зат пен құбылыстың іргелес, шектес келіп, бір атауға ортақтасып ауысып қолданылуы жағынан синекдоха метонимияға бір табан жақын тұрады. Мұндағы басты белгі бүтіннің орнына бөлшек, көпшенің орнына жекеше, жалпының орнына жалқы немесе керісінше алмасып айтылады. Ауыспалы мағынада қолданылған сөздерде астарлы мән, тартымды образ жатады. Синекдоха тәсілі сөздердің мағыналық жағынан түрленіп өзгеруіне үлкен ықпал етеді. Мысалы: Сырдың бойынан, қырдың қойынан өре түрегелген өңшең жалбағай *тымақтар* тұс-тұстан қалың *қолға* қосылып кетті (І. Жансүгіров). Топта отырғандардың көбі *қатқан тондар, жалба жеңдер, арық пішіндер* (Б. Майлин). Әуелгі байлық – денсаулық, екінші байлық – *ақ жасулық* (мақал). *Орамал тартқандар* ғана қимылдап, *бөрік кигендер* үй күшік болып отырса, құдай да сүймес оны («Жұлдыз») [3, 344].

Осындағы *тымақ, тон, жең* дегендер өздерінің тура мағыналарынан басқаша айтылып бүтіннің бөлшегі ретінде адам деген ұғымды береді.

Тымақ арқылы жиналғандар тобыр, кедей-кепшіктер екендігін бірден танытады. Ақ жаулық, орамал тартқандар дегеннен әйел қауымын түсінеміз. Мұнда ақын-жазушылар адамдарды киген киімдері арқылы суреттеуді олардың сыртқы көріністерін образды бейнелеудің ұтымды құралы етіп пайдаланған. Астарлы сөз, бейнелі мағына адам баласының жан сезіміне күшті әсер етеді де, оны тез баурап алады. Сондықтан синекдоха тәсілімен сөз мағыналарын өзгерту амалдары көбіне-көп көркем шығарма стилінде кездеседі.

Бүтіннің бөлшегі ретінде қолданылатын сөздер де бірнеше контексте қолдана жүріп, ақырында полисемияға (көп мағыналыққа) айналатындары болады. Мәселен: *тұяқ* деген сөзден синекдоха тәсілімен ауысып қолдану арқылы мынадай мағыналар пайда болған: 1. Ұсақ мал, қой, ешкі деген мағына. Бір Мырзаханның қолында Бекбосынның отыздан аса *тұяғы* бар көрінеді (К. Оразалин). 2. Малдың жалпы есебі, саны. Қазынаға салмағы керек болса, маған *тұяғы* да керек (Ғ. Мұстафин). 3. Жалпы мал, түлік. Сыртылдап өрген *тұяқ*, қаққан шоттай, Өк дейтін кетіп жатыр адам жоқта (А. Тоқмағанбетов). 4. Ұрпақ, тұқым, бала. Асылымнан қалған жалғыз *тұяқ* деп, Асылбек деп атыңды өзім қойып ем (Б. Майлин).

Көз сөзі де бірнеше мағына тудырып қалыптасқан: 1.Туған, туысқан, сыйласуға ет жақын. Жыласуға көз жақсы, сыйласуға жат жақсы (мақал). 2. Тұқым, ұрпақ. Сенен қалған жалғыз мына жатқан. Бұл да жігіт болды енді (Ғ. Сыланов). 3. Не нәрсенің нақ өзі, өз басы. Сонымен Қазыбек бұл жолы да шапқыншылыққа түскен балалармен қоса малдың көзі барының көзін, көзі жоғының толық төлеуін алып қайтады (Шешендік сөздер). 4. Жалпы көпшілік адамдар. Енді барлық көз Байжанға кадалды (Ғ. Мүсірепов).

Үкі деген сөз ең әуелі жапалақ тектес құстың атауын білдірсе, кейіннен оның үлпілдек әдемі жүнін (қауырсынын) үкі деп атап кеткен. Құлжа деген сөз де бірде арқардың қошқарын білдірсе, бірде оның асығының аты ретінде айтылады.

Тіліміздегі *түтін, тұңлік, шаңырақ* деген сөздердің *от басы, үй* деген мағынасы, *қол* сөзінің *әскер, жасақ* деген ұғымы басында бүтіннің бөлшегі ретінде ауыс мағынада жұмсалса, кейіннен олар тұрақты мағынаға ауысқандығы белгілі. Жазушылар өз туындыларында жалпыға тым танымал, үйреншікті сөздерді қолдана бермейді. Ол үшін сол ұғымды басқадай жаңа тәсілмен бейнелеп жеткізуді мақсат етіп қояды. Мәселен, *бас, жан, жақ, таңдай, сақал, көмей, жемсау, ми, қол, құлақ, мұрт, қабақ, ауыз, түс, бет, жүз, жүрек, аяқ, білек, қарын, пішін* дегендер белгілі контексте бүтіннің бөлшегі ретінде келіп, адам, кісі деген жалпы ұғымды білдіре береді. Бұлар көркем шығармада тартымды сөз түрінде қоданылып, айшықты көріністер жасауға негіз болады, бейнелі экспрессивті-эмоциялық мән тудырады.

Ал сөз мағынасы ауысуының сөйлеу үстінде, көркем шығармада, жеке авторлық сөз қолданыста туған метонимиялық, синекдохалық түрлері әдетте тілдің сөздік жүйесіне енбейді. Олар үнемі қайталап отыратын ауыс мағыналар болмағандықтан, окказионалды (лат. *occasionalis* – тосын, кездейсоқ) мағыналар деп аталады [4, 96-98].

Синекдоха көркем әдебиетте образ жасау, ойды ықшамдап жеткізу, эмоционалды әсерді күшейту мақсатында қолданылады. Бұл тәсіл арқылы авторлар кейіпкерлердің мінезін, қоғамдағы құбылыстарды бейнелейді. Синекдоха арқылы жазушының идеясы терең әрі әсерлі жеткізіледі.

Төлен Әбдік өз шығармаларында кейіпкердің жеке тұлғасы мен қоғамның әлеуметтік-мәдени жағдайын суреттеуде бұл тәсілді жиі қолданады. Әсіресе, оның кейіпкерлерінің ішкі жан дүниесі мен мінез-құлқы терең бейнеленеді. Әбдік синекдоханы тек тілдік құрал ретінде емес, оқырманға әсер ету тәсілі ретінде қолданады.

Қорыта келе, Төлен Әбдік синекдоханы жай бейнелеу құралы емес, шығарманың тұтас идеялық құрылымына ықпал ететін терең мағыналы тәсіл ретінде қолданады. Бұл оның прозасын ерекше, мағыналы және көпқабатты етеді.

Төлен Әбдік шығармаларында синекдоха тілі мен бейнелеу құралдарын терең меңгерген жазушының бірегей әдісі болып табылады. Бұл тәсіл оның шығармаларында негізгі көркемдік құрал ретінде қызмет етеді. Әбдік синекдоха арқылы кейіпкердің ішкі жан дүниесін, қоғамның әлеуметтік-мәдени жағдайларын суреттеу арқылы оқырманға ой салып, оның рухани дүниесін байытады.

Төлен Әбдік шығармаларындағы синекдохалық қолданыстар жазушының терең философиялық ой-толғамдары мен көркемдік шеберлігінің айқын көрінісі болып табылады. Синекдоха тәсілі арқылы автор жеке детальдар мен бөлшектерді жалпы адамзаттық мәселелердің символына айналдырып, оқырманды терең ойға жетелейді. Мысалы, «Оң қол» әңгімесінде кейіпкердің оң қолы оның ішкі жан дүниесінің бөлшегі ретінде суреттеліп, адамның психологиялық күйзелісі мен сана-сезіміндегі қайшылықтарды көрсетеді. Ал «Парасат майданы» повесінде кейіпкердің ішкі ойлары мен сезімдері арқылы қоғамдағы әділетсіздік, моральдық құндылықтардың құлдырауы сияқты тақырыптар ашылады.

Жазушының синекдоханы қолданудағы шеберлігі оның шығармаларының көркемдік деңгейін арттырып, оқырманға терең әсер қалдырады. Синекдоха арқылы жазушы кейіпкерлердің психологиялық күйін, қоғамдағы өзгерістерді және адамзаттық мәселерді шебер жеткізеді.

Әдебиеттер тізімі

1. Болғанбайұлы Ә., Қалиұлы Ғ. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы: САНАТ, 1997. – 256 б.
2. Серғалиев М. Көркем әдебиет тілі. *Монография*. – Астана 2006, 367 б.
3. Қазақ тілі: Энциклопедия. – Алматы: Қазақстан Республикасы Білім, мәдениет және денсаулық сақтау министрлігі, Қазақстан даму институты, 1998. 509 б.
4. Аханов К. Тіл білімінің негіздері. – Алматы: «Өлке» баспасы 2010ж. 557 б.
5. Төлен Әбдік. «Оң қол». *Повестер*. – Алматы: «Атамұра», 2020. 349 б.
6. Төлен Әбдік. «Парасат майданы». *Повестер*. – Қарағанды: «Qasym баспа үйі», 2024. 289 б.

Бахыт Н.Н.

*Ғылыми жетекші: С.Н.Саменова, филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ тіл білімі кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

«Көксерек» әңгімесіндегі модаль сөздердің семантикалық аясы

Мақалада М.Әуезовтің «Көксерек» әңгімесіндегі модаль сөздердің семантикалық аясы мен функционалдық қызметі зерделенеді. Зерттеу барысында модаль сөздердің сөйлеуші пікірін білдірудегі прагматикалық рөлі мен олардың мағыналық топтары көркем мәтін негізінде талданады. Автор

Е.Жанпейісов, С.Исаев сынды ғалымдардың теориялық тұжырымдарына сүйене отырып, шығармадағы болжал, міндеттілік, күмән және қалау модальділігінің берілу жолдарын айқындайды. Сонымен бірге шығармадағы модаль сөздердің мәтін ішіндегі қолданылу ерекшелігі мен олардың сөйлем мағынасына әсері сараланады. Көркем мәтіндегі модаль бірліктердің стильдік рөлі мен мағыналық жүктемесі нақты мысалдар арқылы талданып, олардың автор ойын жеткізудегі қызметі көрсетіледі. Зерттеу нәтижесінде модаль сөздер мен аналитикалық форманттардың кейіпкерлер психологиясын ашудағы және авторлық концепцияны нақтылаудағы стильдік маңызы дәлелденеді.

Кілт сөздер: модаль сөздер, семантикалық ая, аналитикалық форманттар, кейіпкер психологизмі, көркем мәтін.

Сөйлем мазмұнының ақиқат шындыққа қатынасы жөніндегі сөйлеушінің пікірін білдіретін арнаулы сөздерді модаль сөздер дейді. Модальдік мағына одағайларда, қыстырма сөздерде және сұраулық шылауларда да ұшырасқанымен, олардың барлығын бірдей модаль сөздер қатарына жатқызу ғылыми тұрғыдан негізді емес. Модаль сөздерді арнайы зерттеу нысаны еткен Е.И. Убрятова, Н.А. Баспанов, Н.Ж. Дмитриев, А.Н. Кононов, В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, Т.П. Ломтев, А.В. Бондарко, Н.Е. Петров, В.Н. Бондаренко сынды ғалымдар бұл бірліктерді сөйлем мазмұнына және объективті шындыққа қатысты айтушының көзқарасын білдіретін дербес тілдік категория ретінде қарастырады. Қазақ тіл білімінде модаль сөздер мәселесі салыстырмалы түрде кеш зерттеле бастады. 2002 жылдан бастап олар «Қазақ грамматикасы» еңбегіне енгізіліп, көмекші сөз табы ретінде сипатталды [1, 213]. Ал 1958 жылы Е.Жанпейісов «Қазіргі қазақ тіліндегі модаль сөздер» атты кандидаттық диссертациясында модаль сөздердің тілдік табиғатын жан-жақты талдады. Ғалым модальдік мағынаны білдіретін тілдік құралдар қатарына етістіктің рай формаларын, интонацияны, қыстырма сөздерді, модаль сөздерді және кейбір демеулік шылауларды жатқызады. Осылайша, оларды семантикалық және құрылымдық ерекшеліктеріне сүйене отырып, дербес сөз табы ретінде тануға болатынын ғылыми негізде дәлелдейді [2].

1968 жылы жарық көрген «Қазақ тіліндегі сөздер мен таптарының морфологиялық құрылысы» атты еңбегінде Т.Ерғалиевтің жіктеуінше, көмекші сөздер қатарына шылаулар енгізілсе, азат сөздер тобына модаль сөздер мен одағайлар жатқызылады [3]. Сонымен қатар ол кейбір сөз таптарының бірнешеуінің басын біріктіретін аралық топтардың да болатынын атап өтеді. С.Исаев еңбектерінде модаль сөздер алғаш рет дербес сөз табы ретінде көрсетіледі [4, 440].

Ал 2002 жылғы «Қазақ грамматикасы» еңбегінде атаушы сөздерден өзге көмекші сөздердің бір түрі ретінде шылаулармен қатар одағай және модаль сөздердің жеке сөз табы болып танылатыны айтылады.

Қазіргі кезеңдегі зерттеулерде модаль сөздердің сөз табы ретіндегі мәртебесіне қатысты әртүрлі көзқарастар бар. Мәселен, Н.Оралбай 2007 жылғы «Қазіргі қазақ тілінің морфологиясы» атты еңбегінде модаль сөздерді аналитикалық формант құрамында модальдық категорияның көрсеткіші ретінде қарастырып, санының аздығына байланысты оларды дербес сөз табы қатарына қоспайды [5, 63]. Ал Б.Қасым модаль сөздерді сөйлемге қосымша модальдық мән үстейтін тілдік бірлік ретінде бағалап, жеке сөз табы деп таниды [6, 212]. Осыған ұқсас пікірді профессор А.Салқынбай да қолдайды. Ол 2007 жылғы «Қазіргі қазақ тілі» еңбегінде модаль сөздердің тілде бар дербес категория екенін айтып, оларды жеке сөз табы ретінде танудың басты шарты – ортақ категориялық мағынасының болуы деген уәж келтіреді [7, 217].

Зерттеу жұмысында М.Әуезовтің «Көксерек» әңгімесінің мәтіні негізге алынып, ондағы модаль сөздердің семантикалық ерекшеліктерін анықтау үшін семантикалық талдау әдісі қолданылды. Шығарма мәтінінен модальдық мағынаны білдіретін сөздер іріктеп, олардың сөйлемдегі қызметі мен контекстік мағынасын айқындауда сараптама әдісі басшылыққа алынды.

Қазақ тіліндегі модаль сөздерді арнайы қарастырған ғалым Е.Жанпейісов олардың қатарына сияқты, сықылды, секілді, сыңайлы, сынды, тәрізді, іспетті, мүмкін, ықтимал, шамасы, тәрізі, әлпеті, асылы, қисыны, шынында, расында, рас, әрине, әлбетте, бәлкім, керек, қажет, тиіс, шығар, болар және -са (-се) керек, -у (-уға) керек, -уы (-уі) керек, -уы (-уі) тиіс, -у қажет, -ға (-ге) ұқсайды тәрізді аналитикалық тұлғаларды енгізеді.

Ғалым модаль сөздерді мағыналық сипатына қарай бірнеше топқа бөледі:

1. Болжал мәнді модаль сөздер – сияқты, сықылды, секілді, тәрізді, мүмкін, шамасы, бәлкім, шығар, болар т.б.

2. Міндеттілік мағына білдіретін модаль сөздер – керек, қажет, тиіс, лазым сөздерінің қатысуымен жасалатын -у керек, -у қажет, -уға тиіс, -уы (-уі) тиіс, -мақ керек сияқты тұлғалар.

3. Біреудің пікірі не дерекке сүйеніп айтылатын модаль сөздер – де, дейді, деп т.б.

4. Қостау, растау мағынасындағы модаль сөздер – әрине, әлбетте, рас, шынында, шындығында, анығында.

5. Күмән мәнді модаль сөздер – -ар ма екен, -са неғылсын, кім біледі т.б.

6. Тілек, қалау мағынасындағы модаль сөздер – -са (-се) екен, -са (-се) деймін және соған ұқсас тұлғалар [1, 135].

Ал Т.Сайрамбаев модаль сөздерді мағыналық және құрылымдық ерекшеліктеріне қарай екі топқа бөледі: есімді және етістікті модаль сөздер. Есімді модаль сөздерге сияқты, сықылды, секілді, тақылетті, рәуішті, шамасы, тәрізді, зады, рас, мүмкін, бәлки, расында, шынында, керек, тиіс, қажет, әрине сөздерін жатқызады. Ал етістікті модаль сөздер қатарына білем, көрінеді, дейді, екен, болар, шығар сөздерін енгізеді [2, 50].

Қазақ тілінде міндеттілік модальділігі негізінен керек, қажет, тиіс, міндетті сөздері арқылы жасалатын аналитикалық форманттармен беріледі: -у керек, -у қажет, -уға міндетті, -уы (-уі) тиіс. Бұл құрылымдар сөйлемде айтылған хабардың ақиқаттығын нақтылау немесе белгілі бір іс-әрекетті міндеттеу мағынасында қолданылады.

Тілек және қалау модальділігін білдіретін форманттар да аналитикалық сипатта келеді. Олардың қатарында:

- -ғай еді (-қай еді, -гей еді, -кей еді): алғай еді, біткей еді;
- -са игі (еді): білсе игі еді, кешірсе игі еді;
- -са еді: білсем еді, көрсең еді;
- -са екен: келсе екен, ұтсам екен, озсаң екен тәрізді тұлғалар бар [3, 51].

Қазақ тіл біліміндегі модальдық бірліктерді М.Б.Жунусова мен Б.Сағындықұлы «Модальдық бірліктердің морфосинтаксистік аспекті» мақаласында құрылымдық-семантикалық тұрғыдан екіге бөліп көрсетеді [4].

Қазақ тіл білімінде модаль сөздер құрылымдық ерекшеліктеріне қарай есімді және етістікті болып екі топқа жіктеледі. Есімді модаль сөздер қатарына керек, қажет, тиіс, сияқты, сықылды, тәрізді, секілді, мүмкін, бәлки, бәлкім, әрине, әлбетте, рас, анығында, шамасы тәрізді бірліктер жатқызылса, етістікті модаль сөздерге шығар, болар, дейді, көрінеді, білем сөздері енгізіледі.

Көркем әдебиеттегі модаль сөздердің семантикалық аясын анықтау үшін М.Әуезовтің «Көксерек» әңгімесінен модаль сөздердің қолданысына мысал келтіре отырып, талдадық.

1. Болжал мәнді модаль сөздер іс-әрекеттің немесе құбылыстың болу мүмкіндігін, ұқсастығын білдіреді.

– **Сияқты.** Шайқасу үстінде желімдей қайнасып қатып қалған сияқты (М.Әуезов). Бұл сөйлемде *сияқты* модаль сөзі іс-әрекетті нақты факт ретінде емес, ұқсастық пен салыстыру арқылы болжал мәнінде көрсетеді. Автор осы модаль бірлікті қолдана отырып, конъексте төбеттердің айқасын бейнелі түрде жеткізеді.

– **Шығар/Болар.** Енді бұл қайтып келмес, ұзап кеткен шығар (М.Әуезов). Сөйлемдегі *шығар* модаль сөзі жорамал, ықтималдық мағынасын білдіреді. Контексте кейіпкерлер қасқырдың кеткенін нақты білмейді, тек өз ойларын болжап айтады.

2. Міндеттілік мағына білдіретін модаль сөздер іс-қимылдың орындалуының қажеттілігін, тиістілігін көрсетеді.

– **Керек.** Енді бұны өлтіріп, терісін алу керек (М.Әуезов). Бұл сөйлемде *керек* сөзі қажеттілік пен міндетті әрекетті білдіреді. Ауыл адамдары Көксеректі қауіпті аң деп бағалап, оны өлтіру керек деген шешімге келеді.

– **Тиіс.** Бұл қасқырды ертерек көзін жоюға тиіспіз (М.Әуезов). *Тиіс* модаль сөзі міндет, борыш мағынасын күшейтіп тұр. Мұнда әрекетті орындау қоғам қауіпсіздігі үшін міндетті екені көрсетіледі.

– **Қажет.** Құрмашқа енді абай болу қажет (М.Әуезов). Бұл мысалда модаль сөз сақтықтың қажеттігін білдіреді. Кейіпкерлер жағдайдың қауіпті екенін түсініп, алдын алу керек екенін міндет етіп алады. Осы міндеттілік мән модаль сөздің семантикасы арқылы сипатталады.

3. Біреудің пікірі не дерекке сүйеніп айтылатын модаль сөздерде автордың өз атынан емес, көпшілік немесе кейіпкер пікірі ретінде жеткізілу модальділігі байқалады.

– **Деседі.** Иттен қорыққаннан ғана үйде жатады деседі (М.Әуезов). Осы мысалдағы *деседі* сөзі ақпараттың сөйлеушінің жеке пікірі емес, көпшілік арасындағы пікір екенін нақты білдіреді.

– **Десетін.** Даладағы қойға тигенде, әуелі біреуі келіп шабады, соған қойшы аладнып жүргенде, бір жақтан келіп, екіншісі шабады, – десетін болды (М.Әуезов). Мұнда модаль сөз қалыптасқан қоғамдық пікірді немесе әңгіме арасында айтылатын болжамды білдіреді.

– **Деп.** Қасқырды асырап ит қыламын деп әуре болма (М.Әуезов). Осы сөйлемдегі *деп* формасы біреудің ниетін немесе ойын жеткізу үшін қолданылған. Бұл жерде Құрмаштың ойы немесе арманы жанама түрде беріледі.

4. Қостау, растау мағынасындағы модаль сөздер айтылған ойдың шындығына, нақтылығына сендіру үшін қолданылады.

– **Шынында.** Шынында, Көксерек тамаққа өлгенше ашқарақ еді (М.Әуезов). Мысалдағы *шынында* сөзі айтылған ойдың шындыққа сәйкес екенін нақтылап, растау мәнін білдіріп тұр.

– **Расында.** Расында, Көксерек аш болмайтын (М.Әуезов). Бұл модаль сөз де ақиқатқа сендіру, дәлелдеу қызметін атқарады. Автор кейіпкердің ойын нақтылап көрсетеді.

– **Әрине.** Әрине, жабайы аңның аты – аң (М.Әуезов). Сөйлемдегі *әрине* сөзі логикалық қорытынды мен анық сенімділікті білдіреді. Бұл жерде кейіпкердің түйінді ойы қостау мәнінде берілген.

5. Күмән мәнді модаль сөздер сөйлеушінің іс-әрекетке деген сенімсіздігін білдіреді.

– **Кім біледі.** Кім біледі, Көксерек ертең-ақ ауылдың қойына шаппас па екен? (М.Әуезов). Мәтіндегі бұл тіркес сенімсіздік пен белгісіздік мағынасын береді. Кейіпкерлер болашақ оқиғаға күмәнмен қарайды.

– **Ма екен?** Бұл қасқырдан пайда болар ма екен? (М.Әуезов). Мысалдағы *ма екен* тұлғасы күмән, сенімсіздік және ойлану реңкін білдіреді. Кейіпкер Көксеректің болашағына күдікпен қарайды.

6. Тілек, қалау мағынасындағы модаль сөздер кейіпкерлердің ішкі арман-тілегін, жалбарынуын жеткізу мәнінде қолданылады.

– **Иә сәт.** Иә сәт! Иә аруақ! (М.Әуезов). Бұл сөздер жалбарыну, көмек тілеу, үміттену мағынасын білдіреді. Кейіпкерлер қиын сәтте тылсым күштен жәрдем сұрайды.

– **Еді / игі еді.** Көксерек үйреніп кетсе игі еді (М.Әуезов). Бұл форма жақсы нәтиже болуын тілеу мағынасын береді. Мысалдан Құрмаштың балаң үміті көрінеді.

– **Екен / болса екен.** Нағыз дос болса екен (М.Әуезов). *Болса екен* тұлғасы арман-тілек, үміт мәнін білдіреді. Кейіпкер Көксеректің өзгеруін іштей қалайды.

Жоғарыдағы мысалдардан байқағанымыздай, М.Әуезовтің «Көксерек» әңгімесінде модальділік мағынаның алты семантикалық тобы анықталды.

Сонымен қатар, М. Әуезовтің «Көксерек» әңгімесіндегі модаль сөздерді есімді және етістікті модаль сөздер деп екіге топтастырып қарастырдық.

1. Есімді модаль сөздерге зат есім, сын есім немесе есімдік негізді модаль сөздер жатады. Оған шығармада жиі кездесетін мынадай модаль мәнді сөздерді атауға болады: керек, тиіс, сияқты, секілді, расында.

2. Етістікті модаль – сөздер етістік негізінен жасалған, іс-әрекеттің сипатын білдіретін сөздер. Оған автор шығармасындағы мына мысалдарды жатқызуға болады: деседі, дейді, көрінеді, болар, шығар, -са екен, -са игі еді, -ғай еді. Бұл сөздердің модальділік мәні шығарманың өн бойында кездесіп отырды.

Шығармада есімді модаль сөздер көбіне авторлық баяндауда нақтылықты, болжал мәнді білдіру үшін қолданылса, етістікті модаль сөздер тілек, күмән, нақтылау мәндерінде жиі қолданылады.

Мақала жазу барысында М.Әуезовтің «Көксерек» әңгімесіндегі есімді және етістікті модаль сөздердің қолданыс аясы толық зерделеніп, олардың әр түріне шығарма мәтінінен нақты мысалдар келтіріле отырып, лингвистикалық талдау жасалды. Шығармада модальдік мағыналар тек дара лексикалық бірліктер арқылы ғана емес, сонымен қатар күрделі аналитикалық формалар арқылы да берілгендігі айқындалды. Шығармада қолданылған модаль бірліктер алты семантикалық топқа топтастырылды.

Тұжырымдап айтар болсақ, модаль сөздер мен аналитикалық тұлғалар «Көксерек» шығармасында жай ғана грамматикалық қызмет атқарып қоймай, автордың кейіпкерлер әлемінің психологиясын суреттеудегі негізгі құралына айналған. Бұл тілдік бірліктер кейіпкерлердің, әсіресе Құрмаштың ішкі арман-тілегін, ауыл адамдарының кесімді шешімдерін және оқиғалар тізбегіне берілген авторлық логикалық бағаны барынша нақтылауға мүмкіндік тудырған.

Модаль бірліктердің көркем шығармадағы қолданысы мен қызметі әлі де жан-жақты зерттей түсуді, ішкі семантикасына үңіле түсуді қажет етеді деп санаймыз.

- 1 Қазақ тілінің грамматикасы. I бөлім. – Алматы: Ғылым баспасы, 1967. – 264 б.
- 2 Жанпейісов Е. Модальные слова в современном казахском языке. – Алматы: Ғылым, 1958. – 182 б.
- 3 Ерғалиев Т. Қазақ тіліндегі сөздер мен сөз таптарының морфологиялық құрылысы. – Алматы: Рауан баспасы, 1968.
- 4 Исаев С. Қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің грамматикалық сипаты. – Алматы: Рауан баспасы, 1998. – 304 б.
<http://neb.arsu.kz/view?rid=7828&fid=7811>.
- 5 Оралбай Н. Қазіргі қазақ тілінің морфологиясы. – Алматы: ЖШС «Инжу-Маржан» полиграфия фирмасы, 2007. – 390 б.
- 6 Оразбаева Ф.Ш., Сағидолда Г., Қасым Б., т.б. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы, 2001. – 534 б.
- 7 Салкынбай А. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы, 2007. – 462 б.
- 8 Сайрамбаев Т. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Арыс баспасы, 2010. – 640 б.
- 9 Жунусова М.Б., Сағындықұлы Б. Модальдық бірліктердің морфосинтаксистік аспекті. [электрондық ресурс]
<https://doi.org/10.31489/2024Ph1/65-72>

Қапас Ш.С., Русланқызы А., Нұрболат А.

*Ғылыми жетекші: Ш. Мажитаева, филология ғылымдарының докторы,
қазақ тіл білімі кафедрасының профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Алаш зиялыларының тілдік мұрасы

«Алаш зиялыларының тілдік мұрасы» атты мақалада XX ғасырдың басындағы Алаш қозғалысы қайраткерлерінің қазақ тілінің ғылыми және әлеуметтік негізін қалыптастырудағы орны зерттеледі. Зиялылардың тілдік мұрасы ғылыми-теориялық, әлеуметтік-саяси және практикалық-әдістемелік бағыттарда терең талданады. Әсіресе, Ахмет Байтұрсынұлының қазақ тіл білімін қалыптастырудағы, төл терминдер жүйесін жасаудағы және «Төте жазу» әліпбиін енгізудегі еңбегіне баса назар аударылады. Мақалада сондай-ақ, Алаш зиялыларының ұлттық мектеп пен тілдік білім беру жүйесін құрудағы рөлі, тілдің қоғамдық мәртебесі үшін күресі кеңінен қарастырылады. Қорытынды бөлімде олардың мұрасының қазіргі Қазақстанның тіл саясаты мен ұлттық бірегейлігін нығайтудағы орны айқындалады.

Кілт сөздер: Алаш зиялылары, Ахмет Байтұрсынұлы, тілдік мұра, Төте жазу, қазақ тіл білімі, терминология, ұлттық мектеп, әдеби тіл.



XX ғасыр басындағы Алаш зиялылары

Қазақ ұлттық тіл білімі мен қазіргі қазақ әдеби тілінің қалыптасуы тікелей Алаш зиялыларының атқарған өлшеусіз еңбегімен тығыз байланысты. XX ғасырдың басында ұлттық мемлекеттіліктің іргетасын қалауды мақсат еткен Алаш қозғалысы үшін тіл тек қарым-қатынас құралы ғана емес, ұлттық бірегейліктің ең басты белгісі және саяси-әлеуметтік күрес құралы болды. Олардың «Ұлттың ұлт болуы үшін бірінші шарт – тілі болу... Ұлтқа тілінен қымбат ешнәрсе болмасқа тиісті» деген ұстанымы [1] – тілдік мұраның идеологиялық өзегін құрады.

Бұл тақырыптың өзектілігі – Алаш қайраткерлерінің тілге қатысты тұжырымдары мен ғылыми-әдістемелік еңбектерінің бүгінгі тәуелсіз Қазақстанның тіл саясатын жетілдірудегі, қазақ тілінің мемлекеттік мәртебесін нығайтудағы фундаменталдық маңызын қайта зерделеуге негізделеді.

Зерттеу мақсаты – Алаш зиялыларының тілге қатысты ғылыми-теориялық және практикалық мұрасын жүйелеу, олардың қазақ тіл біліміне қосқан үлесін, әсіресе, әліпби, емле, терминология, әдеби

тіл және ұлттық білім беру жүйесін қалыптастырудағы рөлін терең саралау. Мақала тарихи-салыстырмалы, лингвистикалық талдау және жүйелеу әдістеріне сүйене отырып жазылды.

Қазіргі қазақ филологиясында Алаш зиялыларының тілдік көзқарастары жеке ғылыми бағыт ретінде зерттеліп келеді. Бұл еңбектердің ішінде, атап айтқанда, Алаш қайраткерлерінің тілге қатысты тұтас тұжырымдамаларын талдаған диссертациялық зерттеулердің маңызы зор [2]. Сонымен қатар, Әлихан Бөкейханның тіл саясатына қатысты жинақталған пікірлері де ұлттық мұраның толықтығын көрсетеді [3].

Алаш мұрасының ғылыми-жүйелілік және әлеуметтік-саяси өлшемдері

Алаш зиялыларының тілдік мұрасы олардың ұлттық бағдарламасының орталығында тұрды. Бұл мұра ғылыми-теориялық негізді қалау, әлеуметтік-саяси мәртебені көтеру және практикалық әдістемені енгізу сияқты үш маңызды бағытпен сипатталады.

Ахмет Б. Байтұрсынұлы – қазақ терминологиясының негізін қалаушы әрі негізін салушы.

Ахмет Байтұрсынұлының лингвистикадағы еңбегі – бұл қазақ тілінің грамматикасын, фонетикасын және синтаксисін тұңғыш рет ғылыми-жүйелі түрде сипаттаған еңбектерді дүниеге әкелуі.

А.Байтұрсынұлы, Х.Досмұхамедұлы, Е.Омарұлы, Ж.Аймауытов, Ә.Ермековтердің төл терминологияның қалыптасуы және ғылыми тілді енгізудегі еңбектері зор.

Мәселен, «Тіл құралы» (1914) атты еңбегінде А. Байтұрсынұлы қазақ тіл білімінің іргетасын қалады. Ол жалқы есім, зат есім, етістік, бастауыш, баяндауыш, одағай, шылау сияқты төл терминдер жүйесін қалыптастырды [4]. Бұл терминдер қазақ тілінің ішкі заңдылықтарына, әсіресе үндестік заңына негізделіп жасалды. Ғалымның бұл әрекеті қазақ тілін өзге тілдердің грамматикалық заңдылықтарынан тәуелсіз, дербес ғылым тілі ретінде танытуға мүмкіндік берді. Осы арқылы қазақ тілінде тұңғыш рет морфология және синтаксис мәселелері ғылыми тұрғыдан талданды.

Әліпби реформасы – «Төте жазудың» мәні

Жазу кез келген халықтың мәдени, рухани даму деңгейін анықтайтын қоғамдық мәні зор құбылыс екені жақсы түсінген қазақ зиялылары, оның ішінде Ахмет Байтұрсынұлы араб жазуын реформалауға 1908 жылдан кірісті.

А.Байтұрсынұлының екінші ірі ғылыми-практикалық еңбегі – «Төте жазу» (1912) жарыққа шықты. Бұрын түркі халықтары ескі қадим жазуын, кейіннен Гаспринский реформалаған жадид жазуын қолданып келсе, А.Байтұрсынұлы араб әліпбиін реформалап, тіліміздің үндестік заңына сәйкестендіріп реформалады. Ғалым реформалаған араб әліпбиі қазақ тілінің фонетикалық жүйесіне толықтай сәйкестендірілді. Дәстүрлі араб жазуындағы дауысты дыбыстарды белгілеудегі кемшіліктерді жойып, әрбір қазақ дыбысына (әсіресе ә, ө, ұ, ү, і сияқты төл дыбыстарға) жеке таңба енгізу арқылы, «Төте жазу» қазақ тіліндегі сауаттылықты арттыруға және бірыңғай ұлттық жазуды қалыптастыруға жол ашты. Бұл – тілді ұлттық мәдениеттің негізгі құралына айналдырудағы шешуші қадам болды.

Алаш зиялылары тілдің қоғамдағы рөлін, оның саяси және мәдени маңыздылығын көтеруді басты міндет етіп қойды.

Тіл тазалығы және терминология мәселесіне алаш зиялылары баса көңіл аударған.

XX ғасыр басындағы мерзімді баспасөз беттерінде жарияланған материалдарға, баспадан шыққан басылымдарға қарағанда, қазақтың көрнекті зиялылары А.Байтұрсынұлы, Ә.Бөкейханов, М.Дулатов, С.Сейфуллин, Х.Досмұхамедов, М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов, С.Садуақасов, Е.Омаров, М.Тынышбаев т.б. қазақ әліпбиін жасау, қазақ тілін мекемелердің іс қағаздарына енгізу, ұлт кадрларын даярлау мәселесіне ат салысқанын, ана тілінде оқулықтар жазып, пікір-таластар, айтыстар ұйымдастырып отырғанын көреміз.

Халел Досмұхамедұлы терминология мәселесіне ерекше көңіл бөлді. Ол қазақ тілінің бай сөздік қорын жинақтау, оны ғылым мен білім саласына енгізу қажеттігін дәлелдеді [5]. Досмұхамедұлы бастаған зиялылар аударма ісін жолға қойып, оқулықтар мен ғылыми еңбектерді қазақ тіліне аудару арқылы тілді ғылыми айналымға қосты. Осылайша, орысша-қазақша және арнайы салалық сөздіктер жасалып, қазақ тілінің терминологиялық базасының іргетасы қаланды. Олар тілді басқа тілдердің ықпалынан қорғауды ұлттық сананы сақтаудың басты шарты деп білді.

Тіл және баспасөз: Ұлттық сананы ояту құралы



Ахмет Байтұрсынұлы. Әлихан Бөкейханов. Міржақып Дулатов

1913-1918 жж шығып тұрған «Қазақ» газетінде Әлихан Бөкейхан [6], Міржақып Дулатов [7] және Ғұмар Қараш сияқты қайраткерлердің жарияланған мақалалары қазақ тілінің әлеуметтік мәртебесін көтеруге бағытталды. Олар қазақ тілінде жарық көрген баспасөз арқылы халықты сауаттылыққа, тіл мәдениетіне және ұлттық бірегейлікке шақырды. Баспасөз – тілдің қоғамдық-саяси қызметін кеңейтудің негізгі құралына айналды.

Алаш азаматтары тілдің ғылыми негізін жасаумен қатар, оны оқытудың тиімді әдістемесін қалыптастырды және ұлттық мектептің мазмұнын тілдік тұрғыдан қамтамасыз етті.

Мектепке, ЖОО арнап Ахмет Байтұрсынұлы, Х.Досмұхамедұлы, Жүсіпбек Аймауытұлы, М.Жұмабаевтар оқу-әдістемелік құралдар жазып құрастырды. Олар қазақ тілін оқытудың психологиялық-педагогикалық негіздерін дамытты. Ж. Аймауытұлының «Психология» (1922) және «Тәрбиеге жетекші» (1924) еңбектерінде тілді оқытудағы ана тілінің рөлі, оқушының ойлау қабілетіне әсері егжей-тегжейлі талданды [8]. Олар тілді оқытуда тек грамматикалық ережелерді жаттаумен шектелмей, оқушының ұлттық мәдениетін, әдеби тілді меңгеруін және логикалық ойлауын дамытуды мақсат етті. Осылайша, қазақ тілін оқыту әдістемесі ұлттық ғылыми деңгейге көтерілді.

Алаш мұрасының қазіргі терминжасамға әсері

Терминологияны жасау мен қалыптастыруға Алаш зиялыларының қызметі зор. «Ахметтану бастамаларында» профессор Ш.Ш.Жалмахановтың тұжырымдауынша, Ахмет Байтұрсынұлының ұсынған, жасаған терминдерін әлі күнге пайдаланып жүрміз, кесте арқылы ол терминдерді қазіргі қолданыстағы терминдермен белгілеп салыстырады [9, 10]

«Алаш зиялыларының мұрасы» деген кітапта Елдес Омарұлы, Халел Досмұхамедұлы, Нәзір Төреқұлұлы, Жұмахан Күдерин, Жүсіпбек Аймауытұлы, Мағжан Жұмабайұлы, Міржақып Дулатұлы, Қошке Кемеңгерұлы, Мұхтар Әуезов сынды қазақ зиялыларының ұлттық терминологиялық қорды байытып орнықтыруға ұстанған бағыт-бағдарлары сараланады, олардың әрқайсысының терминжасам тәжірибесі мен ғылым тілі жөніндегі көзқарастарына жеке-жеке тоқталады. Соның негізінде ХХ ғасыр басында ұлт тілінің ұшан-теңіз байлығын пайдалана отырып, терминологияны қалыптастырудағы қазақ зиялыларының қарым-қабілеті жақсы жан-жақты көрсетіледі [11]. Бұл бүгінгі термин жасаушыларға үлгі боларлық іс деп білеміз. Тілтанушы ғалымның бұл зерттеу еңбегінде ұлттық терминқор мен терминтанудың ғылым ретінде даму тарихының тұтас бір кезеңі терең қарастырылып, жүйелі байламдар жасалыпты.

Қазіргі кездегі қазақ тілінің латын графикасына көшу үдерісінде А. Байтұрсынұлының «Төте жазу» жасау кезіндегі фонетикалық принциптері қайтадан өзектілікке ие болды. Алаш зиялыларының төл терминдерді жасаудағы табандылығы – бүгінгі терминологиялық комиссиялар үшін үлгі болып қана қоймай, тілдік иммунитетті сақтаудың маңыздылығын көрсетеді.

Алаш зиялыларының тіл біліміне қосқан мұрасы – Қазақстанның лингвистикалық ғылымы үшін өзектілігін жоғалтқан жоқ. Академик Ә.Т. Қайдар өзінің еңбектерінде Ахмет Байтұрсынұлының тіл біліміндегі реформалық әдістерінің бүгінгі қазақ тілінің дамуы үшін маңызын терең талдаған [12]. Сондай-ақ, Алаштың тілге деген көзқарастарының қоғамдағы маңызы мерзімді басылымдар мен ғылыми журналдарда әлі де талқыланып келеді, бұл мұраның бүгінгі ұлттық санадағы рөлінің жоғары екенін көрсетеді [13].

Қорыта айтқанда, Алаш зиялыларының тілдік мұрасы – қазақ халқының ұлттық мәдениеті мен ғылымының алтын қоры. Олардың атқарған тарихи миссиясы мыналарды қамтиды:

1. Қазақ тіл біліміне ғылыми негіз қалады және оның терминологиялық дербестігін қамтамасыз етті (А. Байтұрсынұлы).

2. Тілдің қоғамдық-саяси мәртебесін көтерудің, оны ұлттық баспасөз бен білім беру тіліне айналдырудың үлгісін көрсетті (Ө. Бөкейхан, М. Дулатов).

3. Ұлттық педагогикалық әдістемені қалыптастырып, сауаттылықты арттыруға бағытталған практикалық жұмыстарды жүргізді (Ж. Аймауытұлы).

Олардың еңбектері ұлттық тілді сақтау, дамыту және оны мемлекеттік деңгейде қолданудың нақты жолдарын көрсеткен бағдарламалық құжаттар ретінде бағалануы тиіс. Алаш мұрасын терең зерттеп, оны жаңа ұрпақтың санасына сіңіру – қазіргі ғылым мен білім беру саласының басты міндеті болып қала береді. Қазақстан Республикасының «Тіл туралы» Заңының негізгі қағидалары [14] – Алаш зиялыларының қазақ тілінің мемлекеттік мәртебесін көтеруге бағытталған тарихи ұмтылыстарымен үндес келеді. Сондықтан Алаш мұрасын терең зерттеп, оны жаңа ұрпақтың санасына сіңіру – қазіргі ғылым мен білім беру саласының басты міндеті болып қала береді.

Әдебиеттер тізімі

1. Байтұрсынұлы А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
2. Садырбаева Г. М. Алаш зиялыларының тілдік көзқарастары. – Филол. ғыл. канд. дисс. – Алматы, 2005. – 150 б.
3. Алаш. Әлихан Бөкейханов. Хрестоматия. – Астана: Елорда, 2004. – 500 б.
4. Мажитаева Ш. XX ғасыр басындағы қазақ әдеби тілі. Қарағанды, 2004.
5. Досмұхамедұлы Х. Аламан. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 176 б.
6. Бөкейханов Ә. Шығармалар жинағы. – Алматы: Атамұра, 1994. – 400 б.
7. Дулатов М. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1991. – 384 б.
8. Аймауытұлы Ж. Психология және өнер тағылымы. – Алматы: Рауан, 1993. – 448 б.
9. Жалмаханов Ш.Ш. Байтұрсынұлы - қазақ лингвистикасы терминдерінің негізін салушы. – Қарағанды: Болашақ-Баспа, 1997
10. Ахметтану бастамалары. –Қарағанды:ҚарУ, 2006.
11. Алаш зиялыларының мұрасы. –Астана, 2021.
12. Қайдар Ә. Т. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Арыс, 2000. – 320 б.
13. Омаров Қ. Қ. Алаш және тіл. // Қазақ әдебиеті. – 2018. – №10. – Б. 5-7.
14. Қазақстан Республикасының «Тіл туралы» Заңы (Енгізілген өзгерістерімен). – Астана, 1997.

Хамзаева. Д.

Ғылыми жетекшілер:

*Кенжебекова Ж., қазақ тілінің практикалық курсы кафедрасының
аға оқытушысы, гуманитарлық ғылымдар магистрі
Аметова А., қазақ тілінің практикалық курсы кафедрасының
аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Қазақ тілін оқытуда ақпараттық – коммуникациялық тәсілдерді қолдану

Мақалада қазақ тілін оқыту үдерісінде ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен жасанды интеллект құралдарын тиімді қолданудың маңызы қарастырылады. Автор мемлекеттік тілді меңгертуде заманауи білім беру технологияларының, атап айтқанда интерактивті тақта, мультимедиялық ресурстар және ЖИ платформаларының мүмкіндіктерін жан-жақты талдайды. Орыс тілді аудиторияда қазақ тілін деңгейлеп оқыту барысында студенттердің тілдік құзыреттілігін қалыптастыру, олардың шығармашылық және коммуникативтік қабілеттерін дамыту мәселелері сөз болады. Сонымен қатар, диалогтік, рефлексивті және интеграциялық әдістерді қолданудың тиімділігі көрсетіліп, білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыру жолдары ұсынылады. Зерттеу нәтижесінде ақпараттық технологияларды жүйелі қолдану қазақ тілін меңгеру сапасын арттырып, білім алушылардың бәсекеге қабілеттілігін дамытуға ықпал ететіні айқындалады.

Түйін сөздер: қазақ тілін оқыту, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, жасанды интеллект, интерактивті тақта, тілдік құзыреттілік, инновациялық әдістер, білім беру үдерісі, мультимедиа

Қазақ тілін оқыту әдістемесін әлемдік ақпараттық білім кеңістігінің деңгейіне көтерудің тиімді жолы – білім беру саласын толықтай ақпараттандыру, мемлекеттік тілді оқытуда– ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оңтайлы пайдалану. Ақпараттық технологиялардың бірі – интерактивті тақта, мультимедиялық және онлайн сабақтар, жасанды интеллект платформаларымен сабақ ұйымдастыру:

Қазіргі заман талабына сай өзге ұлт өкілдерінің жастары мемлекеттік тілді үйренуге қызығушылығын қазақ елінің азаматы ретінде өзін қоғамдағы жеке тұлға дәрежесінде көрсетуден бастау – басқа да тіл үйренушілерге үлгі ретінде көрініс береді.

«Еліміз егемендік алғаннан бері қазақ тілін оқыту, оның әдістемесін жетілдіру күн тәртібінен түспей келеді. Еліміздің осындай мақсат –ұстанымдарына қарай «ҚР тіл саясатын дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы қабылданды. Мемлекеттік бағдарламаның басты мақсаты - Қазақстанда тұратын барлық этностардың тілін сақтай отырып, ұлт бірлігін нығайтудың маңызды факторы ретінде саналатын мемлекеттік тілді балабақша, мектеп, жоғары оқу орындарында , мемлекеттік қызмет пен қоғамдық-саяси, әлеуметтік кәсіпкерлік саласында батыл қолданысқа енгізіп, қазақстандықтардың өмірлік қажеттілігіне айналдыру»

Орыс тілді аудиторияда қазақ тілін деңгейлеп оқыту барысында студенттерге білім мен тәрбие беріп қана қоймай, Қазақстанның тарихы мен тарихы мен тілін құрметтейтін, салт- дәстүрді біліп, дәріптейтін жеке тұлғаның, мемлекеттік тілде еркін сөйлейтін бәсекеге қабілетті маманның болашағына бағдар беретін оқытушы сабақты заманауи, инновациялық әдістермен ұйымдастыру қажет. Қазіргі қоғамда жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары қарқынды дамып, көптеген салаларда өзгерістер енгізуде. ЖИ білім саласында , оқу үрдісінде кең қолданыла бастады.

Тілдік ортада сөздік қоры бар студент өз бетімен тілді меңгеру барысында әр түрлі жағдаятта сұрақтарға еркін, толық жауап бере алады. Берілген тапсырмалар барысында білім алушының тұлғалық ерекшелігін шыңдау, шығармашылық-логикалық болмысын дамыта отырып жетілдіру мақсатында диалогтік, монологтік сипаттағы тапсырмалар ұйымдастыруға болады.

Диалогтік және рефлексивті технологияларды қолдану білім алушылардың жоба және зерттеу жұмыстарын жүргізулері үшін қажет болса, оқу сабақтарының тақырыптық ерекшеліктеріне қарай және оқытушының біліктілігіне негізделген тақырыпты түсіндіру жұмыстары мен тапсырмалары студенттердің сөйлеу нормаларын дұрыс қолдану құзіретін қалыптастыру міндетіне сай қарастырылады. Сабақ уақытын немереу мақсатында ЖИ платформаларын қолдану, ақпаратты іздеу, өңдеу, алу, құру және көрсету, оқыту арқылы топтық, жұптық тәсілдері тиімді екенін көрсетеді.

Сабақта мәтінге дейін, мәтінмен жұмыс істеу барысында студент қиын сөздер мен терминдерді есте сақтап, тілдік ортада қолданады. Әр студент креативті ойларын жазбаша да еркін жеткізуге дағдылануы керек..

B1 және B2-1 деңгейіндегі білім алушылар оқылым, тыңдалым әрекеттерінде ұлттық құндылықтар: Қара шаңырақ. Жеті ата. Отбасындағы әкенің орны. Қазақ халқының тыйым сөздері тақырыбында ой- өрістерін дамытып, өзара пікірсайысқа түсе алады. Белгілі бір тақырыпта ЖИ платформаларымен әңгіме, ертегі құрастырып, кері байланыста проблемалық сұрақтар жаза алады. Интеграциялық әдіспен топтық, жұптық жұмыстар орындалып, нәтижесін шығару оқытушыға жеңіл болады.

Мәтінді түсініп оқып, мәтін арқылы өз ойын жеткізу кезінде көркем сөйлеу білім алушының қарапайымнан күрделіге қарай сатылы дамуын көрсетеді

Ақпараттық технологияны оқыту үрдісіне енгізу бағытына қолданылатын жаңа түрдегі құрал – интерактивті тақта. Интерактивті тақтаның көмегімен оқытудың жаңаша әдістерін ойлап табуға болады.

Оқытушылар өз сабақтарында мейлінше интерактивті тақтаны пайдалана отырып, жан-жақты ізденіп, сабақтарын қызықты, әрі тартымды, нәтижелі өткізуге тырысуда. Интерактивті тақтаның мүмкіншілігі шексіз. Оны көрнекілік ретінде қарастырсақ, ол оқу нәтижесінің сапасына оң әсер етері сөзсіз. Бұл – оқытушы мен студент арасындағы коммуникативтік байланысты арттыратын шығармашылық құрал.

Тілді оқытып, үйретудің сапасын арттыру әр түрлі жағдайларға байланысты. Орыс мектебінде оқытылатын қазақ тілі пәнінің түпкі мақсаты – оқушыларға қазақ тілін меңгерту, ойлау қабілеті мен сауаттылығын арттыру, қазақ тілінде сөйлеп, жаза білетін дәрежеге жеткізу, қазақ халқының әдет-ғұрпын, тарихын танып талаптандыру, тілін құрметтеуге тәрбиелеу, сонымен қатар Отанды, табиғатты, айналадағы құбылысты, тыныс – тіршілігімен жан-жақты терең таныстыру.

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың дәстүрлі әдістемеге қарағандағы артықшылықтарын пайдалану арқылы тіл үйренушінің білім сапасының артуына, құзіреттілігінің қалыптасуына өз әсерін тигізеді.. Тілдік білім беруде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану тіл үйренушілерді әлемдік мәдени құндылықтарға, ақпараттық ресурстарға жақындатып алып келеді, шынайы мәдени аралық коммуникацияға жағдай жасайды. Бұл технологияның тіл үйретудегі мүмкіндіктері ғылыми-теориялық тұрғыдан жан-жақты дәлелденген. Тек тәжірибе жүзінде жүзеге

асыруға мамандардың дайындығы арта түсуі қажет. Алдағы уақытта жоғары талаптарға жауап беретін ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың түрлері арта беретіні сөзсіз.

Қазақ тілін оқыту-үйрету үрдісінде заман талабына сай ЖИ технологияларын ұтымды қолдану үшін оқытушылардың өз кәсіби шеберліктерін, ақпараттық-технологиялық құзыреттілігін үнемі дамытып отыруы талап етеді.

Сабақта интерактивті тақтаны дұрыс пайдалану мазмұнды ұғымдардың қалыптасуына көмектеседі, студенттердің логикалық ойлау және сөйлеу қабілетін дамытуға, нақтылы құбылыстарды қарастыру және талдау негізінде, кейін іс жүзінде қолданылатын тұжырымдарға келулеріне көмектеседі. Сабақ үрдісінде интерактивті тақтаны пайдалану арқылы студенттердің білімі сапалы деңгейде көрінеді. Нәтижесінде интерактивті тақтамен орындалатын жаттығулар студенттердің тақырыпты жан-жақты меңгеруін жеңілдетеді, деректерді есте сақтауға көмегін тигізеді.

Білім берудегі интерактивті тақтаны қолданудың үш бағыты бар:

– Презентациялар, демонстрациялар, модельдеуді сабақтарда қолдану

Интерактивті тақта – визуалды ресурс. Сабаққа қажетті кез келген суреттер, сызбалар, кесте, диаграммаларды қолдануға мүмкіндік береді. Интернет желісіне қосылып ақпарат алуға, оқу материалын қозғалмалы күйге келтіру, абстрактілі ойлау мен түсінуді моделдеуге, объектілерді ойлау мен түсінуді моделдеуге, объектілер арасындағы байланыс орнату

– Сабақ барысында студенттердің белсенділігінің артуы

Интерактивті тақтамен жаңа сабақ өткізу кезінде тиімді қолдануға болады. Әр пәннің өз ерекшелігімен қатар, өзіндік қиындығы да болады. Сондықтан ұстаздың міндеті осы қиындықты дұрыс құрастырып, сабақтың әр сағатын тиімді өткізу. Жалпы интерактивті тақтаны пайдалана отырып білімін жетілдіру барысында іскерлігін дамыту, тапсырмаларды орындау барысында теориялық білімдерін тиімді пайдалана білу, белсенділік танытып тапсырмаларды жауапты орындаған студенттердің ой-өрісін жан-жақты жетілдіруіне, шығармашылық қабілетін арттыруына, белсенділігін дамытуына ықпалы зор.

Үлгі: Ой қозғау тапсырмалары; пікір алмасу; екінші адамның ойын жалғастыру; қарсы пікір айту; қысқа тұжырымды сөйлеу; ортақ келісімге келу; ойды түйіндеу.

Уақыт үнемдеу.

Сабақ барысында Интерактивті тақтаны қолдану керек. Мысалы, жаңа тақырыпты, үй тапсырмасын жазып уақыт алмаймыз. Алдын ала дайындалған материалдарды қолдану арқылы тақырыпты оқушыларға меңгеру оңай болады. Сабаққа келмей қалған оқушыға дайын материалды беріп, меңгеріп алуын қамтамасыз ету керек.

Интерактивті тақтаны кез келген білім беру саласында әрбір пәнді оқыту үшін қолдануға болады. Интерактивті тақтаны қолданудың негізгі әдістері:

(Ұлыбритания педагогтарының ұсынысы бойынша)

- Экранда көрсетілетін сурет туралы ақпаратты жоғары жаққа жазу;
- Интернеттен алынатын ақпаратты тікелей студенттермен бірге іздестіру;
- Топпен тығыз жұмыс жасау;
- Конференциялар өткізу үшін басқа мектептермен байланыс орнату;
- Интерактивті тақтаны компьютердің көмегімен басқару;
- Қолданылған материалды кейін пайдалану үшін файл түрінде сақтап отыру;
- Бейнероликтер көрсету, электронды оқулықтар пайдалану;
- Сабақ кезінде сақталған файлды студенттерге беру.

1. Студенттерге жаңа материалды (иллюстрациялар, суреттер, бейнелік, дидактикалық материалдар) көрнекі түрде көрсету құралы болатын болса, екінші жағынан материалды дайындауды және оны қолдану процесінде жеңілдетеді. Алдын ала жүргізілген тәжірибелі презентацияларды пайдалану балалардың оқуға деген ынталығын арттырып, сабақтың қызығалықты өтуін қамтамасыз етіп, оған дайындалу мерзімін ең бастысы мұғалімнің уақытын қысқартады.

2. Компьютерлік сауатты болуды талап етеді. Өйткені сабаққа қажетті оқу материалдарын алдын ала мұғалімнің өзі дайындап қояды.

3. Интернет желісінен ақпарат іздеп, оны жүктеп алу жұмыстарын жасауды үйренеді.

4. Электронды оқулықтарды пайдалана білуінің арқасында, оқытушы жан-жақты дайындалады, ақпараттық технологияны еркін меңгеріп, бәсекеге қабілетті студен-маман тәрбиелейді.

Білім берудің кез-келген саласында электрондық оқулықтарды пайдалану студенттердің өз бетінше жұмысын және олардың жоғары танымдық белсенділігін арттырып қана қоймай, логикалық ойлау жүйесін қалыптастыруға, шығармашылықпен еңбек етуіне жағдай жасайды. Сапалы электронды оқулық қашықтықтан оқытуға, тіл үйренушінің өздігінен оқып үйренуіне мүмкіндік береді.

Қазақ тілінің қоғамдық қызметін кеңейтіп, оның маңызын, қажеттілігін табиғи түрде арттыру, жан-жақты дамытудың бірден-бір жолы – тілді үйретудің сапасына қатаң талап қою, тіл үйренушілердің өздігінен білім алуын ұйымдастырумен бірге оның нәтижелеріне тұрақты бақылау жасау. Бақылау жасау – адамның өзінің алдына қойған мақсатына қарай жүзеге асырылатын әрекетінің дұрыстығын қадағалау, тексеру. Компьютер тіл үйренушінің жауабын бағалайды, келесі кезекте қандай материал ұсынылуы қажет екенін анықтайды. Оқу үдерісінде компьютер оқытушы, электронды интерактивті тренажер, эксперт, іс-әрекет серіктесі, құралы, үйретуші, тексеруші, бағалаушы қызметтерін атқарады.

Орыс тілді топтарда қазақ тілін оқытуда қолданылатын бақылау, бағалау тапсырмаларын, аралық, қорытынды сынақтарды компьютерлік жолмен оындау кезінде тексеруге кететін уақыт мөлшерін бірнеше есеге үнемдеуге, бақылау мен тексеруде әділдікке қол жеткізуге болады. Компьютердің мультимедиялық ерекшелігі тест тапсырмаларын алуан түрлі етіп, сөйлесу әрекетінің барлық түрін қамти отырып, қатысым әрекетіне негіздей құруға мүмкіндік береді.

Сабақты тиімді ұйымдастырудың бір жолы – ЖИ платформаларын қолдану, заман талабына сай электронды оқу құралдарын, интерактивті тақтаны пайдалана отырып жүргізу. Тіл үйренушіге мәтінді электронды оқу құралдарынан компьютер көмегімен тыңдатып, сұрақтарға жауап беріп, мәтін негізінде бірнеше грамматикалық тапсырмалар орындауға мүмкіндік беріледі. Бастысы – тапсырмалар күнделікті өмірде кездесетін жағдаяттарға негізделіп беріледі, яғни бұл тіл үйренушінің тілді жеңіл түсініп, тез меңгеруіне көмектеседі. Ендеше, әрбір оқытушының жеке тәжірибесі, шығармашылығы сабақ барысында ақпараттық технологиялық мүмкіндіктерді пайдалануда өз нәтижесін береді.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасында тіл саясатын дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы.
2. Солташұлы Ы. Заман талабы – көптілді білу // Ақиқат. – 2012. – № 11 (26 қараша). – Б. 14–15.
3. Әбдікәрімова Ж. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. – Астана, 2009.
4. Сыздықова Р. Қазақ тілін үйретудің тиімді әдістері. – Алматы: ҚазҰУ, 2014.
5. Балаева Ш. Оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту әдістері. – Астана: Дарын, 2012.

3-СЕКЦИЯ. ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТТАНУЫ

СЕКЦИЯ 3. КАЗАХСКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Сабырбаева А., Сауқымбекова Ж.

*Ғылыми жетекші: Сыздыкова Б.Е., PhD, қазақ әдебиеті кафедрасының
қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды
ұлттық зерттеу университеті*

Ұлт руханиятының шамшырағы-Ыбырай Алтынсарин мұрасы

Бұл мақалада Ыбырай Алтынсариннің ағартушылық қызметі, педагогикалық көзқарастары және шығармашылық мұрасы жан-жақты қарастырылады. Ұлы тұлғаның қазақ қоғамындағы зайырлы білім беру жүйесін қалыптастырудағы рөлі, Торғай өңірінде алғашқы мектеп ашуы, қазақ қыздарына арналған оқу орнын ұйымдастыруы және мұғалімдер даярлау ісін жолға қоюдағы еңбегі талданады. Сонымен қатар, оның Қазақ хрестоматиясы еңбегі арқылы ұлттық әдебиет пен тәрбиенің дамуына қосқан үлесі, шығармаларындағы еңбек, адамгершілік, гуманизм идеялары сараланады. Мақалада ағартушының ұлттық сананы оятудағы тарихи миссиясы мен оның идеяларының қазіргі білім беру жүйесіндегі өзектілігі ғылыми тұрғыда негізделеді.

Кілт сөздер: ағартушылық, ұлттық мектеп, педагогика, тәрбие, гуманизм, әдеби мұра, қазақ әдебиеті

XIX ғасырдың екінші жартысы қазақ халқы үшін рухани жаңғыру кезеңі болды. Бұл уақытта ұлттық сана оянып, білім мен ғылымға деген ұмтылыс күшейе түсті. Дала тіршілігінің ғасырлар бойы қалыптасқан қалпы жаңа қоғамдық өзгерістермен бетпе-бет келіп, халықтың болашағы үшін тың бағыттар қажет болды. Осындай тарихи кезеңде ұлттың келешегін біліммен байланыстырып, ағартушылықты өмірінің басты мұратына айналдырған тұлғалардың бірі - Ыбырай Алтынсарин.

Ол қазақ даласында алғашқылардың бірі болып зайырлы мектептер ашып, білім беру ісін жүйелі жолға қойды. Оның ағартушылық қызметі - жай ғана ұстаздық емес, тұтас бір халықтың санасын оятуға бағытталған тарихи миссия болды. Ыбырайдың бар ғұмыры қараңғылықпен күресіп, жарыққа жол ашуға арналды десек, артық айтқандық емес.

Ыбырай Алтынсарин 1841 жылы қазіргі Қостанай облысы аумағында дүниеге келген. Әкесі ерте қайтыс болғандықтан, болашақ ағартушы атасы Балғожа бидің тәрбиесінде өседі. Балғожа би -ел ішінде беделді, көзі ашық, парасатты адам болған. Ол немересінің бойындағы зеректік пен алғырлықты ерте байқап, білім алуына ерекше көңіл бөледі. Сол себепті Ыбырайды Орынбордағы орыс-қазақ мектебіне оқуға береді.

Бұл мектеп -сол дәуірдегі ең озық білім ошақтарының бірі еді. Мұнда алған білім жас Ыбырайдың дүниетанымын кеңейтіп, оның өмірлік бағытын айқындады. Әсіресе, Василий Григорьев сияқты ғалымдармен танысуы оның рухани дамуына үлкен ықпал етті. Ғалымның бай кітапханасына еркін қол жеткізуі жас талапкерге әлем әдебиеті мен ғылымының озық үлгілерімен танысуға мүмкіндік берді. Кітапқа деген құштарлық, білімге деген шексіз ынта оны ерте есейтті, ел тағдырын ойлайтын азамат деңгейіне көтерді.

Уақыт өте келе Ыбырай қазақ қоғамының шынайы жағдайын терең түсіне бастайды. Надандық, сауатсыздық, әлеуметтік теңсіздік - осының бәрі оны бейжай қалдырмайды. Сондықтан ол өз өмірін халықты ағарту ісіне арнауға шешім қабылдайды. Бұл - оның саналы таңдауы, азаматтық ұстанымы еді.

Ыбырай Алтынсариннің басты мақсаты -қазақ халқын білім арқылы алға жетелеу болды. Осы мақсатта ол 1864 жылы Торғай қаласында алғашқы қазақ мектебін ашады. Бұл оқиға қазақ тарихындағы аса маңызды ағартушылық қадамдардың бірі ретінде бағаланады. Өз хаттарының бірінде ол: «*Мектеп -қазақтарға білім берудің басты құралы*» деп атап көрсетеді [1]. Бұл сөздер оның бүкіл қызметінің мәнін айқындайды.

Ағартушының еңбегін замандастары да жоғары бағалаған. Николай Ильминский Алтынсаринді қазақ даласына білімнің дәнін сепкен реформатор ретінде сипаттайды [2]. Шынында да, оның бастамалары сол кезең үшін батыл әрі жаңашыл қадамдар болды.

Ыбырайдың ағартушылық қызметі бірнеше бағытта жүзеге асты. Ең алдымен, ол қазақ балаларына арналған зайырлы мектептер ашты. Бұл мектептерде діни біліммен шектелмей, жаратылыстану, тіл, математика сияқты пәндер оқытылды. Екіншіден, ол қыз балаларға білім беру ісін қолға алды. Қазақ қоғамында бұл үлкен жаңалық еді. Ырғызда қыздарға арналған мектеп ашуы -оның прогрессивті көзқарасының айқын дәлелі.

Сонымен қатар, Ыбырай мұғалімдер даярлау ісіне де ерекше мән берді. Ол білімді, сауатты ұстаздарсыз сапалы білім беру мүмкін емес екенін жақсы түсінді. Осы мақсатта мұғалімдер дайындайтын оқу орындарын ашуға атсалысты. Тағы бір маңызды жаңалығы -ана тілінде оқыту әдісін енгізуі. Ол білімнің халыққа түсінікті болуы үшін оқытуды туған тілде жүргізудің маңызын дәлелдеді.

Бұл бастамалардың барлығы қазақ қоғамындағы әлеуметтік-мәдени өзгерістердің негізіне айналды. Ыбырай ашқан мектептер тек білім беру орны ғана емес, ұлттық сананы қалыптастыратын орталықтар болды. Ыбырай Алтынсарин тек ағартушы ғана емес, сонымен қатар көрнекті жазушы да болды. Оның шығармашылық мұрасы қазақ әдебиетінде ерекше орын алады. 1879 жылы жарық көрген Қазақ хрестоматиясы - соның айқын дәлелі. Бұл еңбек қазақ балаларына арналған тұңғыш оқу құралы ретінде тарихта қалды.

Хрестоматияға енген шығармаларда білімге ұмтылу, еңбекқорлық, адамгершілік, мейірімділік сияқты асыл қасиеттер насихатталады. *«Кел, балалар, оқылық!»* өлеңі - жастарды білімге шақырған үндеу болса, *«Өнербілім бар жұрттар»* шығармасында өркениетті елдердің жетістіктері үлгі етіледі. Ал *«Бай баласы мен жарлы баласы»*, *«Мейірімді бала»* сияқты әңгімелерінде өмірлік құндылықтар мен тәрбиелік мән терең ашылады.

Ағартушының шығармаларында тек көркемдік емес, тәрбиелік мақсат басым. Ол әрбір туындысы арқылы жас ұрпақтың бойына ізгілік дәнін себуді көздеді. Сондықтан да оның еңбектері бүгінгі күнге дейін өз маңызын жойған жоқ.

Қазақ зиялылары да Ыбырай еңбегін жоғары бағалаған. Мұхамеджан Сералин оның қазақ халқына жасаған қызметін ерекше атап өтіп, ағартушы мұрасын бағалау қажеттігін көтерген [3]. Бұл -Ыбырай еңбегінің тарихи маңызын айқындайтын пікірлердің бірі.

Бүгінгі таңда білім беру жүйесінде тұлғаның жан-жақты дамуы, функционалдық сауаттылық, сыни ойлау және гуманистік тәрбие басты бағыттардың бірі болып отыр. Бұл ұстанымдардың барлығы Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық көзқарастарымен толық үндеседі. Оның *«білім -ұлт болашағының негізі»* деген қағидасы қазіргі білім беру жүйесінің негізгі тұжырымдамасына айналған. Сондықтан Алтынсарин мұрасы - тек өткеннің еншісі емес, бүгінгі күнмен тығыз байланысты рухани құндылық. Оның идеялары уақыт өткен сайын өз маңызын арттыра түсуде.

Қорыта айтқанда, Ыбырай Алтынсарин - қазақ халқының рухани дамуына зор үлес қосқан ұлы тұлға. Оның өмірі мен еңбегі - ұлтқа қызмет етудің биік үлгісі. Қысқа ғұмырында ол қазақ даласына білімнің шырағын жағып, ұлттық мектептің негізін қалады. Оның артында қалған мұра ұрпаққа бағыт-бағдар беретін шамшырақ. Білім мен тәрбиені қатар ұстаған ағартушының жолы - бүгінгі ұстаздар мен жас ұрпақ үшін де үлгі. Сондықтан Ыбырай есімі - ұлт тарихында мәңгілік сақталатын, руханият көгінде ешқашан сөнбейтін жарық жұлдыз.

Әдебиеттер тізімі

1. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалар. – Алматы: Ғылым, 1988.
2. Ильминский Н. И. Воспоминания об Ы. Алтынсарине. – Казан, 1890.
3. Сералин М. Таңдамалы мақалалар. – Алматы: Жазушы, 1990.
4. Қирабаев С. Қазақ әдебиеті тарихы. – Алматы: Мектеп, 2005.
5. Жұмалиев Қ. Қазақ әдебиеті. – Алматы, 2002.

*Ғылыми жетекші: Рустемова Ж.А., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ әдебиеті кафедрасының қауымдастырылған профессор
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Психологиялық роман талдауда проблемалық жағдаят құру технологиясы: кейіпкер ішкі тартысын интерпретациялау әдістемесі

Мақалада психологиялық роман жанрын оқытудағы инновациялық технологиялардың бірі – проблемалық жағдаят құру әдістемесі қарастырылған. Зерттеу нысаны ретінде М.Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясындағы психологизм элементтері, атап айтқанда кейіпкердің ішкі тартысы мен рухани эволюциясы алынды. Автор Қ. Бітібаеваның әдістемелік жүйесіне сүйене отырып, білім алушылардың сыни ойлауын, эмпатиясын және интерпретациялау еркіндігін дамытудың нақты алгоритмдерін ұсынады. Мақаланың практикалық маңыздылығы – көркем мәтінді заманауи контексте талдау арқылы оқушының тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру жолдарының негізделуінде.

Кілт сөздер: психологиялық роман, психологизм, проблемалық оқыту, проблемалық жағдаят, ішкі тартыс, интерпретация, эмпатия, сыни ойлау, когнитивті қайшылық, медиация.

Қазіргі әдебиеттану ғылымы мен оны оқыту әдістемесінде көркем шығарманы жай ғана мазмұндау емес, оның ішкі иірімдеріне, кейіпкер психологиясына терең бойлау мәселесі алдыңғы орынға шығып отыр. Әсіресе, психологиялық романдарды талдау барысында кейіпкердің ішкі әлеміндегі қайшылықтарды ашу – білім алушының сыни ойлауын дамытудың негізгі құралы. «Көркемдік психологизм – кейіпкердің ішкі дүниесін, жан тебіренісін, ой-сезім эволюциясын бейнелеудің эстетикалық формасы» [1, 45]. Осыған орай, оқу процесінде проблемалық жағдаяттарды туғызу арқылы кейіпкердің ішкі тартысын интерпретациялау әдістемесін жетілдіру өзекті болып табылады. Дәстүрлі талдау әдістері кейде шығарманың көркемдік қуатын толық аша алмай жатады. Сондықтан, оқытудың инновациялық технологияларын, соның ішінде проблемалық оқытуды пайдалану маңызды. «Проблемалық оқытудың басты мақсаты – оқушының танымдық дербестігін қалыптастыру және оның шығармашылық қабілеттерін дамыту» [2, 112]. Психологиялық роман жанрындағы кейіпкерлердің ішкі «мені» мен сыртқы орта арасындағы дилемманы шешу жолдарын қарастыру, студенттерді мәтінмен жұмыс істеудің жаңа сапалық деңгейіне көтереді.

М. Әуезовтің «Абай жолы» романындағы психологизм кейіпкердің даму эволюциясын көрсететін күрделі құрылымға ие. Мұндағы басты ерекшелік – автор оқиғаның өзін емес, сол оқиғаның кейіпкер санасындағы «психологиялық жаңғырығын» бейнелеуге басымдық береді. Бұл процесс әсіресе Абайдың балалық шақтан есеюге өту кезеңіндегі рухани дағдарыстары арқылы көрінеді. Мысалы: Қодар мен Қамқа трагедиясынан кейінгі Абайдың ішкі күйі

Эпопеяның бірінші кітабындағы Қодар мен Қамқаның өлімі – Абайдың балаң санасына түскен алғашқы ауыр психологиялық соққы. Бұл жердегі психологизм кейіпкердің зардап шегуі (suffering) арқылы былайша көрініс табады:

1. Дүниетанымдық қақтығыс: Әкесі Құнанбайдың шешімі Абайдың санасындағы «әділдік» пен «мейірім» ұғымдарын тас-талқан етеді. Бұл – жай ғана аяушылық емес, бұл - экзистенциалдық дағдарыс.

2. Психосоматикалық әсер: Мәтінде Абайдың осы оқиғадан кейін қатты ауырып, сандырақтап жатуы – оның рухының бұл қатігездікті қабылдай алмағандығының көрінісі. «Абайдың бойын билеген үрей мен жиіркеніш - оның өз ортасынан жаттануының (alienation) басы» [3, 124].

3. Ішкі монолог пен интерпретация: Оқиғадан кейінгі Абайдың үнсіздігі мен жалғыздыққа ұмтылуы – оның санасындағы «құндылықтар қайта қарау» процесі. Ол әкесінің қаталдығын көре отырып, алғаш рет «адамгершілік» пен «билік» арасындағы тартысты сезінеді. Бұл сәтте кейіпкердің ішкі әлемінде диалогтық тартыс туындайды: ол бір жағынан балалық сезіммен әкесін ақтағысы келсе, екінші жағынан әділетсіздікті мойындауға мәжбүр болады. Осылайша, Қодар мен Қамқа оқиғасы Абай үшін жай ғана көрген сурет емес, оның бүкіл болмысын өзгерткен психологиялық детонатор қызметін атқарады. Бұл – проблемалық жағдаят құруда білім алушыларға «Абайдың ауруы – тәнінің емес, жанының ауруы» деген когнитивті түсінікті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Ішкі монолог: Кейіпкердің өз-өзімен сырласуы, ойша есеп беруі. «Кейіпкердің ішкі сөзі – оның жан дүниесінің айнасы, оқырманға жабық әлемді ашатын кілт» [4, 78]. Мысалы, Абайдың Құнанбаймен алғашқы бетпе-бет келуінен кейінгі толғаныстары оның рухани есеюінің бастауы.

Сана ағымы (Stream of consciousness): Кейіпкер ойының логикалық жүйесіз, сезімдік импульстермен берілуі. Бұл әдіс Абайдың түс көру немесе ауыр мұңға батқан сәттеріндегі бейсаналық күйлерін суреттеуде қолданылады.

Диалогтық тартыс: Бұл – тек сөз таластыру емес, дүниетанымдар қақтығысы. Абай мен Құнанбай, Абай мен Оразбай арасындағы диалогтар – екі түрлі психологиялық типтің, екі дәуірдің бетпе-бет келуі.

Әдістемелік тұрғыдан проблемалық жағдаят құру – оқушыны дайын ақпаратты қабылдаушыдан, ізденуші деңгейіне көтеру. «Проблемалық жағдаят – субъектінің жаңа білімді немесе әрекет тәсілін меңгеру қажеттілігі туындаған кездегі интеллектуалдық қиындық күйі» [5, 56]. «Абай жолы» романын талдауда когнитивті қайшылық тудыру үшін кейіпкерді таңдау алдында қалдыру маңызды. Мысалы: «Абай неге әке жолынан бас тартты? Бұл перзенттік парызға қиянат па, әлде шындыққа адалдық па?» деген сұрақ білім алушының санасында психологиялық дилемма туғызады. Бұл әдіс кейіпкердің ішкі тартысын интерпретациялаудың ең тиімді жолы болып табылады. Проблемалық жағдаят құрудың кеңейтілген алгоритмі:

1. Проблемалық сұрақ қою: Этикалық қайшылықты айқындау. Бұл кезеңде оқушы кейіпкердің іс-әрекеті мен оның ішкі ары арасындағы алшақтықты көруі тиіс. Бұл – талдаудың интеллектуалдық драйвері. Оқушыға кейіпкердің «ықтиярсыз таңдау» алдында тұрғанын көрсету. Мысал: Құнанбай Абайды ел ісіне араластырып, Бөжеймен арадағы дауға салған сәт. Проблемалық сұрақ: «Абай әкесінің қатал тапсырмасын орындау арқылы «жаксы ұл» болды ма, әлде өз ішіндегі әділдік сезіміне қиянат жасады ма? Оның Бөжей алдындағы ибасы мен әке алдындағы сескенуінің қайсысы басым түсті?»

2. Ішкі толғанысты интерпретациялау: Зардап шегу себептерін ашу. Мұнда мәтіндегі «сана ағымы» мен «ішкі монологқа» сүйенеміз. Кейіпкердің сыртқы үнсіздігінің артындағы үлкен айқайды есту – интерпретацияның мақсаты. Кейіпкердің психологиялық портретін (түсінін бұзылуы, көзқарасы, қимыл-қозғалысы) оның жан азабымен байланыстыру. Мәселен, Қодар мен Қамқаның қазасынан кейінгі Абайдың Жидебайға қайтып бара жатқандағы күйі. Абайдың сандырақтап ауыруы – физикалық әлсіздік емес, бұл оның этикалық шок алуы. Ол әкесінің «әділдігіне» күмән келтірді. Оның ішкі монологындағы «Осы ма әділдік? Осы ма билік?» деген жауапсыз сұрақтар - оның зардап шегуінің басты себебі. «Абайдың бұл күйі – ескі мен жаңаның, қаталдық пен мейірімнің оның жүрегіндегі алғашқы майданы» [5, 126].

3. Тұлғалық баға беру: Оқушының өзіндік көзқарасы. Бұл – талдаудың қорытынды, рефлексиялық кезеңі. Оқушы кейіпкерді «соттайды» немесе «ақтайды», бірақ мұны өз құндылықтары арқылы іске асырады. Кейіпкердің таңдауын заманауи контексте немесе жалпыадамзаттық мораль тұрғысынан бағалау. Мысалы: Абайдың Құнанбай ауылынан біржола іргесін аулақ салып, бөлініп шығу сәті. Оқушыға мынадай тапсырма беріледі: «Егер сіз Абайдың орнында болсаңыз, әкеңіздің билігі мен байлығын сақтап қалу үшін оның қаталдығына көз жұмар ма едіңіз? Абайдың «жалғыз қалу» жолын таңдауы оның жеңісі ме, әлде жеңілісі ме?»

Осы үш қадам арқылы біз Қ. Бітібаева ұсынған «шығарманы тұтас талдау» принципін жүзеге асырамыз. Бірінші кезеңде оқушының қызығушылығын оятсақ, екінші кезеңде оның эмпатиясын (сезімін) іске қосамыз, ал үшінші кезеңде оның тұлғалық ұстанымын қалыптастырамыз.

«Әдебиетті оқытудағы проблемалық жағдаят – бұл оқушының кейіпкермен бірге рухани өсу процесі» [6, 150].

Төмендегі кестеде Қ. Бітібаева әдістемесіне сүйенген проблемалық жағдаяттар жүйесі берілген:

Кесте-1

Проблемалық жағдаяттар жүйесі

Әдістемелік кезең	Оқытушының проблемалық тапсырмасы	Білім алушының интерпретациялық әрекеті
Ой тастау (Мәселе)	Абай Қодар мен Қамқаның қазасын көргенде неге денесі түршігіп, «солық-солық етіп» жылады?	Кейіпкердің эмоционалдық шок алу себебін (әділетсіздік пен қатігездік) талдайды.
Шешім іздеу (Талдау)	Құнанбайдың «билік» заңы мен Абайдың «адамгершілік» заңының қайшылығын қалай түсінесіз?	Мәтіннен Абайдың ішкі монологын тауып, оның әкесінен рухани ірге ашу (жаттану) сәтін дәлелдейді.
Рефлексия (Түйін)	Абайдың осы оқиғадан кейінгі ауруы - тәнінің бе, әлде рухының ауруы ма?	«Психологиялық талдау барысында оқушы кейіпкер трагедиясын өз басынан кешкендей сезінуі тиіс» [6, 145].

Бұл тәсіл студенттің тек есте сақтау қабілетін емес, оның интуициясын және психологиялық талдау дағдыларын қалыптастырады. Психологиялық романды проблемалық жағдаяттар арқылы талдау – білім алушының тек білімін ғана емес, оның тұлғалық қасиеттерін де дамытады. Қ. Бітібаеваның пайымдауынша, әдебиет сабағы – бұл жан дүниені тәрбиелеу сабағы. «Оқушы шығармадағы кейіпкердің ішкі әлеміне үңілу арқылы өзінің «менін» таниды, өз іс-әрекетіне баға беруді үйренеді» [6, 142].

Сыни ойлау: Себеп-салдарлық байланысты іздеу. Сыни ойлау сабақта оқушының кейіпкер әрекетіне «Неге?», «Қандай мақсатпен?», «Басқаша болуы мүмкін бе еді?» деген сұрақтар төңірегінде ізденуінен көрінеді. Мысалы, Абайдың астындағы атын соғымға сойып беруі. Романда Абайдың кедей-кепшікке, мұқтаж жандарға өз атын соғымға сойып беру эпизоды бар. Дәстүрлі талдауда бұл «Абайдың жомарттығы» деп үстірт қабылдануы мүмкін. Бірақ сыни тұрғыдан талдау келесідей деңгейлерді қамтиды: Сыртқы себеп (Оқиға): Абай астындағы атын кедей ауылға берді. Екіншіден, ішкі себеп (Психологиялық негіз): Бұл тек жомарттық па, әлде өз ортасына, яғни «мал жиған» ағайындарына (Тәкежан, Ысқақ) деген наразылық па? Оқушы мұнда Абайдың ішкі тартысын көреді: ол атты беру арқылы байлық пен менмендікке негізделген ескі қазақ ауылының қағидасына «соққы» береді. Үшіншіден, салдарды болжау: Егер Абай атты бермесе, ол халықтың мұңын мұндайтын «Абай» болар ма еді? Бұл әрекеттің оның әкесі Құнанбаймен немесе ағайын-туысымен қарым-қатынасына әсері қандай?

Сыни ойлау тапсырмасының үлгісі: Оқушыға мынадай проблемалық жағдаят беріледі:

«Тәкежан Абайдың бұл әрекетін «мақтаншақтық» немесе «ақымақтық» деп бағалайды. Ал Абай үшін бұл – ар-ұждан мәселесі. Сіздіңше, Абайдың бұл қадамы экономикалық тұрғыдан тиімсіз болса да, психологиялық тұрғыдан қандай жеңіс әкелді?»

Нәтижесінде оқушы кейіпкердің әрекетін «жақсы» немесе «жаман» деп бөлмей, оның артында тұрған әлеуметтік-психологиялық факторларды саралайды. Бұл – Қ. Бітібаева айтқан «мәтінді тұңғышына бойлай оқу» дағдысы.

Эмпатияны дамыту: Психологиялық зардапты сезіну. Эмпатия – бұл білім алушының кейіпкердің «жан жарасын» сезінуі арқылы өз бойындағы адамгершілік құндылықтарын оятуы. «Абай жолындағы» Қодар мен Қамқа трагедиясы оқушы бойында әділетсіздікке деген жиіркеніш пен жәбірленушіге деген аяушылық сезімін туғызады. Мысалы, Абайдың «өлі дүниемен» бетпе-бет келуі. Қодар мен Қамқаның аяусыз жазаланған сәтінен кейін Абай Жидебайға қайтып келе жатып, ауыр психологиялық шок алады. Оның бұл күйі романда былайша суреттеледі:

1. Символдық үрей: Абай түн ішінде жапанда жалғыз қалғандай сезінеді. Оның көз алдына Қодар мен Қамқаның асылып тұрған денелері, соңғы демі елестей береді. Оқушыға: «Абайдың көз алдындағы бұл бейнелер неге кетпей қойды? Ол неден қорықты: аруақтардан ба, әлде адамдардың қатігездігінен бе?» деген сұрақ тасталады.

2. Эмоционалдық трансформация: Абайдың бұрынғы «әкесі мақтаған ерке бала» бейнесі сол түні өледі. Оның орнына әлемнің қатігездігін таныған, солықтап жылаған, жүрегі жаралы жасөспірім келеді. Оқушы осы сәтте Абаймен бірге жылап, онымен бірге «Бұл неге болды?» деген сұраққа жауап іздейді.

3. Адамгершілік сабағы: Оқушы Абайдың «тілсіз қалуын», сандырақтап ауыруын талдай отырып, мынадай қорытындыға келеді: *«Егер Абай бұл оқиғаға бейжай қарап, әкесінің әрекетін қолдаса, ол ешқашан халықтың қамын ойлаған Абай болмас еді».*

Эмпатиялық тапсырма: «Кейіпкерге хат» Білім алушыларға мынадай тапсырма беріледі:

«Сол түні Жидебайға бара жатқан, жаны жаралы, үрей билеген Абайға қазіргі уақыттан қандай демеу сөз айтар едіңіз? Оның бұл қасіреті болашақта қандай игілікке айналады деп ойлайсыз?»

Нәтижесінде мұндай тапсырма арқылы оқушы кейіпкердің ішкі зардабын өз жүрегінен өткізеді. Бұл – Қ. Бітібаева айтқан «жүрекке жылу ұялату» әдістемесінің нақты көрінісі. «Кейіпкер қасіретін сезіну – оқырманның өзін-өзі тәрбиелеуінің ең биік шыңы» [6, 158].

Осылайша, эмпатияны дамыту арқылы проблемалық жағдаят тек интеллектуалдық жаттығу ғана емес, рухани тазарту (катарсис) құралына айналады. Бұл – психологиялық романды талдаудың ең басты әдістемелік жетістігі.

Интерпретация еркіндігі: Мәтінді заманауи тұрғыдан түсіндіру. Бұл кезеңде білім алушы көркем шығармадағы мәңгілік құндылықтарды (махаббат, билік, намыс, мораль) қазіргі қоғамдық нормалармен салыстырады. Интерпретация еркіндігі оқушының дәлелді сөйлеу дағдысын қалыптастырады. Мәселен, «Абай жолында» Құнанбай мен Бөжей арасындағы араздық және Абайдың бітімгершілік (медиация) миссиясы. Романдағы Құнанбай мен Бөжейдің тартысы – билік пен ықпал үшін күрес. Дәстүрлі талдауда біз Бөжейді «жақсы», Құнанбайды «қатал» деп бөлуге бейімбіз. Интерпретация еркіндігі берілгенде, оқушы бұл жағдайға заманауи медиатор немесе дипломат көзімен

қарай алады. Заманауи интерпретация: Оқушы Құнанбайдың әрекетін бүгінгі күннің «кризис-менеджменті» немесе мемлекеттік басқару жүйесіндегі қатал тәртіп тұрғысынан бағалап көруі мүмкін. «Егер Құнанбай қатал болмаса, сол кездегі бытыраңқы қазақ қоғамын басқара алар ма еді?» деген сұрақ туындайды. Абайдың рөлі: Абайдың екі жақты татуластыруға тырысуын оқушы қазіргі «гуманитарлық дипломатия» ретінде түсіндіреді. Оқушының көзқарасы бойынша, Абайдың жеңісі – ол Бөжейді жақтап, әкесіне қарсы шығуында емес, ол екі тараптың да қателігін көріп, үшінші – «адамгершілік» жолын ұсынуында. Диалогтық алаң: Мұғалім мынадай проблемалық жағдаят ұсынады: *«Бүгінгі таңда екі ірі топ (немесе ел) арасында осындай қақтығыс болса, Абайдың ұстанған позициясы қаншалықты тиімді болар еді? Бұл әлсіздік пе, әлде кемеңгерлік пе?»*. Интерпретация еркіндігінің нәтижесі: Оқушылардың жауаптары әртүрлі болуы мүмкін: Бір оқушы: «Абай – қазіргі заманғы бітімгер (реасекеерг) бейнесі, ол күш қолданбай, сөзбен мәселені шешудің үлгісін көрсетті», - деп бағалайды. Екінші оқушы: «Абайдың әрекеті – идеалистік қадам, қазіргі прагматикалық әлемде бұл әрдайым нәтиже бермеуі мүмкін», - деп сыни тұрғыдан қарайды.

Қорытындылай келе, Психологиялық романды проблемалық оқыту технологиясымен ұштастыру әдебиет сабағын жай ғана танымдық процестен, рухани-эстетикалық тәрбие деңгейіне көтереді. Зерттеу жұмысын қорытындылай келе, психологиялық романды талдауда проблемалық жағдаяттар құру технологиясының тиімділігі туралы келесідей тұжырымдар жасалды. Бұл әдістеме кейіпкер мен оқырман арасындағы психологиялық байланысты нығайтып, білім алушының адамгершілік ұстанымын айқындауға **ЖОЛ** ашады.

Әдебиеттер тізімі

1. Майтанов Б. Көркемдік психологизм мәселелері. – Алматы: Алматы университеті, 2004. – 244 б.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
3. Ахметов З. Абайдың ақындық әлемі. – Алматы: Ана тілі, 1995. – 272 б.
4. Нұрғали Р. Сөз өнерінің эстетикасы. – Алматы: Жазушы, 2003. – 388 б.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
6. Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Рауан, 1997. – 320 б.

Сатимбек Д.Б.

*Ғылыми жетекші: Салханова Ж.Х., филология ғылымдарының докторы,
қауымдастырылған профессор
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан)*

Қазақ қоғамындағы ұят ұғымы

Мақалада «ар-ұждан» және «ұят» ұғымдарының философиялық, мәдени және әлеуметтік мәні қарастырылады. Автор олардың әртүрлі мәдени дәстүрлерде қалай түсіндірілетінін салыстыра отырып, қазақ әдебиеті мен қоғамындағы «ұят» ұғымының ерекшелігі мен мәнін ашады. Қазіргі қазақ қоғамында «ұят» ұғымы қандай рөлді алып отыр және бастапқы мағынасы қандай болғаны жайлы жазылған. Автордың мақсаты – ұғымдардың тарихи және заманауи мәнін түсіндіру, олардың жеке моральдық сезім мен әлеуметтік нормаларды қалыптастырудағы рөлін көрсету.

Мақала кіріспе, талқылау және қорытынды бөлімдерінен тұрады. Кіріспеде ұғымдардың жалпы сипаттамасы берілсе, талқылауда олардың әртүрлі мәдени дәстүрлердегі ерекшеліктері мен қазақ дәстүріндегі әлеуметтік функциясы ашылып жазылған. Қорытындыда автор ұғымдардың қазіргі қоғамдағы трансформациясы мен оның моральдық және әлеуметтік мәнін қорытындылайды.

Мақала студенттерге, зерттеушілерге, философия және мәдениет саласындағы мамандарға арналған. Ол қазақ мәдениеті, әдебиеті мен әлеуметтік құндылықтар жүйесіне қызығатын барлық адамдарға пайдалы болуы мүмкін.

Кілт сөздер: Ұят, ар-ұждан, қазақ мәдениеті, әлеуметтік нормалар, моральдық құндылықтар.

«Ар-ұждан» және «ұят» категориялары тек қазақтың ұлттық санасында ғана емес, басқа халықтардың әдебиеті мен мәдениетінде де кездеседі. Бұл ұғымдар халықтың тарихи тәжірибесі мен дүниетанымына байланысты қалыптасқан философиялық-этикалық түсініктер болып табылады. Олар ХХІ ғасырда да қазіргі адамның санасында өмір сүріп, әдеби шығармаларда көрініс табуын жалғастыруда.

Ар-ұждан мен ұят мәселелері әлем әдебиетінде маңызды орын алады. Алайда әртүрлі мәдени дәстүрлерде бұл категориялар әрқалай түсіндіріледі. XIX–XX ғасырлардағы орыс әдебиетінде «ар-ұждан» адамның ішкі адамгершілік заңы ретінде қарастырылады және ол діни сана мен тәубе идеясына тығыз байланысты. Ал XX ғасырдағы батыс экзистенциализмінде «кінә» мен «ұят» көбінесе метафизикалық негізінен айырылып, адам өмірінің мәнсіздігімен мен өзін жат сезіну көрінісі ретінде сипатталады. Мұндай айырмашылықты Фёдор Достоевский, Франц Кафка және Альбер Камю шығармаларынан анық көруге болады. Ал қазақ әдебиетінде «ұят» ұғымы дәстүрлі түрде моральдық құндылықтарды қалыптастырудың және әлеуметтік бақылаудың ажырамас бөлігі ретінде қарастырылады [5, 6, 7, 8, 9].

Қазақ мәдениеті мен әдеби дәстүрінде «ұят» ұғымының мазмұны ерекше. Ол бір жағынан тұлғаның ішкі моральдық реттеушісі болса, екінші жағынан қоғамдағы тепе-теңдікті сақтайтын механизм ретінде қызмет етеді. Яғни адамның жеке мінез-құлқын қоғамдық нормалармен байланыстырады. Батыс экзистенциализмінен айырмашылығы – онда кінә мен ұят көбінесе адамның ішкі қайшылығы немесе өмірдің мәнсіздігін сезіну ретінде қарастырылса, қазақ дәстүрінде «ұят» қоғамдағы мінез-құлықты реттейтін әлеуметтік механизм ретінде түсіндіріледі. Ол адамның әрекеттерін бақылап, қоғамдағы этикалық және моральдық нормалардың сақталуына ықпал етеді.

Ұят – адамның ар-намысымен және қадір-қасиетімен байланысты адамгершілік қасиет. Сонымен қатар ол адамдар арасындағы қарым-қатынас мәдениетінде ненің дұрыс, ненің бұрыс екенін түсініп, ажырата білу қабілетімен байланысты. Ұят – адам өз ар-ұжданы мен қоғамның моральдық қағидаларына сәйкес келмейтін, дұрыс емес әрекет жасаған кезде пайда болатын сезім.

Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «ұят» былай анықталады [4]:

«Адам бойындағы ізгі қасиет, ар-намыс, адамдардың қарым-қатынас мәдениетіндегі ненің жақсы, ненің жаман екендігін түсіну және ажырата білу».

Ауыспалы мағынада бұл ұғым орынсыз немесе лайықсыз әрекетті білдіру үшін де қолданылады:

«Ұятты жиып қойды» – мүлде ұялмайтын болды, ұят сезімінен айырылды.

«Ұятқа қалдырды» – масқара етті, ұялтты.

«Ұят қой» – бұл ұят, бұлай істеуге болмайды.

«Ұят болады» – ұят болады, жұрт алдында айыпталуы мүмкін. «Ұят пердесін жыртты» – ұяттан айырылды, әдеп шегінен шықты.

Алайда қазақтың моральдық дәстүрін толық түсіну үшін «ұят» және «ұят болады» ұғымдарының айырмашылығын ажырату қажет. Бұл екі ұғым өзара байланысты болғанымен, мағынасы бірдей емес. Егер «ұят» адамның ішкі моральдық сезімі, ар-ұжданымен және жеке жауапкершілігімен байланысты болса, «ұят болады» тіркесі көбінесе оның әлеуметтік өлшемін білдіреді.

Қазақ қоғамында «ұят болады» деген сөз ұзақ уақыт бойы мінез-құлықты реттейтін маңызды әлеуметтік механизм ретінде қызмет атқарды. Бұл ұғым дәстүрлі түрде қоғамдағы жағымсыз әрекеттерді шектеуге және қоғамдық нормаларды сақтауға ықпал ететін мәдени-этикалық жүйенің бөлігі ретінде қабылданады. Алайда қазіргі қоғам жағдайында бір сұрақ туындайды: «ұят болады» шынымен моральдық қағидаларды нығайта ма, әлде керісінше әлеуметтік мәселелердің шешілуін қиындата ма?

Бір жағынан, қоғамдық айыптаудан қорқу адамды кейбір әрекеттерден ұстап қалуы мүмкін. Алайда мұндай шектеу көбінесе адамның ішкі моральдық түсінігіне емес, қоғамның сыртқы қысымына негізделеді. Мұндай жағдайда адамның мінез-құлқы жеке жауапкершілік пен саналы таңдауға емес, айналасындағылардың сынынан қорқуға байланысты реттеледі. Екінші жағынан, «ұят болады» түсінігінің шамадан тыс қолданылуы бірқатар әлеуметтік мәселелерге әкелуі мүмкін. Мысалы, кейбір жағдайларда дәл осы қоғамдық айыптаудан қорқу адамдарды маңызды проблемаларды жасыруға мәжбүр етеді. Мәселен, тұрмыстық зорлық-зомбылыққа тап болған көптеген әйелдер отбасының абыройы мен қоғамның сынынан қорқып, бұл туралы ашық айтуға батпайды. Осындай жағдайлар жас қыздардың жеке құқықтары мен қадір-қасиеті бұзылған кезде де кездеседі: қоғамдық стереотиптер зардап шеккен адамның өзін кінәлі сезінуіне және болған оқиғаны жасыруына әкелуі мүмкін. Сонымен қатар «ұят болады» ұғымымен байланысты әлеуметтік қысым адамның жеке таңдау еркіндігін де шектеуі мүмкін. Көптеген адамдар қоғамның сынынан қорқып, өз армандарынан, кәсіби мақсаттарынан немесе жеке қарым-қатынастарынан бас тартуға мәжбүр болады.

Осылайша бұл тіркес біртіндеп адамның жеке өмірі мен жеке шешімдеріне қатысты салаларға да тарала бастайды. Бұл оның бастапқы мағынасының өзгеріп жатқанын көрсетеді. Сондықтан «ұят» және «ұят болады» ұғымдарын ажырата білу маңызды. Дәстүрлі түсінікте ұят – адамның ішкі моральдық сезімі, ол адамның өз әрекеттерін бағалауына мүмкіндік береді және тұлғаның өзін-өзі реттеу механизмі ретінде қызмет етеді. Ал «ұят болады» көбінесе сыртқы әлеуметтік қысыммен байланысты

және айналаның пікіріне бағытталған. Қазіргі қоғамда бұл тіркес кейде адамдардың мінез-құлқын бақылау, олардың жеке өміріне араласу немесе жеке еркіндігін шектеу құралы ретінде қолданылуы мүмкін. Нәтижесінде мұндай түсіндіру жеке бастаманың басылуына, пікір білдіру еркіндігінің шектелуіне және әлеуметтік қысым атмосферасының қалыптасуына әкелуі ықтимал.

Абай Құнанбаев өзінің отыз алтыншы қара сөзінде ұятты адамның ішкі, субъективті сезімі ретінде сипаттайды [2]. Оның пікірінше, бұл сезім адам өз әрекеттерін сын көзбен бағалап, өз қателіктерін түсінген кезде пайда болады. Ол былай жазады:

«Ұят деген – адамның өз бойындағы адамшылығы, иттігіңді ішіңнен өз мойныңа салып, сөгіс қылған қысымның аты» [2].

Осылайша Абай ұяттың сыртқы айыптауға емес, адамның ішкі моральдық рефлексиясына негізделетінін көрсетеді. Адам өз іс-әрекеттерін ішкі ар-ұжданы арқылы бағалағанда ғана шынайы ұят сезімі пайда болады. Шынайы ұят кезінде адамның сөзсіз қалуы немесе ойға батуы оның терең психологиялық табиғатын көрсетеді: бұл сезім адамның өзіндік санасымен тығыз байланысты [1].

Осы тұрғыдан алғанда, ұят басқа адамдарды сынау немесе айыптау құралы емес, керісінше тұлғаның өзін-өзі реттеуінің және моральдық өзін-өзі тәрбиелеуінің механизмі болуы тиіс. Ұят ұғымы Төлен Әбдіктің «Парасат майданы» шығармасында ізгілік пен зұлымдықтың күресі іспетті қолданылуы керек [3]. Сол арқылы адам өзінің моральдық ұстанымдарын бағалап, этикалық бағдарларын қалыптастырады және мінез-құлқын түзетеді. Демек, ұят сыртқы тыйым емес, адамның моральдық өзін-өзі дамытуына бағытталған ой-сезімдік стратегияға айналады.

Тарихи тұрғыдан алғанда, қазақ қоғамында ұят адамгершілікті реттейтін әмбебап өлшем, «ар таразысы» ретінде қабылданған. Бұл механизм адамның санасы мен эмоциясының өзара әрекеттесуін білдіреді: адам іштей қандай әрекеттер дұрыс, ал қайсысы орынсыз екенін саралап, өз моральдық ұстанымдарын қалыптастырады. Ал қазіргі кезде жиі қолданылатын «ұят болады» түсінігі көбінесе әлеуметтік қысым немесе үлкен буын тарапынан айтылатын ескерту ретінде көрінеді және кейде адамның жеке өмірі мен таңдауларына араласу құралына айналады.

Өртүрлі мәдени дәстүрлердегі «ар-ұждан» және «ұят» категорияларын талдау олардың мазмұны мен қызметі қоғамның тарихи және мәдени ерекшеліктеріне байланысты екенін көрсетеді. Орыс әдеби дәстүрінде ар-ұждан адамның ішкі моральдық заңы ретінде түсіндіріледі және діни дүниетаныммен тығыз байланысты. Қазақ мәдениеті мен әдеби дәстүрінде «ұят» ұғымы ерекше орын алады. Ол тек жеке моральдық сезім ғана емес, сонымен қатар адамдар арасындағы қатынастарды реттейтін қоғамдық құндылықтар жүйесінің маңызды элементі болып табылады. Алайда қазіргі қоғамда бұл ұғым белгілі бір өзгерістерге ұшырауда. Бұрын моральдық нормаларды сақтауға ықпал еткен «ұят болады» тіркесі бүгінгі күні кей жағдайда сыртқы әлеуметтік қысымның құралына айналып отыр.

Сондықтан «ұят» пен «ұят болады» ұғымдарының айырмашылығын түсіну маңызды. Біріншісі адамның ар-ұжданына, моральдық рефлексиясына және жеке жауапкершілігіне байланысты болса, екіншісі көбінесе қоғамның пікіріне сүйенеді және кей жағдайда жеке еркіндікті шектеуі мүмкін.

Абай Құнанбаевтың философиялық ойлары бұл ұғымның бастапқы мағынасын айқындауға көмектеседі: ұят ең алдымен адамның ішкі моральдық бағдары болуы тиіс. Ол адамды өзін-өзі сын тұрғысынан бағалауға, моральдық тұрғыдан жетілуге және жауапкершілікпен әрекет етуге жетелейді. Сондықтан қоғамның үйлесімді дамуы үшін ұятты ең алдымен ішкі адамгершілік принцип ретінде сақтау маңызды.

Қорытындылай келе, қазіргі қазақ қоғамында «ұят» және «ұят болады» ұғымдарының рөлін қайта қарастыру адамгершілік құндылықтардың қалыптасу механизмдерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар бұл ұғымдарды қазіргі әлеуметтік жағдайларға бейімдей отырып, олардың мәдени және этикалық маңызын сақтап қалуға жағдай жасайды.

Әдебиеттер тізімі

1. Абай Құнанбаев. Абай жолы. Том 1–2. Алматы: Жазушы, 1980.
2. Абай Құнанбаев. Қара сөздер (36 қара сөз). Алматы: Жазушы, 1992.
3. Төлен Әбдік. Парасат майданы. Алматы: Фолиант, 2005.
4. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2006.
5. Достоевский Ф. Преступление и наказание. Москва: Художественная литература, 1987.
6. Кафка Ф. Метаморфозы. Москва: Художественная литература, 1986.
7. Камю А. Посторонний. Москва: Прогресс, 1989.
8. Sartre J.-P. Being and Nothingness. New York: Washington Square Press, 1992.
9. Camus A. The Myth of Sisyphus. New York: Vintage International, 1991.

*Ғылыми жетекші: Омашева Ж.М., Мейрамов Г.А. атындағы
орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының қауымдастырылған профессоры, PhD докторы
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық
зерттеу университеті (Қарағанды, Қазақстан)*

Е.А. Бөкетовтың аудармашылық өнері

Мақалада Ебіней Бөкетов шығармашылығындағы аудармашылық өнердің қалыптасуы мен даму ерекшеліктері жан-жақты қарастырылады. Автор Бөкетовтің әдебиетке деген ерте қызығушылығы, екі тілді терең меңгеруі және көркем мәтінді қабылдау қабілетінің оның кәсіби аудармашы ретінде қалыптасуына ықпал еткенін көрсетеді. Сонымен қатар, оның әлем классиктерінің шығармаларын қазақ тіліне аударуда ұстанған негізгі қағидалары – түпнұсқа рухын сақтау, ұлттық тіл байлығын тиімді пайдалану және стильдік сәйкестікті қамтамасыз ету мәселелері талданады. Мақалада аудармашының қолданған әдіс-тәсілдері (еркін аударма, сөзбе-сөз аударма, адаптация, трансформация) жүйеленіп, олардың көркем аудармадағы рөлі айқындалады. Бөкетов аудармаларының қазақ әдебиетінің дамуына, тілдің байытылуына және әлем әдебиетін игеруге қосқан үлесі ғылыми тұрғыда бағаланады.

Түйін сөздер: Ебіней Бөкетов, аударма өнері, көркем аударма, қазақ әдебиеті, аударма әдістері, стильдік сәйкестік, тіл байлығы, әлем әдебиеті

Е.А. Бөкетовтың шығармашылық өнерін көптеген ғалымдар зеріттеген олар (Қ. Салықов, М. Сарсеке, Қ. Қуандықова) соның бірі Қ. Асан. Ол өз зерттеулерінде Е.А. Бөкетов жайлы «Е. Бөкетовтің аударма жайлы жазан ой-пікірлері, сын-ескертпелері өз дәуірінің қажеттілігіне ғана жарап тұрған жоқ. Публицист қаламынан туған толғақты пайымдаулар мен дәлелді дәйектер құндылығы бүгінгі таңда да өз көкейкестілігін жоталт қан жоқ» [1]. Осы сөздер арқылы қаншалықты құнды екенін көрсетті. А.Бөкетовтің аудармашылық жолы оның бала кезінен қалыптасқан әдебиетке деген ерекше қызығушылығынан бастау алады. Ауылдық жерде өссе де, ол ерте жастан қазақтың ауыз әдебиеті үлгілерімен танысып, көптеген жыр-дастандар мен өлеңдерді жатқа айтып жүрді. Бұл көркемдік орта оның тілдік талғамының қалыптасуына, сөз байлығының артуына, көркемдік ойлау қабілетінің дамуына әсер етті. Мектепті 9 сыныпты аяқтағаннан кейін отбасындағы жағдайға байланысты – әкесінің ауруы мен отбасының жағдайының нашарлығы себепті – әрі қарай оқи алмай, жұмыс істеуге мәжбүр болған. Жас Бөкетов қазақ және орыс ауылдарындағы мектептерде мұғалім болып қызмет атқарады. Бұл кезеңде ол екі тілдің де грамматикасын, стилистикасын, ауызекі сөйлеу заңдылықтарын терең меңгеріп, кейінгі аудармашылық еңбегінің берік негізін қалады. Студенттік шағында ол орыс классиктерінің өлеңдері мен прозаларын қазақ тіліне аударып, алғашқы аудармаларын баспасөз беттерінде жариялай бастайды. Алматыдағы әдеби ортада жүріп, Абай, Жамбыл, Мұхтар Әуезов, Сәбит Мұқанов шығармаларын жан-жақты талдау арқылы көркем мәтіннің ішкі құрылымын түсіну қабілетін дамытты. Бөкетов шығармашылығындағы айрықша белес – оның Маяковский поэзиясына деген қызығушылығы. Ол ақынның өлеңдерін сахнада оқып, эмоциялық қарқынын дәл жеткізе білген. Бұл тәжірибе оған күрделі ырғақ пен экспрессияны аудару шеберлігін игеруге көмектесті. 1950–1960 жылдары Бөкетов Пушкиннің «Евгений Онегинін», Лермонтовтың, Шолоховтың, Шекспирдің және басқа да классиктердің туындыларын қазақ тіліне тәржімалауға кірісіп, кәсіби аудармашы ретінде таныла бастады. Сонымен қатар, Маяковский шығармалары жөніндегі сын мақалалары оның аударматану теориясын терең меңгергенін дәлелдеді. Осылайша, Е.А.Бөкетовтің аудармашылық жолы табиғи талант, терең білім, әдеби орта, сахналық тәжірибе және үздіксіз ізденістің нәтижесінде өрістеді.

Е.Бөкетов аудармаларында бірнеше маңызды қағидаларды ұстанды: Түпнұсқаның рухын сақтау. Ол аударманың көркемдік деңгейін төмендетпей, түпнұсқаның мазмұны мен идеяларын барынша дәл жеткізуге тырысты. Қазақ тілінің байлығын пайдалану. Бөкетов аудармаларында қазақ тілінің синонимдік қатарларын, тұрақты тіркестерін, ұлттық нақыштағы бейнелеу құралдарын кеңінен қолданды. Стильді сәйкестік. Әр автордың өзіндік стилін сақтай отырып, оны қазақ тіліне шебер бейімдеді. Бөкетовтің аударған шығармаларының қатарында орыс және батыс классиктерінің туындылары бар. «Әсіресе, оның У.Шекспирдің, Л.Толстойдың, М.Шолоховтың, В.Маяковскийдің еңбектерін қазақ тіліне аударуы қазақ әдебиеті үшін үлкен жетістік болды.» [2] Бөкетовтің аудармашылық өнерін сөз еткенде, Есениннен есіп өтіп, Шекспирге бірақ жетті десек асыра сілтегеніміз болар еді. Оларға жеткенше жас талант әу бастан халқымыздың әдеби бай мұрасынан шөлі

қанғанша сусындады. Ауыз әдебиетін жіті білді. Ебіней Абайды жатқа білді десек еш жаңалық ашпаймыз, ондай ұлағатты мысалдар толып жатыр, ал оның Жамбыл атамызды, Мұхтар, Сәбит, Ғабит, Ғабиденді өте терең, мейлінше толық игергеніне таңдануым, қайран қалуым шексіз еді. Талай жылдар кездесіп жүргендегі мен байқағам шоқтығы биік бір байлығы – Жамбылдың бар болмысын мұқият меңгергендігі болатын. Жәкеңнің үздік «Манасшыл» ақын екенінде Ебекеңнен естідім. Тоғызыншы сыныпты үздік бітірген Ебінейді соғыс жылдары мұғалімге тапшылықтан Марьевкедегі аудан басшылары қазақ, орыс ауылдарындағы мектептерге сабаққа жекті. Бұл күндердің өз бергені сол, әсіресе жатқа айтуға, оқуға, көркем сөздің ауызекі шеберлігіне ынтыққан шағының, бүршік жарған кезі еді. Ол сол кездердің өзінде орыс тілінде өлең жаза бастады, орыс тілінен қазақ тіліне, қазақ тілінен орыс тіліне аударуға жаттығуға кірісті.

Кесте-1

1950-1970 жылдар аралығында аударған еңбектері

№	Шығарма атауы	Авторы	Жанры	Аударылған жылы
1	Евгений Онегин	А.С. Пушкин	Поэма	1950-60 жж.
2	Анна Каренина	Л.Н. Толстой	Роман	1960-70 жж.
3	Қорлық	М.А. Шолохов	Әңгіме	1955 ж.
4	Макбет	У. Шекспир	Трагедия	1970 ж.
5	Қаңдала	В.В. Маяковский	Сатиралық пьеса	1970 ж.

Бұл шығармаларды аудару барысында Бөкетов әрбір туындының идеялық мазмұны мен стильдік ерекшеліктерін сақтай отырып, қазақ оқырмандарының қабылдауына ыңғайлы етіп аударды.

Е.Бөкетов аударма барысында түрлі әдістерді қолданды. Оның шығармашылық әдіс-тәсілдері қазақ тілінің икемділігін, көркемдік мүмкіндіктерін жан-жақты көрсетті.

Кесте-2

Е.Бөкетов қолданған аударма әдістері

№	Әдіс атауы	Сипаттамасы
1	Еркін аударма	Шығарманың түпнұсқасын толық сақтай отырып, қазақи көркемдікпен жеткізу.
2	Сөзбе-сөз аударма	Оригиналға барынша жақын аудару, бірақ қазақ тілінің грамматикалық құрылымына сәйкестендіру.
3	Адаптация	Түпнұсқаның кейбір тұстарын қазақ мәдениетіне бейімдеу.
4	Трансформация	Кейбір қиындық тудыратын тұстарды қазақша мағынасына сәйкес етіп өзгерту.

Осы әдістерді шебер пайдалану арқылы Бөкетов түпнұсқа шығармалардың көркемдік мазмұнын сақтай отырып, қазақ тілінде табиғи әрі түсінікті аудармалар жасады.

Е. Бөкетов ауылдан қалаға білім жолына аттанғанында тіл мен әдебиет пәнінің мұғалімі болмақ ниетте болып аттанды. Бірақ Астанаға келген соң айналасындағы ақылгөй достары: «Әдебиетпен кез-келген уақытта айналысуға болады» деп кеңес берді. Өзіне деген сенімділік жағдай биледі де құжаттарын кен-металлургия институтына тапсырған. Тіл мен әдебиет жолында керемет ақын жазушылардың өлеңдеріне көңіл бөліп өзіне ұнағанын жаттап алатын болған. Соның ішінде Маяковскийдің талантына табынып өткен. Кейін 50-жылдардың басында Ебіней әдебиеттің сын саласында еңбек етті. Республикаға есімі белгілі көптеген қаламгерлердің шығармаларына жазған рецензиялары республикалық «Социалистік Қазақстан», «Казахстанская правда» газеттерінде, тағы басқа мерзімді басылымдарда жарияланды. «Сондай мақалаларының бірі - «В.В.Маяковский шығармаларының қазақ тіліндегі аудармасы», «Қаһарлы қару» деп аталады.» [3] Бұл екі мақала да Маяковскийдің шығармашылығына арналған. Себебі Ебіней Маяковскийдің талантына табынып өткен адам. Ебіней «Адамның ішкі сырын ақтарған көптеген өлеңдері мен поэмаларында ақынның кеңес азаматының социалистік өмірге ұмтылу жолындағы қиыншылықтары үшін, әсіресе өткен құлшылық өмірден қалған бойдағы бықсықтарды шығару үшін жан-тәнімен қиналғанын байқаймыз». Мен бұл күнде уақыт табы сарғайтқан мына бір суретке қараймын да ойға шоламын. Суретте Ебіней шағын сахнада Маяковскийдің «Совет паспорты туралы» өлеңін оқып тұр. Қолын сермеп, үлкен көздері аларыңқырап, шабыттанып тұрған алып денелі Ебіней осы бір қасқағым сәт Владимир Маяковскийдің өзіне ұқсап кеткендей болады. Ол дауылпаз ақынның өлеңдері мен поэмаларын жатқа айтатын. Сондықтан да өзінің сүйікті ақынының өлеңдерін қазақ тіліне аударған. Әрине кез-келген адам жеке тұлға болып, әдемі аударма дәлдігін сақтап жаза алмайды ол үшін тілді еркін білу керек. Бөкетов сол

тұлғалық қасиетті өзіне сіндірген аудармашы. «Бізді де сүйген бар екен» дерлік өткен күннің асыл белгісіндей абзал арумен кездесу кімнің көңіл өрісін кеңітпейді. Ақын өз өкініші, өз жұбанышы арқылы бүкіл оқушы жұртшылықтың көңілінен шығып отыр, аудармашы да ұлы ақынның туындысын дәлме-дәл көрсете білген.

Қазақша түпнұсқада сезім тереңірек, автор сезімін жанама түрде жеткізеді. Орысша аудармада кейбір жолдар жұмсартылған, тікелей баяндау көбірек байқалады. Қазақша өлеңдегі қайталаулар (он алты жас, самал жел, көз таныс есік) орысша нұсқада толық сақталмаған, бұл эмоция қарқынына әсер етеді.

Е. Бөкетов аудармалары қазақ әдебиетіне бірнеше маңызды әсер етті:

Қазақ тілінің байытылуы. Аударма барысында жаңа сөздер, бейнелі тіркестер мен әдеби тәсілдер енгізілді. «Әлем әдебиетінің қазақ оқырмандарына қол жетімді болуы» [4]. Оның аудармалары арқылы қазақ оқырмандары әлем классиктері мен ана тілінде танысу мүмкіндігіне ие болды. Жаңа әдеби дәстүрлердің қалыптасуы. Аудармашылық тәжірибесі қазақ әдебиетіне жаңа стильдермен жанрлық бағыттар енгізуге ықпал етті. Қазақ әдебиетінің әлемдік деңгейге көтерілуі. Бөкетов еңбектері қазақ әдебиетін халықаралық әдеби кеңістікте танымал етуге септігін тигізді. Ебіней Арыстанұлы нақ осындай аудармалардан кейін өзі аударма аламын деп санаған керемет туындылардың бірін аударған. Ол Джон Флетчердің «Испан соғысын» аударып, ол жорықтан да жеңіспен оралып, Шекспир әлеміне сапар шекті. «Қазақ ақыны У.Шекспирдің ең ауыр трагедияларының бірі «Макбетті» аударып үлкен жетістікке жетті» [5]. Аласапыран күрделі де қиян кескі оқиғаларды сипаттау драматургиялық шеберлік пен тілге өрнектеу оңай сауда емес, әсіресе көркемдік жағына баса қарап, көз тойып, құлақ құрышы қанардай еткен жерлері көп-ақ. Жалпы аударма сәтті шықты.

Қорытындылай отырып: Ебіней Арыстанұлы Бөкетов – қазақ әдебиетіндегі аударма өнерінің кәсіби деңгейге көтерілуіне зор үлес қосқан көрнекті ғалым-аудармашы. Оның шығармашылығы қазақ тілінің көркемдік қуатын, бейнелеу мүмкіндіктерін терең игерудің, сондай-ақ шет тілдерден тәржімалауда ұлттық дүниетанымды сақтай отырып, түпнұсқаның идеялық-көркемдік табиғатын дәл жеткізудің жарқын үлгісі болды. Бөкетов аударманы жай тіл ауыстыру құралы ретінде емес, екі ұлттың рухани әлемін байланыстыратын мәдени көпір ретінде қарастырды. Ол көркем аударма барысында стильдік ерекшеліктерді, образдық жүйені, эмоциялық реңктерді сақтауға айрықша мән беріп, қазақ тіліне икемдей аудару арқылы түпнұсқа мәтіннің көркемдік болмысын жоғалтпай жеткізуге ұмтылды. Сонымен қатар, ғалым аударматану саласының теориялық-методологиялық негіздеріне де терең бойлап, көркем аударманың ерекшеліктері, түпнұсқа мен аударма мәтін арасындағы үйлесімділік, тілдік бейімдеу, мағыналық дәлдік мәселелеріне ғылыми тұрғыдан талдау жасады. Оның еңбектері арқылы қазақ аудармасы жаңа сапалық деңгейге көтеріліп, отандық әдебиеттану ғылымында аударманың эстетикалық, лингвомәдени ерекшеліктері жүйелі зерттеу нысанына айналды. Ебіней Бөкетовтің аудармашылық мұрасы – тек қазақ аударма өнерінің ғана емес, тұтас ұлттық әдебиеттің тарихында мәңгілікке енетін рухани байлық. Бүгінгі және келер ұрпақ үшін оның шығармашылығы – әдеби-көркем аударма мәдениетінің биік үлгісі, ғылыми-тәжірибелік негізі бола алады.

Әдебиеттер тізімі

1. Асанов К. Д. Е.А. Бөкетовтің публицистикасы: автореферат - Алматы, 2002. - 30 б.
2. Қазақстан Энциклопедиясы. Мақала: «Ебіней Арыстанұлы Бөкетов», 2023.
3. Асанов К. Д. Е.А. Бөкетовтің публицистикасы: автореферат - Алматы, 2002. - 30 б.
4. Салықов К. «Евней Бөкетов дарынды аудармашы» // Орталық Қазақстан, 2005, 19 наурыз.
5. Асанов К. Д. Е.А. Бөкетовтің публицистикасы: автореферат - Алматы, 2002. - 30 б.
6. Құраст.: Г.Н. Умбединова. - Қарағанды: б.ж., 2000. - 89 б. - (Облыстық кітапхана-өлкетану орталығы) Әлімбаев М. Толқыннан толқын туады: (Қазақ әдебиеті қайраткерлері шығармашылығына арналған зерттеулер) - Алматы, 1992. - 248 б.

Сарсембаева А.С.

*Ғылыми жетекші: Рүстемова Ж.А., филология ғылымдарының кандидаты,
қазақ әдебиеті кафедрасының қауымдастырылған профессоры
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті*

Тілдік дарындылықты дамыту: бейімделген мәтін, комикс әдісі және көркемдегіш құралдар

Халықаралық зерттеулер оқушылардың оқу қызығушылығы төмендегенін көрсетеді. PISA–2022 нәтижесі бойынша Қазақстан оқушыларының көлемі ұзақ және күрделі мәтіндерді түсіну деңгейі OECD

орташа көрсеткішінен төмен. Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарындағы классикалық мәтіндердің күрделілігі, әсіресе орыс тілді сыныптарда, оқушылардың мәтіндерді оқуға деген ынтасын азайтады.

Зерттеулер бейімделген мәтіндер мен визуалды форматтар (комикс, қысқартылған мәтін, мақал-мәтелдер, инфографика) қолдану оқуды жеңілдетіп, есте сақтауды, тілдік дәліректілікті және шығармашылық қабілетті арттыратынын дәлелдейді. Аутентті мәтіндермен жұмыс оқушыны коммуникативтік шынайылыққа, жанрлық алуандылыққа және мәдени контекстке бейімдейді.

Мақалада бейімделген мәтіндер, комикс және көркемдік құралдарды қолдану арқылы тілдік дарындылығы бар оқушылардың оқу, тілдік және шығармашылық дағдыларын дамыту жолдары қарастырылды.

Кілт сөздер: Қазақ тілі мен әдебиеті (Т2), бейімделген мәтін, аутентті мәтін, комикс, мақал-мәтел.

Оқушылардың пәнге деген қызығушылығының төмендеуі соңғы жылдары бірнеше халықаралық зерттеулерде көрсетілген. PISA–2022 нәтижелері бойынша Қазақстан оқушыларының мәтінді түсіну көрсеткіші OECD орташа деңгейінен төмен, әсіресе көлемі ұзақ және құрылымы күрделі мәтіндермен жұмыс кезінде қиындықтар жиілейді [1].

Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолданылатын классикалық мәтіндердің тілі күрделі, көлемі ұзақ және бейімделмеген болуы – оқушылардың оқу мотивациясының төмендеуіне ықпал ететін маңызды факторлардың бірі. Бұл әсіресе оқыту тілі қазақ емес сыныптарда айқын байқалады: Үлгілік оқу бағдарламасында (2022) әдеби мәтіндерді талдауға берілетін уақыт шектеулі, ал оқушылардың мәтінді түсіну деңгейі CEFR талаптарына толық сәйкес келе бермейді [2].

Қазіргі балалар ақпаратты негізінен қысқа бейне, жылдам контент арқылы қабылдайды. UNESCO (2021) зерттеуі де «short-form content»-ке үйренген буынның ұзақ мәтінді оқуда тез шаршайтынын дәлелдейді. Осы ерекшелік қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында айқын сезіледі: классикалық мәтіндердің тілі күрделі, көлемі үлкен, ал оқыту тілі қазақ емес сыныптарда бұл одан сайын қиындық тудырады.

Осы жағдай қазақ тілін оқытуда бейімделген мәтіндер мен визуалды-шығармашылық форматтарды (комикс, қысқартылған мәтін, қанатты сөздер, инфографика) қолданудың өзектілігін арттырып отыр. Осы тұста бейімдеу (адаптациялау) – «қысқарту» емес, педагогикалық тұрғыдан бұл – мәтінді оқушының танымдық деңгейі мен тілдік қабілетіне сәйкестендіру процесі.

Дегенмен, оқытуда бейімделген мәтіндер мен визуалды формаларды енгізу бірқатар сұрақтарды туындататыны рас. Мұғалімдер үшін қосымша жүктеменің артуы, түпнұсқа мәтіннің көркемдік табиғаты бұзылуы мүмкін деген қауіп – педагогикалық қауымдастықта жиі көтерілетін мәселе. Алайда халықаралық тәжірибе бұл тәсілдердің дұрыс қолданылған жағдайда оқу сапасын төмендетпейтінін, керісінше, оқушының түсіну деңгейін кезең-кезеңімен арттыруға мүмкіндік беретінін көрсетеді. Мәселен, Еуропалық оқу агенттігі (2020) күрделі мәтіндерді бірден емес, тілдік деңгейге сай адаптация арқылы беру оқушының когнитивтік жүктемесін азайтып, кейін түпнұсқаға өтуді жеңілдететінін айқындаған.

Осы зерттеулерге сүйене отырып, мақаланың негізгі бағыты – тілге бейімі бар оқушылардың қабілетін тереңдетіп дамыту, оларды байқауларға, олимпиадаларға дайындау және қазақша еркін сөйлету жолдарын талдау. Қазіргі мектепте мұғалім жұмысының негізгі бағыттарының бірі – оқушылардың білім деңгейін саралап, үлгерімі төмен оқушыларға қосымша қолдау көрсету және қабілетті, дарынды оқушылардың әлеуетін дамытуға бағытталған жұмыстар ұйымдастыру. Бұл топпен жұмыс дәстүрлі жаттығулармен шектелмейді, ол үнемі жаңаша әдістерді, шығармашылық тапсырмаларды, кейде стандарттан тыс шешімдерді қажет етеді. Өйткені тіл үйрену – бір реттік емес, ұзақ мерзімді, динамикалық процесс [3, 2].

Қазақстандағы ағылшын тілін оқыту тәжірибесі де мұны дәлелдейді: көптеген оқушылар қысқа уақыт ішінде қарапайым сөйлеу дағдыларын меңгере алады. Психолінгвистикалық зерттеулер (Hartwig, 2015; Larsen-Freeman, 2022) мұны оқытудағы еркіндік, жағдаяттық тапсырмалар, шағын мәтіндер және эмоциялық қолдаудың жоғары үлесімен байланыстырады. Ал «Қазақ тілі мен әдебиеті» пәнінде жаңартылған мазмұн енгізілгеннен кейін оқу тапсырмалары көбіне көлемді көркем мәтіндерге негізделді. Тілдік лексика мен көркемдік құралдарының көптігін айтпағанда, мәтін көлемінің өзі-ақ өзге тілді балалар үшін жоғары барьер.

Сондықтан қазақ тілін орыс тілді сыныптарда тиімді меңгерту үшін классикалық мәтіндерден бас тарту емес, оларға дейінгі көпір ретінде жеңілдетілген, деңгейлік және визуалды материалдарды қолдану қажет. Бұл тәсіл түпнұсқаның құндылығын бұзбай, керісінше, оған апаратын жолды біртіндеп жеңілдетеді.

Жоғарыда атап өткенімдей, тілге бейімді, дарынды оқушымен жұмыс жасау барысында бейімделген мәтіннің артықшылығы айқын көрінеді. Мұндай оқушы мәтінді оқып, оны комикс түрінде визуализацияласа, мәтіндегі мақал-мәтелдер, теңеулер, көркемдік құралдар мен тілдік клишелерді шебер орналастырып, оларды анық көрсете алады. Бұл тәсіл мәтіннің мазмұнын тек түсінуге ғана емес, оны жаттап, есте сақтауға, кейін шығармашылық жұмыстарда еркін қолдануға мүмкіндік береді. Дарынды оқушы жасаған комикс кейін түпнұсқалық сүзгіден өткен өнім ретінде, жалпы сыныппен жұмысқа қолданыла алады, бұл оқушылардың тілдік дағдыларын, шығармашылық қабілеттерін және мәтінді терең түсінуін жүйелі түрде дамытуға септігін тигізеді.

Сонымен бірге, тілдік дағдыларды тереңдетудің келесі маңызды кезеңі – аутентті мәтіндермен жұмыс. Аутентті материалдар – мазмұны мен формасы жағынан шынайы, әлеуметтік контекстке сәйкес мәтіндер, бейне, аудио немесе иллюстрациялық ресурстар (Breen, 1985; Gilmore, 2007). Олар оқушыларға шынайы қарым-қатынас жағдайларын көрсетуге, жанрлық алуандылықпен танысуға және тапсырмаларды түрліше орындауға мүмкіндік береді [4, 2].

Шетелдік зерттеулер (Tomlinson, 2012; Gilmore, 2007) аутентті мәтіндердің негізгі артықшылықтарын атап көрсетеді:

- Коммуникативтік шынайылық – оқушы мәтінді тек оқу үшін емес, нақты тілдік әрекетке негізделген түрде пайдалана алады;
- Жанрлық алуандылық – мәтіндер мақалалар, әңгімелер, жарнамалық мәтіндер, бейне блогтар немесе аудио материалдар болуы мүмкін, бұл оқу үдерісін қызықты әрі әртүрлі етеді;
- Тапсырмаларды түрлендіру мүмкіндігі – бір мәтінді әртүрлі деңгейдегі тапсырмалармен қолдану, мысалы, түсіну, талдау, шығармашылық интерпретация жасау;
- Әлеуметтік және мәдени контекст – тілдік элементтер нақты мәдени ортаға сәйкес ұсынылады, бұл мәтінді түсінуді жеңілдетеді және мәдени танымды дамытады.

Дегенмен, аутентті мәтіндермен жұмыс кезінде оқушылардың жас ерекшелігі, тіл меңгеру деңгейі, тәрбиелік мәні және материалдың өзектілігі ескерілуі қажет. Күрделі синтаксистік құрылымдарды жеңілдету, грамматикалық формаларды қарапайымдау, лексикалық бірліктерді деңгейге сәйкестендіру және мәдени тұрғыдан қиын элементтерді қысқарту арқылы аутентті материалдардың бейімделуі оқушылардың түсінуін арттырады (Tomlinson, 2012).

Комикс форматы – балалардың бейнелі және визуалды ойлау ерекшеліктеріне дәл келеді. Алайда жанрдың кең танымалдылығына және мүмкіндіктерінің молдығына қарамастан, классикалық мәтін мен комикстің өзара байланысы мәселесі әлі де ашық күйінде қалып отыр [5, 3]. Классиканы осы жанрда бейімдеу көбінесе тұрпайы жеңілдету ретінде қабылданады. Дегенмен, көркем мұраны баламалы жолмен игеру үрдісіне қарсы дау айту барған сайын қиынға соғуда. Ал комикс жанры – бейімделген мәтіннің жаңа формасы. Ол баланың ойлау жүйесіне жақын, себебі сурет пен қысқа мәтін бір-бірін толықтырып, ақпаратты есте сақтауды жеңілдетеді. Комикс құрастыру барысында оқушылар қазақ тілінде:

- қысқа, нақты ой айтуға;
- эмоция мен мағынаны сөзбен жеткізуге;
- мақал-мәтел мен тұрақты тіркесті орынды қолдануға дағдыланады.

Мысалы: «Еңбек түбі – береке» мақалын негізге алып, оқушылар екі-үш кадрдан тұратын шағын комикс жасайды. Бірінші кадрда жалқау кейіпкер, екіншісінде еңбектенген бала, соңында нәтижесі бейнеленеді. Мұндай тапсырмада оқушы мақалдың мағынасын терең түсінеді және оны өмірлік мысалмен байланыстырады.

М. Кантордың пікірінше: «...жоғары стильдің төмен стильмен алмастырылуы мәдениет тарихының тұйық шеңбер бойымен жүріп, бізді бейне пайда болған бастапқы бастауларға қайта әкелетінін көрсетеді. Көптеген ұлы кейіпкерлер өз өмірін халықтық, балағандық болмыстан бастаған. “Фауст” туралы халықтық пьесалар жазылып, лубок гравюралары салынған, тек содан кейін ғана Гёте бұл сюжетті драма түрінде бейімдеді. Гуманистер бұқаралық мәдениетті жоғары стильге аударған еді, ал бүгінде классикалық туындылар комикс түрінде қайта бейнеленуде. Бір кезде гуманист халықтық бейнелерді игерсе, бүгінде халықтық (бұқаралық) мәдениет классиканы игеріп отыр. Осы өзара ықпалдастықта – өнердің үміті бар: бұл мәдениеттің өмір сүріп тұрғанын білдіреді» [6, 4].

Бір нәрсе анық: комиксті мәдени құбылыс ретінде елеуге болмайды. Алдымызда оның бейнелеу әлеуетін және вербалды мен вербалсыз, кітаптық пен цифрлық элементтердің өзара әрекеттесу мүмкіндіктерін түсіну міндеті тұр. Өйткені бұл бұқаралық жанрдың өзіндік ерекшелігі әдеби мұраны сақтау ісінде пайдалы болуы әбден мүмкін.

Дарынды оқушылардың тілдік дарындылығын және пәнге қызығушылығын дамыту қажет. Осы бағытта қанатты сөздер, мақал-мәтелдер, теңеулер және басқа көркемдегіш құралдар маңызды рөл

атқарады [7, 48]. Бейімделген мәтіндер мен комикс әдісінде оларды қолдану бірнеше мақсатқа қызмет етеді:

1. Мәтінді есте сақтауды жеңілдету – көркемдік құралдар мен мақал-мәтелдер визуалды және контексттік түрде ұсынылған кезде оқушылар үшін ақпарат күшейтілген түрде есте қалады.

2. Тілдік дәлірекшілік пен сөйлеу шеберлігін дамыту – комикс арқылы мәтіннің әр элементін бейнелеу оқушыларға сөйлем құрылымдарын, лексикалық бірліктерді және тілдік клишелерді тиімді қолдануды үйретеді.

3. Шығармашылық және интерпретациялық қабілеттерді дамыту – оқушы мәтінді визуалды түрде бейнелей отырып, мәтіндегі мәнерлі сөздерді, теңеулерді және стилистикалық ерекшеліктерді талдап, өз қиялымен үйлестіреді.

4. Мотивацияны арттыру – бейімделген мәтін мен комикс әдісі оқушыларға қызықты, өмірмен байланысты тапсырмалар ұсынады, бұл оқу үдерісіне деген ынтасын күшейтеді.

Бұл Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты мен оқу бағдарламасында көрсетілген 5–9 сыныптар бойынша оқу мақсаттарына сәйкес келеді

5-9 сыныптар бойынша оқу мақсаттарының жүйесі

2-бөлім

«Айтылым»

Дағдылар	Оқу мақсаттары				
	5-сынып	6-сынып	7-сынып	8-сынып	9-сынып
1. Сөздік қорының алуандылығы	5.1. Тақырып бойынша меңгерген жаңа сөздерді олардың синонимдерімен, антоним, омонимдерімен қатар қолдану, ойын жеткізе білу	6.1. Тура және ауыспалы мағынадағы сөздерді қолдану, ойын әсерлі, мазмұнды жеткізу	7.1. Мақал-мәтелдер, терминдер мен неологизмдерді орынды қолдана отырып, мәтін мазмұнын дамыту	8.1. Тұрақты тіркестер мен көркемдегіш құралдарды қолданып, ауызша мәтіндер құрау	9.1. Берілген тақырыпқа сай сөздерді орынды қолдана отырып, мақсатты аудиторияға арналған ауызша мәтіндер құрау

4-бөлім

«Жазылым»

Дағдылар	Оқу мақсаттары				
	5-сынып	6-сынып	7-сынып	8-сынып	9-сынып
3. Көркемдегіш құралдарды қолданып жазу	5.3. Жазба жұмыстарында сипаттау, бейнелеу құралдарын қолданып жазу	6.3. Жазба жұмыстарында теңеу, эпитет сөздерін қолданып жазу	7.3. Жазба жұмыстарында теңеу мен метафораны қолданып жазу.	8.3. Жазба жұмыстарында символ мен кейіптеу түрлерін қолданып жазу.	9.3. Жазба жұмыстарында афоризмдерді тиімді қолданып жазу

Алайда тәжірибе көрсеткендей, сабақ барысында тілдің бейнелі қабатын дамытуға уақыт жеткіліксіз. Мұғалім оқушыны мәтін талдау, грамматика мен лексикаға үйретуге көп көңіл бөлгенде, эпитет, теңеу, афоризм сияқты көркемдік құралдарды қолдану назардан тыс қалады. Соның нәтижесінде оқушылар жазба жұмыстарында тілдік құралдарды толық пайдалана алмай, бағалау критерийлерінде ұпай жоғалтады [8, 2].

Орыс тілінде оқытылатын сыныптарда дарынды оқушылармен жүргізілетін жеке шығармашылық жұмыстар мақал-мәтелдер мен қанатты сөздерді өмірмен байланыстыра, мәтінді шығармашылық тұрғыда қолдануға үйретуге мүмкіндік береді. Ұзақ мәтіндер мен дәстүрлі талдау түрлері олардың қызығушылығын тудырмайды, сондықтан оқыту әдістерін жаңаша қарастыру қажеттілігі туындады.

Мақалада қарастырылған бейімделген мәтіндер, мақал-мәтелдер мен комикс әдісі оқушылардың тілдік дарындылығын дамытудың тиімді жолы ретінде көрініс тапты. Бұл элементтер тек тілдік құралдарды меңгеруге ғана емес, сонымен бірге коммуникативтік және шығармашылық қабілеттерді арттыруға бағытталып, оқушылар теңеу, метафора, афоризм сияқты көркемдегіш құралдарды орынды қолдануды үйренеді, айтылым мен жазылым дағдыларын жетілдіреді [9,34].

Әдебиеттер тізімі

1. «PISA-2022» зерттеуіндегі Қазақстан нәтижелері, 2022 жыл.
2. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1600014605> "Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, тандау курстарының және факультативтердің үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2013 жылғы 3 сәуірдегі № 115 бұйрығына толықтырулар енгізу туралы

3. Хасанова Г. Орыс сыныптарында қазақ тілін оқытудағы инновациялық әдіс-тәсілдер. – «Қазақ тілі мен әдебиеті орыс мектебінде» Республикалық ғылыми-әдістемелік басылым, 2018 жыл – 3 б.
4. Казакова М. Использование адаптированных аутентичных литературных текстов в обучении иностранному языку. – Вестник Бурятского государственного университета, 2016 – 2 б.
5. Бимаганова Б.Т., «Орыс сыныптарында қазақ тілі мен әдебиеті пәнінде комикс жанры арқылы оқушылардың тілін дамыту», 2024 – 3 б.
6. Iskakova G., Shakhmanova G., Zhunussova T., Tangsyqbai A. «Cognitive and affective aspects of learning through comics: in the context of "forty fables" by a. baitursynov», – Ш. Уәлиханов атындағы ҚУ хабаршысы, 2025 – 4 б.
7. Өксікбаева К. Абуова Қ. 8,10-сынып (Т2) орыс тобындағы оқушылардың жазылым тапсырмаларында көркемдік тәсілдерді орынды қолдануын қалай жетілдіруге болады?. – «Қазақ тілі мен әдебиеті орыс мектебінде» Республикалық ғылыми-әдістемелік басылым, 2019 жыл – 48 б.
8. Афанасьева Т. Методическая ценность английских пословиц и поговорок в обучении иностранному языку. – НАУКА. ИСКУССТВО. КУЛЬТУРА, 2017 – 2 б.
9. Бораш Р.Б., Утешова А. Қазақ тілінде оқытпайтын мектептердегі әдебиет пәнін әдіскер К.Әбілқасымова зерттеулеріне сүйене оқыту. – Қазақ тілі мен әдебиеті орыс мектебінде» Республикалық ғылыми-әдістемелік басылым, 2022 – 34 б.

Жандарбек А.Н.

*Ғылыми жетекшісі: Жумагелдин Ж.Ш.,
қазақ әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды
ұлттық зерттеу университеті*

**Мистика мен ұлттық дүниетаным:
қазақ ауыз әдебиетіндегі рухани-құпия образдар**

Бұл мақалада қазақ ауыз әдебиетіндегі, әсіресе «Қобыланды батыр» жырындағы рухани-құпия және мифологиялық образдардың табиғаты қарастырылады. Автор жыр кейіпкерлерін дәстүрлі тарихи немесе эпикалық тұрғыдан ғана емес, мифологиялық дүниетаным аясында талдауға ұмтылады. Жеті кәміл пір, Қырық бес кез Қызыл ер, Көбікті сияқты кейіпкерлердің астарында жатқан көне түркілік сенімдер мен мистикалық ұғымдардың көрінісі ашылады. Сонымен қатар, «пір» және «аруақ» ұғымдарының арақатынасы сараланып, олардың шығу тегі мен қызметі салыстырылады. Жырдағы оқиғалар мен образдар арқылы қазақ халқының дүниетанымы, тыйымдары мен рухани құндылықтары айқындалады. Зерттеу нәтижесінде эпостық мәтіндегі кейіпкерлердің бірқатары инициациялық, қорғаныштық және тылсым әлеммен байланысты мифтік бейнелер ретінде қарастырылуы мүмкін екені дәлелденеді.

Түйін сөздер: қазақ ауыз әдебиеті, мифология, Қобыланды батыр, рухани образдар, пір, аруақ, түркілік дүниетаным, мистикалық кейіпкерлер

Қазақ ауыз әдебиеті арқылы ұлтымыздың өткенін ғана емес, әлем, тіршілік, жаратылыс заңдарының пайда болу түсінігін, халқымыздың көзқарасын, дүниетанымын, ұлттық болмысымыздың әлдеқайда биік деңгейде жатқанын түсініп келеміз. Миф, мифология өз алдына жеке, дербес сала ретінде бой көтеріп келе жатқаны ұлттық дүниетанымды тануда қызмет атқарады. Ал оның жұмысына қазақ ауыз әдебиеті үлгілері септігін тигізеді.

Қазақ ауыз әдебиеті, оның ішінде батырлар жыры – бізге жеткен ең құнды да бағалы мұра. Мұндағы кейіпкерлер бір қарағанда ертедегі қарапайым қыз, жігіт, хан, батыр, т.б. адамдар сияқты көрінгенмен рухани мұраны зерттеушілерге көптеген сұрақтар тудырады. Қисын көзімен қарасақ арада ұзақ уақыт өтуіне байланысты кез келген кейіпкердің артында мифпен байланыс жатуы мүмкін. Құпиясы жоқ көрінген кейіпкердің өзі жырда белгілі бір миссия арқалайды.

Қазақ ауыз әдебиетінде байқала бермейтін мифологиялық рухани-құпия образдар өте көп. Оның байқалмауының себебі аталмыш образдарға мифологиялық негізі болуы мүмкін деп емес, кәдімгі жыр кейіпкері ретінде қарауымызда жатыр. «Қобыланды батыр» жырында жыр басталысымен-ақ әулие, пірлер жайлы айтылады. Ұзақ жылдар балаға зар болған отбасында Қобыландының дүниеге келуіне тылсым күштердің де қатысы бар екені барша оқырманға мәлім болады. Одан кейінгі Қобыланды батырдың ғұмыр бойында әрқашан осы пірлерді атап отырғанын көреміз. Ол пірлерге маңызды әрі қиын сәттерде, шешім қабылдарда сыйынады. Жырда ол Құртқаны алуға барамын деп шешім қабылдағанда:

«Барғысы келді баланың,

«Түсірем,- деп,- атып дәл,

Кәміл пірлер болса жар», - деп, Естемістен бата сұрайтын сәтте де [1,9]:

«Жад қыламын, Естеке,

Жеті кәміл бабаны!», - деп атап өтеді [1,11]. Жауға шауып, Сырлы қаланы аларда да:

«Жау бетінде жад қылып,

Жеті кәміл бабаға», - деп пірлерге сыйынғаны айтылады [1,75]. Пір десе ойымызға бірден аруақ, көзге көрінбесе де жебеп, демеп жүретін қасиетті рух келеді. Сонымен қатар бәріміздің мектеп кезінен білетін төрт-түлік малдың пірлері Ойсылқара, Зеңгі баба, Шопан аталар еске түседі. Ата-бабамыз айтатын аруақ пен ауыз әдебиетіндегі пірлер екеуі бір ұғым болып шығуы мүмкін бе? Ең алдымен аруақтың сипаты мен ерекшелігін атап өтсек, О.Жанайдаров: «Адам өлгеннен кейін аруаққа, тәнсіз рухқа, Құдайдың қызметшісіне, оның өмірін орындаушыға, жердегі тірлігіндегі өзімен туыстас ру мен тайпаның желеп-жебеушісіне айналады. Әдетте, аруақ деп о дүниеге ертерек кеткен туыс, бабаларды айтады», - деген анықтама береді [2,177]. Қобыландының батыр екенін, дүниеге келе сала батырлық қасиеттері оның сырт тұлғасынан, мінезінен байқалғанын ескерсек оның арғы ата-бабалары да батыр болуы мүмкін. «Неғұрлым қасиет тұтылатын аруақтар – атақты адамдардың, данагөйлердің, билер мен батырлардың аруақтары», - дегенге сүйенсек, шынында, батыр Қобыландының пірлерге, яғни жеті кәміл бабаға, нақтырақ айтқанда «жеті атасына» сыйынуы әбден мүмкін деген ойға келеміз [2,177]. Алайда О.Жанайдаровтың аруақ жайлы мына сипаттамасы бұны жоққа шығарады: «Аруақтар аспанға жақынырақ биік тауларды, Хан Тәңірінің шыңын мекендейді. Олардың мазасын ала беруге болмайды, аруақ атады дейді. Өте мұқтаж, сирек жағдайда ғана аруаққа жүгіну керек. Аруақтарды, яғни ата-бабалардың ұшып жүрген жандарын зікір салып, сарнап, сыйыну арқылы тек бақсы, тәуіптер ғана шақыра алады. Елдің айтуынша, олар ақбоз атқа салт мініп, алтынмен апталған ақ киім киіп, қалаулы адамдарына ғана көрінеді екен. Аруақтарды арнайы дайындығы бар адамдар ғана көре алады» [2,177]. Яғни аруақты тек арнайы бақсылар арқылы ғана шақыра алсақ, жеті кәміл пір өзін ұмытпай, еске алып отырған сәтте, бақсының көмегіңсіз келеді және түрін көрсетпейді, сыртқы қозғаушы күш ретінде қиындықтан құтқарады.

Ғалым С.Қондыбай жеті кәміл пірдің қазақ ауыз әдебиетіне парсы тілінің көмегімен ислам діні арқылы келгенін айта келе түптеп келгенде ирандық руханиятта да бұл ұғымның жеті болып қалыптасуында өзіміздің түркілік негіз жатқанын алға тартады: «...үндіирандықтар, «ортақ үндіеуропалық қауымнан» бөлініп шыққаннан кейін ғана осындай жетілік туралы келтірімге ие болған. Бұл – үндіирандық қоғамға бөгде, «үндіеуропалық емес» дәстүрдің ықпалы болғандығына мегзейді, ал «үндіеуропалық емес дәстүр» деп отырғанымыз, сірә – б.з.д. 3-2 мыңжылдықтар тоғысында Қазақстанда тұрып жатқан дей-түркілер болса керек» [3,266]. Бұдан пір дегеннің тек ислам дінімен, аруақ ұғымымен байланысын ғана емес, түп төркінінде мифологиялық бейне жатқанын аңғарамыз. Олардың ешқашан бет-бейнесін көрсетпейтіні, тек қиын сәтте жалбарынғанда ғана келетіні және тылсым тәсілмен көмектесіп, әрқашан байқалмай қосалқы образ сияқты ғана қалатыны пірлердің құпиялығын арттыра түседі. Басқа әлемнің өкілдері ретінде қабылданады. Батырдың өмір бойы жанынан табылатын бұл образдар ұлтымыздың арғы мифімен тамырласып «пір» деген ұғымның «аруақ» деген ұғымнан барынша кең әрі терең екенін танытады.

«Қобыланды батыр» жырындағы Қобыландының ең алғашқы жауы – Қырық бес кез Қызыл ер де мифологиямен байланысы бар құпиясы мол кейіпкер. Қисын тұрғысынан саралап қарасақ Қобыланды Көктім Аймақ ханның сынынан өтіп, ай астында теңгені қақ бөліп Құртқаны алады. Жас болса да қиындықты еңсеріп, өзінің күші мен ептілігін, мергендігін көрсетіп, талапты орындай алған жалғыз батырға хан қызын беруге келісті. Алайда мұны естіген Қырық бес кез Қызыл ер бұған қарсы болып, өзімен күресіп, жеңе алса ғана қызды алатынын айтады. Бұған Көктім Аймақ хан да, Құртқа да қарсы емес секілді. Қырық бес кез Қызыл ер Құртқаның ағасы да, әкесі де емес. Құртқаны ала алмай жүрген, қызға ғашық батыр жігіт деп те айтылмайды. Сонда Қырық бес кез Қызыл ермен күресудің мәні неде? Мұның өзі тылсым әлеммен байланысы бар екені екеуінің арасындағы жекпе-жектің қалай өткенінен-ақ көрінеді:

«Мініп алып атына,

Қызыл ерге келеді,

Келіп те сөйлей береді:

«Қобыланды келді, шықсын!» - деп,

Дауыстап хабар береді.

Шықпағасын Қызыл ер,

Жүгіріп үйге енеді» [1,12]. Өзі жекпе-жекке шақырған Қызыл ердің үйінен шықпауы, Қобыландының оның үйіне кіруі – бәрі де басқа бір әлемде болып жатқандай әсер қалдырады. Басқа да ауыз әдебиеті үлгілерінде бұл сценарий кездеседі.

«Төсекте жатып Қызыл ер

Қобыландыны көреді

«Аяғыммен күрес!» - деп,

Бір аяғын береді» [1,12]. Яғни Қызыл ердің аяғы оның денесінен бөлініп шыға ма әлде оның аяғы денесінде қалса да жеке күресе алатын қасиетке ие ме? Бұл жағы, әрине, жырда ашылып айтылмайды. Бірақ Қобыланды оның аяғын алпыс құлаш ала арқанмен іліп алып сүйретіп өлтіреді. Осы сәтте оның адам секілді жан тапсырғанын көреміз. Алайда басында айтылған адамға тән емес ерекшеліктерді де елемей кетуге болмайды. Себебі батыр өз елінде емес, өз елінің басқа бір ру-тайпасында емес, мүлдем басқа ұлттан қыз алғалы келді. Жырда Көктім Аймақ ханның:

«Қобыландыдай төрені:

«Қазақтың ері келді», - деп

Кезекті бұған береді» [1,12], - деп Қобыландыны қазақтың ері деп ерекшелеп айтуынан байқаймыз. Мұны ғалымның мына дерегі де айғақтай түседі: «Құртқа – жырдағы батырдың жұбайы. Оның есімі – қыпшақ тілінікі емес, түрікпен тілінікі, өйткені, «қасқыр, бөрі» дегенді білдіретін «құрт» сөзі қыпшақ тілді ортада қолданылып көрмеген. Маңғыстауда, Шетпе кентінің шығыс жағындағы (20 км жердегі) «Құрша» (немесе «Құртты», «Құрташы») деген жер аты, сірә, осы тарихи Құртқа есімімен сабақтасып жатыр: құртқа > құртақ > құрташы > құрт-ажы > құрт-әже» [4]. Әрине, онда тұрған ештеңе жоқ, алайда ары қарай ғалым: «Жырдағы Құртқа – әлдебір сиқыршылық қасиетке ие әйел; кейбір нұсқада ол Гөклән деген мыстан кемпірдің қызы болып суреттеледі. Гөклән – оғыз руы емес, түрікпен руының атауы. Маңғыстау өңірінде бұдан басқа «Құртыш әулие» деген топоним бар деп болжанады (Құртыш-ата әулие солтүстік-батыс Түрікпенстанда бар)» [4], - деп жазады. Ал тағы басқа бір еңбекте Құртқаның аспан әлемімен байланысы бар екені айтылады. Бұл оның Қобыландыға Тайбурыл атты өзі таңдап беретінінен білінеді: «Этот эпизод существенно раскрывает образ Кортки-сыншы, которая не только заботится о своем льве-господине Коблане, но вся, *и душой, и плотью единая с Небом (а она дочь небесного правителя, Коктим-Аймака)*, активно способствует деяниям героя, который и является, как мы уже писали выше, проводником Небесной воли» [5,28]. Сонда жырдың басқа да нұсқаларында Құртқа да жартылай мифологиялық кейіпкер болса, Қырық бес кез Қызыл ер оны қорғаушы немесе қарауылшы, тіпті құбыжық сипатты, дене мүшелері бөліне алатын белгілі бір мифтік образ болуы мүмкін. Ал жырдың негізгі кейіпкері – Қобыланды батыр екенін ескерсек Қырық бес кез Қызыл ер – **инициациялық бөгет**, яғни батырдың келесі деңгейге өтуін сынайтын **мифтік күзетші деген гипотезаға да орын бар**.

Қобыландының жауларының бірі – Көбікті де жай кейіпкер емес. Сырлы қала мен Қырлы қаланы жалғыз өзі жаудан босатқан Қобыландыға Қараман «дұшпанға найзам тимеді» деп жанында жатқан Көбіктінің жылқысын айдап, өзін өлтіруді армандайтынын айтады. Іске деген ниеттің о бастан дұрыс қойылмағанын жыр:

«Асып-тасып екеуі,

Алланы алмай аузына,

«Барайық десен, жүр», - дейді», - деген жолдардан, батырлардың жіберген қателігін [1,95]:

«Екі батыр жөнелген

Сыйынбай пірге жаңылып», - деп сездіреді [1,95].

Жырда Көбікті: «Ел иесіз дедің бе?

Жер иесіз дедің бе?

Мал иесіз дедің бе?

Жан иесіз дедің бе?», - деп өзінің бұл малдың да, жердің де иесі екенін білдіреді [1,99]. Жылқысына тиген Қараманды тез жеңгенінен Көбікті өте күшті, батыр тұлғалы кейіпкер екені аңғарылады. Ал Қобыландының күшін бірден сезген Көбікті оны ұйықтап жатқан жерінен шынжырлап тұтқындайды. Қарлыға Қобыландыға ғашық болып, оның қашып кетуіне көмектескенде Көбікті біліп, оларға жетіп алады. Осы сәтте, бір қызығы, Қарлыға Қобыландыға Көбіктінің жанды жерін айтып береді.

«Көбіктінің үстінде

Тоғыз қабат ақ сауыт

Шапсаң, қылыш кеспейді,

Атсаң, мылтық өтпейді

...Оған қылар амалы –

Кіндігінің тұсында
Кем соғылған төрт көзі
Жел соғарлық шамалы
Мерген болсаң, батырым,
Кіндікті байлап атпасаң,

Басыңа салар қараны», - дейді [1,115]. Көбіктің өлмейтін күші тек үстіндегі тоғыз қабат ақ сауыттан ғана деген пікір жырда солай берілгенімен күмән тудырады. Оның үстіндегі сауыты жайлы «Шапсаң, қылыш кеспейді, Атсаң, мылтық өтпейді» жолдарының жырға кейіннен қосылуы әбден мүмкін. Сонда мұны алып тастасақ жырда Көбікті өлмейтін күшке ие кейіпкер, ал оның жанды жері кіндік тұсында деген мәлімет қана қалады. Сонда бұл образ адам кейпінен гөрі мифтік образға жақындай түседі. Әлем мифологиясында да өлмейтін күшке ие, жанының бір жерге шоғырлануы, жанды жерінің болуы секілді сипаттағы мифтік образдар кездеседі. Олардың арасында ең танымалы – грек мифологиясындағы Ахиллес. «Ахилл немесе Ахиллес (көне грекше: Ἀχιλλεύς; гр. *Ἀχιλλέας*; лат. *Achilles*) – Гомердің «Иллиада» поэмасының қаһарманы. Трояны қоршаған гректердің бас батыры. Денесіне оқ, қылыш дарымайды. Өкшесі ғана осал. Осал жерді «Ахиллес өкшесіндей» деу содан қалған» [6]. Ахиллестің жанды жері табанында болса, Көбіктің жанды жері кіндігінде. Бұл өзіміздің түркілік таныммен байланысты деуге негіз бар. Кіндік халқымызда бұрыннан ерекше қастерленетін мүше болған. Адам жатырда жетілген сәтінен тіршілікпен кіндік арқылы байланысады. Өмірге келген соң да кіндікпен рухани байланысы үзілмейтін тәрізді. Жырда Қобыланды Көбіктің кіндік тұсына оқ атады. Жанды жері осы десе де Көбікті бірден өлмейді. Денесі екіге бөлінген Көбікті туралы жырда: «Көбіктідей батырдың

Жерге түскен кеудесі
Екі қолымен еңбектеп,
Артында қалған шокпарға

Тағы да кетіп барады», - делінген [1,115]. Бұл да оның мифтік кейіпкер екенін айқындай түседі. Әрине, бұл жырдың тек бір нұсқасы бойынша шығарылған болжам. Жырдың басқа нұсқаларының бірінде, мысалы Марабай жырау жеткізген нұсқасында Қарлыға Көбіктің үстіндегі сауытты өзі жасап бергенін, кіндік тұсынан үш көзін кем соққандықтан сол жерден атуын ескертеді. Қобыланды оны жүрек тұсынан атып өлтіреді. Көбікті әрі хан, әрі батыр екені белгілі болса да, жырдың көп нұсқалы болуына қарамастан оның мифпен байланысын түбегейлі жоққа шығара алмаймыз. Ал оның жырдағы рухани астарында Қобыландының жеті кәміл бабасын ұмытып, өзімен-өзі тыныш жатқан біреудің жылқысына тиген соң қалың ұйқыға батып Көбіктідей кейіпкердің тұтқынына түсу арқылы батырды тәубесіне келтіру мақсаты жатқан секілді көрінеді. Бұл да қазақ халқының «біреудің ала жібін аттамау керек» деген тыйымын еске салады. Не дегенмен Көбіктің мифтік образы жырда толық ашылмайды. Бұл да тереңірек зерттеуді қажет ететін кейіпкер.

Қобыланды батыр жыры өз тарихын XIV ғасырдың ортасы мен екінші жартысы аралығындағы кезеңнен бастау алатынын ғалым С.Қондыбай көрсетеді: «Бұл кезеңде «Қобыланды» жыры қалыптасқан жоқ, кейіннен осы жырды жасауға жұмсалған материал болған бастапқы аңыздық-озалдық оқиғалар жиынтығы қалыптасты» [4]. Жыр ретінде әлі қалыптаспаған сәтінен бастап өн бойынан көптеген өзгерістерді өткізді. Ғалым Қобыланды батыр жырының қалай қалыптасқанын айта келе, жырдағы жер-су атауларынан оның кішігірім өңірде орын алған оқиғалар негізінде пайда болғанын алға тартса да жыр өз бойына ұлттың мол руханияты мен дүниетанымын сіңіріп алды: «Квазитари-аңыздық, шежірелік, эпостық, топонимдік-аңыздық Қобыландылар пайда болды. Бірақ, олардың барлығының астарында бастапқы бір тарихи тұлға мен бір аймақтық аңыздық комплекстің жатқандығын түсіне білу керек» [4]. Ал оның маңызы өзіміздің түркілік дүниетаным тұрғысынан қарастыруды талап етеді. Өйткені «дәстүрлі түркілік дүниетанымның ділдік негізі болып табылатын Тәңірлік діні исламнан бұрынғы қазақ философиясының негізгі ойлау жүйесінің ұстындық желісі болып табылады» [7,72], сонымен қатар, «Дәстүрлі түркілік дүниетаным – ойлау мен тіл, мәдениет пен дүниетаным арасындағы өзара үндестік заңдылықтарын реттейтін ұлттық-мәдениеттік дүниетанымның алғашқы тарихи типі. Ол исламнан бұрынғы тарихи, мәдениеттік қабаттардағы тілдік, ділдік және ойлау құндылықтарының жиынтық болмысы» [7,73].

Қорыта келгенде, Қобыланды батыр жыры көне мифтік дастандармен салыстырмалы түрде алғанда бертінгі кезеңдерде пайда болса да, қиын өзгерістерден өтіп бойына халқымыздың бірнеше мыңдаған жылдар бұрынғы түркілік мистикалық дүниетанымымен астасып, араласып кетті. Сондықтан да жырдағы кейбір кейіпкерлер миф тұрғысынан зерттеуді де талап етеді. Мақалада айтылған кейіпкерлерді жан-жақты зерттеу болашақта мол жемісін береді деген үмітіміз бар.

1. Қобыланды батыр. – Алматы: «Мазмұндама» қоғамдық қоры, 2022. – 232 б.
2. Жанайдаров О. Ежелгі Қазақстан мифтері. Қазақстан балалар энциклопедиясы. – Алматы: «Аруна» басп., 2006. – 252 б.
3. Қондыбай С. Арғықазақ мифологиясы. Бірінші кітап. – Алматы: «Дайк-Пресс» баспасы, 2004. – 512 б.
4. Қондыбай С. Қобыланды батырдың үш ғұмыры. – Қол жеткізу тәртібі: <https://abai.kz/index.php/post/9820>
5. Жанабаев К. Тюркский миф в эпосе, обряде и ритуале: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 154 с.
6. Қазақ Совет энциклопедиясы / Бас редакторы М.Қ.Қаратаев. – Алматы, 1972, 1 том. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу тәртібі: https://kk.wikipedia.org/wiki/Ахилл#cite_note-1
7. Ежелгі көшпелілер дүниетанымы. Жиырма томдық. I том. – Астана: Аударма, 2005. – 496 б.

Артықбайқызы Ж.

*Ғылыми жетекшісі: Жумагелдин Ж.Ш.,
қазақ әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды
ұлттық зерттеу университеті*

Қазақ прозасындағы ұлттық код мәселесі

Мақалада қазақ прозасындағы ұлттық код мәселесі кешенді түрде қарастырылады. Жаһандану жағдайында ұлттық бірегейлікті сақтау мәселесінің өзектілігі айқындалып, ұлттық кодтың этномәдени ақпараттың жинақталған формасы ретіндегі мәні ашылады. Зерттеуде ұлттық кодтың құрылымдық деңгейлері (онтологиялық, гносеологиялық, аксиологиялық, семиотикалық) талданып, олардың көркем мәтіндегі көрінісі айқындалады. Қазақ прозасының әр кезеңіндегі (классикалық, кеңестік, тәуелсіздік кезеңі) ұлттық кодтың эволюциясы салыстырмалы түрде зерттеледі. Сонымен қатар ұлттық кодтың көркемдік жүзеге асу тетіктері – кейіпкер жүйесі, кеңістік пен уақыт, символика және тілдік құралдар арқылы берілу ерекшеліктері сараланады. Зерттеу барысында әдеби-теориялық, мәтіндік талдау, салыстырмалы, тарихи-әдеби және интерпретациялық әдістер қолданылды. Нәтижесінде қазақ прозасы ұлттық кодты сақтаудың маңызды мәдени механизмі екені дәлелденіп, оның қазіргі әдебиеттегі трансформациясы көрсетіледі.

Кілт сөздер: ұлттық код, қазақ прозасы, әдеби талдау, мәдениет, ұлттық бірегейлік, көркем мәтін, дәстүр, символика

XXI ғасырдағы жаһандану үдерісі ұлттық мәдениеттерге жаңа талаптар қойып отыр. Ақпараттық кеңістіктің кеңеюі, мәдени ықпалдастықтың артуы әр халықтың өзіндік ерекшелігін сақтауға деген қажеттілікті күшейтті. Осы тұрғыдан алғанда, ұлттық код – ұлттың рухани иммунитеті ретінде қарастырылады. Қазақ халқының ұлттық коды ғасырлар бойы қалыптасқан көшпелі өмір салтына, табиғатпен үйлесімді қарым-қатынасына, салт-дәстүрлері мен әдет-ғұрыптарына негізделген. Бұл құндылықтар жүйесі ең алдымен ауыз әдебиетінде, кейін жазба әдебиетте, әсіресе прозада кеңінен көрініс тапты. Қазақ прозасы – тек көркем мәтін ғана емес, ол ұлттық жадтың, тарихи сананың және мәдени тәжірибенің жинақталған көрінісі. Сондықтан ұлттық код мәселесін прозалық шығармалар арқылы зерттеу – ұлттық болмысты түсінудің маңызды жолы.

Ұлттық код ұғымы қазіргі гуманитарлық ғылымдарда кеңінен қолданылатын кешенді категория болып табылады. Ол этномәдени ақпараттың жинақталған формасы ретінде қарастырылады [1]. Ұлттық кодқа тіл, дін, мәдениет, дәстүр, тарихи тәжірибе, психологиялық ерекшеліктер енеді.

Әдебиеттану тұрғысынан ұлттық код мынадай құрылымдық деңгейлерде көрінеді:

- Онтологиялық деңгей – халықтың өмір сүру формасы (көшпелі өмір, табиғатпен байланыс);
- Гносеологиялық деңгей – дүниені тану тәсілі (мифологиялық, философиялық ойлау);
- Аксиологиялық деңгей – құндылықтар жүйесі (үлкенді құрметтеу, қонақжайлық);
- Семиотикалық деңгей – символдар мен белгілер жүйесі (дала, жылқы, ошақ, т.б.) [2].

Осы деңгейлер қазақ прозасында өзара сабақтасып, тұтас көркемдік жүйе құрайды.

Қазақ прозасындағы ұлттық кодтың тарихи эволюциясы:

1. Классикалық кезең (XX ғасырдың басы). Бұл кезеңде ұлттық код халықтың тұрмыс-тіршілігі мен әлеуметтік құрылымы арқылы көрінді. Мұхтар Әуезов шығармалары осы кезеңнің шыңы болып табылады. Абай жолы романында қазақ қоғамының толық панорамасы жасалған. Мұнда рулық қатынастар, билер институты, отбасылық дәстүрлер, ұлттық психология кеңінен бейнеленеді.

2. Кеңестік кезеңдегі трансформация. Кеңестік дәуірде ұлттық код идеологиялық сүзгіден өтті. Дегенмен, жазушылар ұлттық болмысты астарлы түрде жеткізе білді. Ғабит Мүсірепов

шығармаларында ананың бейнесі арқылы ұлттық құндылықтар сақталды. Оның кейіпкерлері адамгершілік, сабырлылық, төзімділік сияқты қасиеттерді бойына сіңірген.

3. Қазіргі кезеңдегі жаңғыру. Тәуелсіздік кезеңінде ұлттық код мәселесі жаңа мазмұнмен толықты. Оралхан Бөкей және Әбіш Кекілбаев шығармаларында ұлттық сана, тарихи жады, рухани ізденіс мәселелері алдыңғы қатарға шықты. Бұл кезеңде ұлттық код тек дәстүр емес, философиялық категория ретінде қарастырыла бастады.

Қазақ прозасында ұлттық код бірнеше көркемдік механизм арқылы жүзеге асады:

1. Кейіпкер жүйесі арқылы. Кейіпкерлердің мінез-құлқы, сөйлеу мәнері, өмірлік ұстанымы ұлттық болмысты көрсетеді. Мысалы, үлкенге құрмет, сөзге тоқтау, намысшылдық – қазақ кейіпкерлеріне тән қасиеттер.

2. Кеңістік пен уақыт бейнесі арқылы. Дала – қазақ әдебиетіндегі басты символдардың бірі. Ол еркіндік, кеңдік, табиғатпен үйлесім идеясын білдіреді.

3. Деталь және символика арқылы. Ұлттық код көбіне тұрмыстық детальдар арқылы беріледі: киіз үй, домбыра, қымыз, жылқы – бұлардың барлығы ұлттық мәдениеттің белгілері.

4. Тілдік құралдар арқылы. Мақал-мәтелдер, тұрақты тіркестер, шешендік сөздер ұлттық ойлау жүйесінің көрінісі болып табылады.

Зерттеу әдістері мен тәсілдері:

1. Әдеби-теориялық талдау әдісі. Бұл әдіс ұлттық код ұғымының мәнін, құрылымын және әдебиеттегі қызметін анықтауда негізгі құрал ретінде пайдаланылды.

Аталған әдіс арқылы:

- «ұлттық код» ұғымының ғылыми анықтамалары қарастырылды;
- оның әдебиеттанудағы орны мен функциялары айқындалды;
- көркем мәтіндегі ұлттық белгілердің теориялық негізі сараланды.

Мысалы, қазақ прозасындағы дәстүр, тіл, мінез мәселелері ұлттық кодтың құрамдас бөлігі ретінде қарастырылып, олардың көркемдік қызметі түсіндірілді.

2. Мәтіндік (контент) талдау әдісі. Контент-талдау әдісі көркем шығармалардың ішкі құрылымын жүйелі түрде зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл әдіс арқылы мәтіндегі ұлттық код элементтері нақты анықталып, жіктелді.

Зерттеу барысында:

- шығармалардан ұлттық сипаттағы сөздер, тіркестер, символдар іріктелді;
- салт-дәстүрге қатысты эпизодтар талданды;
- кейіпкерлердің сөйлеу ерекшеліктері зерттелді.

Мысалы, Абай жолы романындағы қонақ күту дәстүрі, билер кеңесі, туыстық қатынастар сияқты элементтер контент-талдау арқылы ұлттық кодтың құрамдас бөлігі ретінде анықталды.

3. Салыстырмалы талдау әдісі. Бұл әдіс әртүрлі кезеңдегі және әр автордың шығармаларындағы ұлттық кодтың берілу ерекшеліктерін салыстыру үшін қолданылды.

Салыстыру нәтижесінде:

- классикалық және қазіргі прозадағы айырмашылықтар анықталды;
- әр жазушының ұлттық кодты беру тәсіліндегі ерекшеліктері көрсетілді;
- ұлттық құндылықтардың өзгеру және сақталу деңгейі бағаланды.

Мысалы, Мұхтар Әуезов шығармаларындағы дәстүрлі қоғам бейнесі мен Оралхан Бөкей прозасындағы философиялық тереңдік салыстырылып талданды.

4. Тарихи-әдеби әдіс. Бұл әдіс ұлттық кодтың қалыптасу және даму эволюциясын зерттеуге бағытталды.

Осы әдіс арқылы:

- қазақ прозасының әр кезеңіндегі ұлттық кодтың ерекшеліктері қарастырылды;
- тарихи жағдайлардың әдебиетке әсері анықталды;
- ұлттық болмыстың уақыт өте қалай өзгергені талданды.

Мысалы, кеңестік кезеңдегі идеологиялық ықпал мен тәуелсіздік кезеңіндегі ұлттық жаңғыру процестері салыстырылып зерттелді.

5. Интерпретациялық (түсіндіру) әдіс. Бұл әдіс көркем мәтінді терең мағыналық деңгейде талдауға мүмкіндік береді.

Интерпретация барысында:

- символдардың астарлы мәні ашылды;
- кейіпкерлер әрекетінің философиялық мәні түсіндірілді;
- ұлттық дүниетанымның көркем бейнеленуі анықталды.

Мысалы, Оралхан Бөкей шығармаларындағы табиғат бейнесі тек пейзаж емес, адамның ішкі жан дүниесінің символы ретінде түсіндірілді.

6. Жүйелеу және жинақтау әдісі. Бұл әдіс зерттеу барысында алынған мәліметтерді бірізділікке келтіру және қорытындылау үшін қолданылды.

Нәтижесінде:

- ұлттық кодтың негізгі белгілері жүйеленді;
- зерттеу нәтижелері нақты тұжырымдарға біріктірілді;
- ғылыми қорытындылар жасалды.

7. Дискурстық талдау элементтері. Қосымша ретінде көркем мәтіндегі тілдік және мәдени дискурсты зерттеу элементтері қолданылды.

- Бұл тәсіл арқылы:
- автордың ұлттық көзқарасы анықталды;
- мәтіндегі мәдени кодтар талданды;
- ұлттық сана мен идеологияның көрінісі зерттелді [3, 59].

Мақалада зерттеу барысында келесі нәтижелер анықталды:

1. Қазақ прозасы ұлттық кодты сақтаудың негізгі мәдени механизмі болып табылады;
2. Ұлттық код көпқабатты құрылым ретінде көрінеді және мәтіннің барлық деңгейінде байқалады;
3. Жазушылар ұлттық кодты әртүрлі көркемдік тәсілдер арқылы жеткізеді;
4. Қазіргі әдебиетте ұлттық код жаңа әлеуметтік жағдайларға бейімделіп, трансформацияға

ұшырауда;

5. Ұлттық код – ұлттық бірегейлікті сақтаудың басты факторы.

Мысалдар арқылы кеңейтілген талдау. Абай жолы романында қазақ қоғамының әлеуметтік құрылымы толық көрсетіледі. Мысалы, қонақ күту дәстүрі, билер кеңесі, отбасылық қарым-қатынастар – ұлттық кодтың нақты көріністері. Оралхан Бөкей прозасында табиғат – тек фон емес, ол кейіпкердің ішкі әлемінің көрінісі. Бұл – ұлттық дүниетанымның философиялық деңгейі. Әбіш Кекілбаев шығармаларында тарихи оқиғалар арқылы ұлттық сана қалыптастыру идеясы беріледі. Бұл жерде ұлттық код уақыт пен кеңістік арқылы көрінеді [4].

Қазіргі қазақ прозасындағы ұлттық кодтың трансформациясы. Қазіргі кезеңде урбанизация, цифрландыру, жаһандану ұлттық кодтың өзгеруіне әсер етуде. Қала мәдениеті мен дәстүрлі мәдениеттің тоғысуы жаңа әдеби бағыттардың пайда болуына алып келді, ал жазушылар ұлттық кодты жаңа формада ұсынуда:

- урбанистік тақырыптар;
- психологиялық проза;
- постмодернистік тәсілдер.

Дегенмен, негізгі құндылықтар сақталып отыр. Бұл – ұлттық кодтың икемді әрі өміршең жүйе екенін дәлелдейді.

Қорыта келгенде, қазақ прозасы – ұлттық кодтың көркем түрде сақталуы мен дамуының басты кеңістігі. Онда халықтың тарихи тәжірибесі, дүниетанымы, мәдениеті мен рухани құндылықтары тұтас жүйе ретінде бейнеленеді. Ұлттық код әдебиет арқылы ұрпақтан ұрпаққа беріліп, ұлттық бірегейлікті қалыптастырады. Сондықтан қазақ прозасын зерттеу – тек әдеби емес, мәдени және философиялық маңызы бар мәселе.

Әдебиеттер тізімі

1. Ахметов З. Әдебиеттану негіздері. – Алматы, 2004.
2. Қазақ әдебиеті энциклопедиясы. – Алматы, 1999.
3. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы, 2002.
4. Нұрғалиев Р. Қазақ әдебиетінің тарихы. – Алматы, 1991.

Булекбаева И.

*Ғылыми жетекшісі: Жумагелдин Ж.Ш.,
қазақ әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды
ұлттық зерттеу университеті*

Тіл мен тарих тоғысындағы таным: О. Сүлейменовтің «Аз и Я» еңбегі

Мақалада Олжас Сүлейменовтің «Аз и Я» еңбегі тарихи-лингвистикалық және мәдениеттанулық тұрғыдан кешенді түрде талданады. Автор еңбегінің ғылыми-әдіснамалық негіздері ретінде салыстырмалы-тарихи лингвистика, интертекстуалдық және семиотикалық талдау тәсілдері қарастырылып, тіл мен тарихтың өзара байланысы жаңа қырынан ашылады. Зерттеуде түркі және славян халықтарының тарихи-мәдени сабақтастығы тілдік деректер негізінде дәлелденіп, еңбектің ұлттық сананы жаңғыртудағы рөлі айқындалады. Сонымен қатар «Аз и Я» туындысының кеңестік идеология жағдайындағы ғылыми батылдығы, дәстүрлі тарихи көзқарастарды қайта пайымдаудағы маңызы сараланады. Мақалада еңбектің құрылымдық, мазмұндық ерекшеліктері мен қазіргі гуманитарлық ғылымдардағы өзектілігі көрсетіліп, оның ұлттық бірегейлікті қалыптастырудағы орны анықталады.

Кілт сөздер: «Аз и Я», Олжас Сүлейменов, тарихи лингвистика, ұлттық сана, мәдени код, интертекстуалдық талдау, түркі-славян байланыстары, тарихи жады

XX ғасырдың екінші жартысы – рухани ізденістер мен тарихи жадыны қайта пайымдауға бет бұрған кезең. Осы үдерістің алдыңғы шебінде тұрған тұлғалардың бірі – Олжас Сүлейменов. Оның «Аз и Я» еңбегі сол дәуірдің ғылыми кеңістігінде ғана емес, қоғамдық санада да үлкен серпіліс туғызды. Бұл туынды дәстүрлі тарихи көзқарастарды қайта қарастырып, тіл мен тарихтың ажырамас байланысын жаңа қырынан танытты. Аталған еңбек – ғылым мен әдебиеттің, тарих пен тілдің, мифология мен мәдениеттің тоғысқан тұсы. Сондықтан да оны тек бір ғылым саласының аясында қарастыру жеткіліксіз. Ол – тұтас өркениеттік танымды қайта зерделеуге бағытталған кешенді зерттеу. 1975 жылы жарық көрген «Аз и Я» еңбегі тек ғылыми еңбек ғана емес, сонымен қатар қоғамдық пікірге әсер еткен ірі мәдени құбылыс болды. Кітапта автор тіл мен тарихтың өзара байланысын негізге ала отырып, түркі және славян халықтарының тарихи сабақтастығын жаңа тұрғыдан түсіндіруге ұмтылады [1].

«Аз и Я» еңбегінің ғылыми негізі – салыстырмалы-тарихи лингвистика. Бұл әдіс тілдердің дамуындағы ортақ белгілерді анықтау арқылы тарихи процестерді түсіндіруге мүмкіндік береді. Автор лексикалық сәйкестіктерге, фонетикалық ұқсастықтарға және этимологиялық талдауға сүйене отырып, тілдік деректерді тарихи дәлел ретінде қарастырады.

Осы ғылыми бағыттың қалыптасуы мен дамуы қазақ және әлемдік ғылымдағы бірқатар көрнекті ғалымдардың еңбектерімен тығыз байланысты. Мәселен, Ахмет Байтұрсынов тілдің тек қатынас құралы ғана емес, ұлттың рухани өзегі, тарихи жадтың сақтаушысы екенін ерекше атап өткен [2]. Оның «Тіл тағылымы» еңбегіндегі тұжырымдары тіл мен тарихтың сабақтастығын тануда теориялық негіз ретінде бағаланады. Бұл идеялар Олжас Сүлейменов еңбегінде жаңа мазмұнда жалғасын табады.

Сонымен қатар, фольклорды тарихи дерек ретінде қарастыру мәселесінде Сейіт Қасқабасовтың ғылыми зерттеулері маңызды орын алады [3]. Ол қазақ фольклорының типологиясын зерттей отырып, ауыз әдебиетінің халықтың тарихи санасын сақтаудағы қызметін дәлелдеді. Бұл тұрғыдан алғанда, «Аз и Я» еңбегіндегі мифологиялық сюжеттер мен эпостық материалдарды талдау Қасқабасов еңбектерімен үндес келеді.

Түркі өркениетінің тарихи негіздерін зерделеуде Әлкей Марғұлан мен Әуелбек Қоңыратбаевтың еңбектерінің де маңызы зор [4]. Ғалымдар көне мәдени мұраларды зерттеу арқылы түркі халықтарының тарихи тамырларын тереңнен ашып көрсетті. Оның археологиялық және этнографиялық деректері Сүлейменовтің лингвистикалық тұжырымдарымен өзара толықсып, біртұтас ғылыми жүйе құрайды.

Ал түркі және славян халықтарының тарихи байланыстарын зерттеуде Сергей Кляшторный мен Талас Султанов еңбектері ерекше атап өтуге тұрарлық [5]. Олар Еуразия кеңістігіндегі халықтардың өзара ықпалдастығын тарихи деректер негізінде дәлелдеп, мәдени синтездің табиғи құбылыс екенін көрсетеді. Бұл ғылыми бағыт «Аз и Я» еңбегіндегі негізгі идеялармен сабақтасып жатыр.

Осылайша, әртүрлі ғылыми мектептердің тұжырымдары тіл, тарих және мәдениет арасындағы ажырамас байланысты дәлелдей отырып, Олжас Сүлейменов еңбегінің әдіснамалық негізін тереңдете түседі. «Аз и Я» еңбегін тереңірек талдау барысында оның тек мазмұндық жағынан ғана емес, құрылымдық және әдіснамалық тұрғыдан да күрделі туынды екеніне көз жеткізуге болады. Ең

алдымен, еңбектің композициялық құрылымы автордың ғылыми ойлау жүйесінің ерекшелігін айқын көрсетеді. Кітапта нақты бір жүйелі тараулардан гөрі, идеялық өзекке бағындырылған фрагменттер арқылы тұтас концепция қалыптастырылған. Бұл тәсіл оқырманды дайын қорытындыға жетелемей, керісінше, ойлануға, салыстыруға, өзіндік тұжырым жасауға бағыттайды.

Автор қолданған негізгі тәсілдердің бірі – интертекстуалдық талдау. Яғни, әртүрлі дәуірлер мен халықтарға тиесілі мәтіндерді өзара салыстыра отырып, олардың арасындағы жасырын мағыналық байланыстарды ашады. Бұл әдіс әсіресе «Игорь жасағы туралы жырды» талдау барысында анық байқалады. Сүлейменов мәтіндегі жекелеген сөздер мен образдардың түп-төркінін түркі тілдерімен байланыстыра отырып, тарихи-мәдени ықпалдастықтың тереңдігін дәлелдеуге ұмтылады. Мұндай тәсіл дәстүрлі филологиялық зерттеулерде сирек қолданылатындықтан, ғылыми ортада үлкен пікірталас туғызды. Қазіргі гуманитарлық ғылымдар тұрғысынан қарастырғанда, «Аз и Я» еңбегінің әдіснамалық негіздері ерекше өзектілікке ие. Бүгінгі таңда тіл, мәдениет және тарихтың өзара байланысын кешенді түрде зерттеу кеңінен дамып келеді. Осы тұрғыдан алғанда, Сүлейменовтің ғылыми тұжырымдары қазіргі зерттеу бағыттарымен үндеседі.

Мәселен, қазіргі мәдениеттану мен постколониалдық зерттеулер аясында тарихи деректерді қайта пайымдау, бұрынғы үстем көзқарастарды сын тұрғысынан қарастыру маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Бұл ретте «Аз и Я» еңбегі отарлық сана қалыптастырған тарихи түсініктерді қайта қарастыруға мүмкіндік беретін құнды зерттеу ретінде бағаланады.

Сонымен қатар, жаһандану дәуірінде әртүрлі мәдениеттердің өзара ықпалдастығы күшейіп отырған кезеңде Сүлейменовтің мәдени синтез туралы идеялары ерекше мәнге ие. Автор көрсеткен түркі және славян халықтарының тарихи-мәдени байланыстары қазіргі өркениеттік диалог мәселелерімен де сабақтасып жатыр.

Осылайша, «Аз и Я» еңбегі тек өткен кезеңнің ғылыми жетістігі ғана емес, бүгінгі күннің де өзекті мәселелерін түсінуге мүмкіндік беретін әмбебап зерттеу болып табылады. Сонымен қатар, еңбекте семиотикалық талдау элементтері де кездеседі. Автор тілдік бірліктерді тек сөз ретінде емес, белгілі бір мәдени кодтың тасымалдаушысы ретінде қарастырады. Әрбір сөздің астарында тарихи тәжірибе, дүниетаным және этникалық ерекшелік жатқанын көрсету арқылы Сүлейменов тілдің көпқабатты табиғатын ашады. Бұл тұрғыдан алғанда, «Аз и Я» еңбегі тек лингвистика аясында емес, мәдениеттану мен философия тұрғысынан да бағалы.

Еңбектегі тағы бір маңызды қыр – автордың тарихи деректерге сыни көзқараспен қарауы. Сүлейменов ресми тарихнамада қалыптасқан пікірлерді сол күйінде қабылдамай, оларды тілдік деректер арқылы қайта тексеруге тырысады. Бұл – ғылыми ізденістегі батыл қадамдардың бірі. Өйткені кеңестік кезеңде қалыптасқан тарихи концепциялар көбіне идеологиялық сүзгіден өткен болатын. Ал «Аз и Я» еңбегі сол біржақты көзқарастарға балама ұсына отырып, тарихи шындыққа жақындаудың жаңа жолдарын көрсетеді. Сонымен бірге, автордың зерттеуінде салыстырмалы талдау әдісі кеңінен қолданылады. Түркі және славян тілдеріндегі ұқсастықтарды көрсету арқылы ол халықтар арасындағы мәдени байланыстардың кездейсоқ емес, тарихи заңдылық екенін дәлелдеуге тырысады. Бұл жерде тек тілдік ұқсастықтар ғана емес, дүниетанымдық, мифологиялық параллельдер де назарға алынады. Нәтижесінде, әртүрлі мәдениеттердің өзара ықпалдасуы арқылы қалыптасқан ортақ өркениеттік кеңістік туралы тұжырым жасалады. Автордың зерттеуіндегі ерекше назар аударатын тағы бір мәселе – ұлттық сана мәселесі. «Аз и Я» еңбегі тек ғылыми ізденіс қана емес, сонымен қатар рухани оянуға шақыру іспетті. Сүлейменов оқырманға дайын жауап бермейді, керісінше, оны тарихи тамырларын өз бетінше тануға жетелейді. Бұл тұрғыдан алғанда, еңбек ағартушылық сипатқа ие. Бұл зерттеулердің барлығы бір арнада тоғысып, тарихи шындықты жан-жақты тануға мүмкіндік береді.

«Аз и Я» еңбегі тек лингвистикалық талдау емес, сонымен қатар тарихи дерек ретіндегі маңызға ие. Ол көне жазбалар мен аңыздар арқылы түркі халықтарының өткенін қайта зерделейді. Мұнда тек ресми құжаттар ғана емес, ауыз әдебиеті, эпостар, фольклор элементтері де дерек ретінде қарастырылады. Мысалы, Орхон-Енисей жазбалары мен «Күлтегін» ескерткіштері Сүлейменовтің назарынан тыс қалмайды. Ол бұл жазбалардың мәнін, ондағы мәдени кодтарды орыс және еуропалық ғалымдардың еңбектерімен салыстыра отырып түсіндіреді. Сүлейменов «Игорь жасағы туралы жыр» (Слово о полку Игореве) мәтінін түркі тілдерімен салыстыра отырып, оның құрамында түркілік элементтер бар екенін айтады. Бұл тұжырым кеңестік филология үшін күтпеген жаңалық болды. Кітап жарық көрген тұста кеңестік тарихнамада түркі халықтарының тарихы шектеулі, көбіне отарлық көзқараспен жазылған еді. Сүлейменов бұл стереотиптерге қарсы шығып, түркі мәдениетінің терең тамырларын ғылыми дәлелдермен негіздеді. Кеңестік идеология үшін «қос тілділік» пен мәдени синтез қауіпті құбылыс ретінде қабылданды. Осыған қарамастан, «Аз и Я» ғылыми қауымдастықта қолдау

тапты, әсіресе ұлттық зиялы қауым арасында. «Аз и Я» еңбегі қазақ халқының ұлттық санасының жаңғыруына зор ықпал етті.

Тарихты өз көзімен, өз тілінде тануға деген ұмтылыс осы еңбектен бастау алды. Жастар арасында тарихи тамырларға деген қызығушылық артты, түркология мен мәдениеттану салалары жаңа бағыттармен толыға түсті. Кітаптағы негізгі ой – халықтың тілі мен тарихы оның болмысын айқындайды. Сүлейменов осы идея арқылы оқырманды өзінің түп-тамырын іздеуге шақырады. Бүгінде «Аз и Я» еңбегі Түркия, Ресей, Қытай, Еуропа елдеріндегі түркітанушылар тарапынан зерттелуде. «Аз и Я» еңбегінің басты ерекшелігі – оның бейтарап, идеологиядан тыс тарихи шындықты іздеуінде. Кеңестік кезеңде тарихты жазу көбіне саяси мүддеге бағынышты болғандықтан, шынайы деректердің бұрмалануы жиі кездесетін. Мұндай жағдайда Сүлейменов тіл мен мәдени кодтар арқылы тарихи ақиқатқа жетудің балама жолын ұсына білді. Ол ресми құжаттар мен жазбаша шежірелерден бөлек, ауыз әдебиеті, аңыздар мен жырлар сияқты халықтың рухани жадына сүйенеді. Бұл дереккөздер арқылы автор оқырманға тарихи сананы жаңа қырынан танытады.

Қорыта айтқанда, Олжас Сүлейменовтің «Аз и Я» еңбегі – тарихи лингвистика мен мәдениеттану тоғысындағы бірегей ғылыми туынды. Ол тіл арқылы тарихты танудың мүмкіндігін кеңейтіп, ұлттық сананың жаңғыруына зор ықпал етті. «Аз и Я» еңбегінің талдауы оның көпқабатты, көпқырлы ғылыми туынды екенін көрсетеді. Онда лингвистикалық, тарихи, мәдени және философиялық аспектілер бір-бірімен тығыз байланыста қарастырылған. Автордың жаңашыл әдістері мен батыл тұжырымдары бұл еңбекті тек өз дәуірінің ғана емес, қазіргі уақыттың да өзекті зерттеуіне айналдырып отыр. Сондықтан «Аз и Я» еңбегі ғылыми ізденістің жаңа бағыттарын айқындаған, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды тоғыстырған ерекше еңбек ретінде бағаланады. «Аз и Я» еңбегінің практикалық маңызы да айрықша. Бұл зерттеу білім беру жүйесінде, әсіресе тарих, әдебиет және тіл пәндерін оқытуда жаңа әдіснамалық бағыттарды қалыптастыруға ықпал етеді. Еңбекте ұсынылған тұжырымдар оқушылар мен студенттердің тарихи ойлау қабілетін дамытуға, деректерді сыни тұрғыдан талдауға үйретуге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, бұл еңбек ұлттық бірегейлікті тану үдерісінде маңызды рөл атқарады. Тіл мен тарихтың өзара байланысын терең түсіну арқылы тұлға өзінің тарихи тамырын, мәдени негізін саналы түрде қабылдай алады. Бұл, өз кезегінде, қоғамдағы рухани тұтастық пен мәдени сабақтастықты нығайтуға әсер етеді.

Бұл еңбек – өткенді қайта пайымдау ғана емес, болашаққа бағытталған рухани бағдар. Онда халықтың тарихи жады, мәдени коды және рухани болмысы тұтас бір жүйе ретінде қарастырылады. Сондықтан «Аз и Я» – өзектілігін жоғалтпайтын, әр дәуірде жаңаша оқылатын құнды ғылыми мұра.

Әдебиеттер тізімі

1. Сүлейменов О. Аз и Я. - Алматы: Жазушы, 1998. - 208 б.
2. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. - Алматы: Ана тілі, 1992. - 240 б.
3. Қасқабасов С. Қазақ фольклорының типологиясы. - Алматы: Ғылым, 1984. - 280 б.
4. Қоңыратбаев Ә., Қоңыратбаев Т. Көне мәдениет жазбалары. - Алматы: Рауан, 1991. - 368 б.
5. Кляшторный С., Султанов Т. Казахстан: летопись трех тысячелетий. - Алматы: Рауан, 1992. - 352 с.

СЕКЦИЯ 4. РУССКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

4-СЕКЦИЯ. ОРЫС ӘДЕБИЕТТАНУЫ

Балгабекова М.Т.

*Научный руководитель: Алдажарова А.М, магистр педагогических наук
Казахский агротехнический исследовательский университет
имени С. Сейфуллина (Астана, Казахстан)*

Художественная функция фантастики в народных и литературных сказках

В статье рассматриваются художественная функция фантастики в народных и литературных сказках, ее роль в создании художественного мира произведения. Основная цель исследования состоит в том, что функция фантастики в сказках представляет возможности для изучения. Автор останавливается на различии и сходстве народной и литературной сказки. Анализируются особенности использования элементов фантастики в сказках и ее влияние на формирование сюжета, поведения персонажей и раскрытие их характеристик. Отдельное внимание уделяется различиям сказок разных народов, и влиянию истории на их формирование. Особое внимание уделяется преобразованию повседневной реальности в волшебную с помощью фантастики. Подчеркивается воспитательная функция сказок как средства нравовучения.

Ключевые слова: сказки, фантастика, антагонист, мораль, волшебство.

Художественная функция фантастики в сказках, заключается в создании особого мира, переплетённого с настоящим.

Фантастические элементы – волшебство, волшебные предметы, необычные существа - позволяют не только привлечь читателя, но и глубже раскрыть нравственные идеи, показать борьбу добра и зла, справедливости и несправедливости. Благодаря фантастике сказки выходят за рамки реального опыта и становятся универсальным средством передачи жизненных ценностей.

Сами того не замечая, мы привыкли к тому, что в сказках происходят чудеса. В волшебных сказках присутствуют необычные персонажи, предметы, например, скатерть-самобранка, волшебное зеркало, сапоги-скороходы и т.д. В сказках о животных герои-животные разговаривают и ведут себя иногда как люди: думают, хитрят, страдают, например, сказка про волка и лису. Фантастика в сказках нами воспринимается как естественная, она не требует объяснения.

Ни одна волшебная сказка не обходится без чудесного действия: в жизнь человека вмешивается то злая и губительная, то добрая и благоприятная сверхъестественная сила. Волшебная сказка изобилует чудесами: здесь и страшные чудовища, и чудесные предметы-помощники, без которых волшебная сказка немыслима, ведь именно они разрешают конфликт и спасают героев. Чудо в народной сказке не нуждается в объяснении, в него верили интуитивно, поэтому фантастика народной сказки естественная, непосредственная, носит эмоционально-чувственный характер.

Многие читатели воспринимают фантастику как инструмент для завлечения детей. Эйнштейн писал: «Воображение важнее, чем знания. Знания ограничены, тогда как воображение охватывает целый мир, стимулируя прогресс, порождая эволюцию» [1]. Но на самом деле фантазия в сказках – это не только волшебство, она так же учит нас смотреть на мир более глубоко. Главный герой в сказках попадает в различные, в реальном мире невозможные ситуации, где нельзя тривиальным способом найти выход. В таких экстремальных ситуациях мы видим истинное лицо человека, что в реальности помогает людям понять настоящие мотивы людей.

Так же фантастика в сказках помогает отчетливо увидеть различие между добром и злом. Например, история из сказки «Василиса Прекрасная». В сказке мачеха и ее дочери, чтобы погубить Василису, отправляют ее за огнем, в лес Бабы Яги. Василиса терпеливо выполняет трудные задания Бабы Яги и получает от нее огонь, череп с горящими глазами. Когда Василиса принесла огонь, мачеха и ее дочери радуется, но позже огонь их сжигает, и они погибают. Эта сказка показывает разницу между добром и злом. Зло в сказке представлено в образе мачехи и ее дочерей – завистливых и жестоких, отправивших Василису на верную смерть. А добро – это Василиса, которая была вознаграждена за свою

доброту и труд. Так же эти сказки учат нас тому, что добро всегда награждается, а зло всегда наказывается.

Победу добра над злом мы видим и в литературных сказках, таких как «Рапунцель», сказка братьев Гримм, где матушка Рапунцель Готель, которая манипулировала ею ради своей выгоды, воплощает зло, а добро – Рапунцель, которая все равно ее любила и не отворачивалась от нее до самого конца. Или «Золушка» сказка Ш. Перро, где зло – это мачеха и ее злые дочери, пользовавшиеся добротой Золушки, которая искренне помогала им.

Литературные сказки создают более сложный и целостный художественный мир, затрагивают множество тем, часто поднимая вопросы, актуальные для своего времени. В народных сказках главной целью является поучительная мораль.

Особенностью народных сказок являются мифические существа, характерные для каждого народа. Например, в казахских народных сказках часто встречаются злоежи, похищающие людей айдаһары (драконы). Так в сказке «Қарлығаштың құйрығы неге айыр?» (Почему у ласточки хвост рожками?) дракон похищает детей ласточки, а та спасает их, и в этот момент дракон разделяет ее хвост надвое.

Кроме драконов в сказках встречаются: Жалмауыз кемпір – злая старуха-людоедка, Албасты – зловредный дух, Жезтырнақ – женское, демоническое существо, с железными ногтями. Конечно, в сказках есть и добрые мифические существа, такие как: Қыдыр-ата – добрый дух покровитель, Пері – добрые существа, похожие на фей, Самұрық – гигантская птица, что живет на вершине гор.

В русских народных сказках встречаются существа, как: Кощей бессмертный-злой чародей, Леший-хозяин леса, способный запугивать людей, Водяной-дух водоемов, что может топить людей. Так же встречаются и добрые существа, как: Жар-птица – символ удачи и богатства, приносит благополучие. Морозко – в сказках часто выступает как справедливый дух хранитель, что помогает героям. Щука – рыба, исполняющая желание.

С помощью таких мифических существ создавались образы народных сказок. Эти мифические существа символизировали добро и зло, силы природы и духов, олицетворяли страхи и надежды людей, их представления об этом мире.

Особенностью литературных сказок является индивидуальность автора. Автор создает свой собственный мир, чаще всего мало опираясь на реальность. Он создает свои законы, свои существа, свой целостный маленький мир, волшебную страну, иногда нарушая традиции, тем самым подтверждая слова Джон Р. Р. Торкина «Человек станет творцом вторичного мира» [2.].

Персонажи в литературных сказках, в отличие от народных, более сложные и глубокие. Если в народных сказках не объясняется причина, действиям антагониста, то в литературных сказках этому придается огромное значение. Они описывают причину каждого его поступка. Так же в литературных сказках он может помогать главным героям. Например, история Малефисенты в сказке Е. Рудник, где когда-то добрая фея из-за предательства становится главным антагонистом. Но позже, она начинает помогать главной героине.

В литературных сказках чудеса имеют философские подтексты. Одним из ярких представителей этой сказки и фаворитом многих читателей, является сказка «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери. На первый взгляд это сказка о мальчике, путешествующем по планетам с Лисом и розой, но в этой сказке есть глубокий философский подтекст. Жизнь мальчика на маленькой планете почти в полном одиночестве, его путешествия по другим планетам, разговаривающий Лис. Это, конечно, является фантастикой, с помощью которой автор показывает ценность друзей. Сам маленький принц в сказке очень ценит свою розу и своего друга Лиса. Именно Лису принадлежит знаменитая фраза: «Но ты не забывай: ты навсегда в ответе за тех, кого приручил. Ты в ответе за твою розу» [3, 163], так Сент-Экзюпери говорит об ответственности, не только за тех, кого мы приручили, но и об ответственности наши действия.

Свою розу маленький принц берег как зеницу ока. Когда он видит сад с тысячами розами, он говорит: «Вы красивые, но пустые... Моя роза... она дороже вас всех, ведь это ее, а не вас я поливал каждый день. Ее, а не вас накрывал стеклянным колпаком... Я слушал, как она жаловалась ...» [3, 162]. Эта роза была для него единственной розой, которую он сам нашел и вырастил. Так автор учит нас ценить то, что принадлежит нам. Даже если будет сто тысяч вещей как у тебя, но твоя навсегда останется твоей.

Фантастика играет огромную роль в сказках. Основной функцией фантастики считается развлекательная. Вымышленные элементы делает любую историю более увлекательной, и многие люди убегают из скучной реальности в мир фантастики, ища в ней более глубокие чувства, которые они не могли прочувствовать в реальности. Фантастика – это маленький уголок, где человек свободен от законов реальности. Среди других функций можно отметить нравственную и воспитательную.

Сказки учат нас быть готовыми к любым жизненным ситуациям. Они преподают нам незабываемый увлекательный урок о жизни, при этом затягивая в мир красочной фантазии.

Список литературы

1. Хава Тор. Знаменитости. Эйнштейн. https://www.epochtimes.ru/content/view/33971/8/?utm_source=chatgpt.com&utm_referrer=https%3A%2F%2Fchatgpt.com%2F
2. Джон Рональд Руэл Толкин. О волшебных сказках. <https://fairypot.narod.ru/story/Tolkien.htm>
3. Сент-Экзюпери А. Планета людей; Маленький принц. – Л.: Лениздат, 1983. – 176 с, ил.

Хасанова Р.Р.

*Научный руководитель: Дьяков Д.В, кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Особенности визуализации акватического образа русалки в севернорусской мифологической прозе

Статья посвящена анализу визуальных репрезентаций образа русалки в севернорусской мифологической прозе. Рассматривается система внешних маркеров, предметных атрибутов и поведенческих сценариев персонажа как инструментов символического освоения водной стихии. Научная новизна исследования заключается в системном подходе к визуальным характеристикам русалки не как к вторичным описаниям, а как к активным механизмам антропоморфизации ландшафта, превращающим неосвоенную природную среду в упорядоченную сакральную зону. Цель исследования заключается в раскрытии содержательных и функциональных особенностей визуализации акватического образа русалки как инструмента символического моделирования сакрального пространства в севернорусской мифологической прозе. В ходе работы выявлено, что через конкретные визуальные акты и атрибутику фиксируются границы миров и транслируются законы человеческой судьбы.

Ключевые слова: русалка, севернорусская традиция, визуализация, антропоморфизм, сакральное пространство, пограничный знак.

Актуальность исследования заключается в необходимости системного анализа способов визуального воплощения образа русалки, которые в севернорусской традиции до сих пор рассматривались лишь фрагментарно. Исследование внешних признаков и атрибутов этого персонажа позволяет реконструировать архаичные механизмы «очеловечивания» водной стихии и превращения её в упорядоченное пространство. В условиях уникальности мифологического материала Русского Севера, работа восполняет пробел в понимании того, как через конкретные визуальные маркеры (внешность, одежду, предметы) народное сознание фиксирует границу между миром человека и миром природы. Таким образом, изучение визуализации русалки значимо для раскрытия способов символического освоения ландшафта.

Теоретические основы изучения водных мотивов заложены в работе В.Я Проппа [2], выявившего связь стихии с архаическими ритуалами. В области системного анализа севернорусских традиций ключевой остаётся монография Н.А. Криничной [1], а современный этап осмысления акватической мифологии представлен в коллективной монографии [3]. Несмотря на это, механизмы визуализации перехода от безличной стихии к персонифицированному субъекту в мифологической прозе остаются раскрытыми не полностью. В большинстве исследований семиотика вещного мира и портретные характеристики образа русалки рассматриваются лишь фрагментарно. Данное исследование, опираясь на массив севернорусских нарративов, восполняет этот пробел и представляет акватический образ региона как целостную систему.

Цель исследования заключается в раскрытии содержательных и функциональных особенностей визуализации акватического образа русалки как инструмента символического моделирования сакрального пространства в севернорусской мифологической прозе.

Задачи исследования:

- 1) выявить механизмы антропоморфизации водной стихии и проанализировать специфику портретных характеристик русалки как маркеров её пограничного статуса;

2) определить семиотическую роль предметной среды и поведенческих сценариев персонажа в процессе трансформации неосвоенного природного пространства в сакральную зону.

Материал исследования составили тексты из Научного архива Карельского научного центра РАН (далее - НА КарНЦ РАН) [5]. и сборников народных сказок А.Н. Афанасьева, который включил мифологическую прозу в сказочный репертуар. Выборка текстов ограничена севернорусскими нарративами, в которых русалка контактирует с человеком и наделяется субъектностью.

Предметом исследования являются механизмы и особенности визуализации через систему антропоморфных признаков, материальных атрибутов и типовых сценариев поведения, маркирующих границы сакрального пространства.

В ходе исследования использовались методы структурно-семантического анализа, описательно-аналитический и мотивно-тематический методы.

Антропоморфизация стихии воды. Формирование образа русалки базируется на наделении водной стихии человеческими свойствами, эмоциями и биографией. В основе процесса лежит трансформация безличного природного объекта в антропоморфного персонажа, обладающего волей и памятью. Русалка выступает не просто как «дух воды», а как субъект, наделённый человеческой логикой поведения: она способна испытывать глубокую тоску, заниматься трудом, награждать и наказывать.

Важнейшим механизмом формирования образа русалки является наделение её способностью к осознанному творчеству. Ярким примером служит сказка о подводной деве, одаривающей человека вышитой «ширинкой»: «Возьми, – говорит, – сама вышивала. Когда станешь по мне скучать, найдёт на тебя грусть-тоска великая, ты только взгляни на эту ширинку – тебе веселей будет!» [6]. Изделие русалки выступает магическим инструментом гармонизации состояния человека. Через приписывание русалке человеческих занятий текст закрепляет её статус одушевлённого персонажа.

Другим механизмом формирования образа выступает связь антропоморфного облика русалки с материальными объектами, которые подтверждают её реальное присутствие в пространстве. Визуализация существа в севернорусских нарративах часто происходит в моменты расчёсывания волос: «Сидит, на две стороны волосы, и вот расчесывает» [4]. Это действие переводит абстрактную водную стихию в конкретный образ. Следовательно, механизм антропоморфизации превращает русалку в полноправный субъект, чей облик и действия в мифологической прозе рассматриваются как результат наложения человеческой идентичности на природную среду, что делает её важным элементом в севернорусской мифологической традиции.

Портретные характеристики русалки. Визуальный портрет русалки строится на балансе между человеческим обликом и мистическими признаками. Важно отметить принципиальное отличие севернорусской традиции: если западноевропейская русалка – это полуженщина-полурыбы, то в славянских представлениях они не имели рыбьих хвостов и внешне практически не отличались от обычных девушек [3, 43]. Н.А. Криничная подчёркивает, что значимым элементом являются волосы – вместилище сакральной силы [1]. Их постоянная распущенность символизирует природную силу. Длина волос, иногда достигающая воды, создаёт впечатление, что перед наблюдателем не человек, а сам движущийся поток.

Цвет волос также символичен: если преобладание тёмных оттенков в поздних текстах связывают с негативом в связи с христианским влиянием, то золотистые или русые тона подчёркивают изначальную чистоту водной сущности. Особое значение придаётся вьющимся прядям («кудрявые-кудрявые, так всё волнами такими кольцами» [4].), ассоциирующимся с магическими кругами жизни, символизируя власть над человеческой судьбой, бесконечность и завершённость мироздания.

Представление о том, что каждый волос является носителем частицы жизненной силы [7], объясняет, почему мифическое существо столь сосредоточено на их демонстрации. Визуальный акцент на волосах русалки подтверждает её статус существа, распоряжающегося жизненными силами природы: её распущенные косы становятся наглядным воплощением текучести, изменчивости и магического могущества водного потока.

Другим устойчивым признаком является большая грудь [8], что сближает образ с гипертрофированными материнскими чертами Бабы-Яги и подчёркивает концентрацию плодородных сил. Генетическая связь с миром мёртвых проявляется в неестественно бледной коже персонажа, визуально сближающей её с холодной поверхностью рек. Нагота же русалки несёт сакральный смысл, связанный с восстановлением магической энергии при соприкосновении с водой – исходным началом жизни [1].

Вещный мир русалки. Материальные атрибуты русалки манифестируют её власть над миром. Ключевой объект – гребень, часто огромный или золотой. Согласно В.Я. Проппу, золото здесь символизирует солнце и бессмертие, указывая на высокий сакральный статус водяной девы [2,].

Использование гребня восходит к мифам о первоначальном устройении Вселенной. В руках мифологического существа этот предмет становится орудием мироздания, способным трансформировать непроходимое пространство. В мифологической логике из зубцов гребня или расчёсываемых волос воссоздаётся пространство (например, лес), охватывающее мир по вертикали и горизонтали. Это действие закрепляет представление о мире как о целостной структуре, где каждый элемент гребня способен порождать элементы мироздания.

Магическая природа персонажа проявляется не только в обладании гребнем, но и в самом процессе работы с нитями и волокнами. Расчёсывание волос в мифологическом сознании функционально сближается с сакральным рукоделием, где в качестве материала могут выступать как сами волосы или шерсть, так и пряди льна и конопли. Связь русалки с миром тканей подтверждается этнографическими данными: крестьянки приносили водяным девам холсты в дар.

Способность русалок к прядению и вышиванию подчёркивает их роль как распорядительниц жизненного уклада. В семиотическом плане гребень близок к ткацкому челноку: оба выступают инструментами созидания. Их родство подчёркивается водной символикой (движение гребня уподобляется гребле, движение челнока – лодке). Гребень является онтологической частью русалки; попытка его присвоения человеком нарушает космогоническое равновесие и влечёт гнев стихии. Таким образом, атрибуты русалки – это визуальные маркеры её роли как устроительницы миропорядка.

Типовые сценарии поведения русалки и их визуальное воплощение. Поведенческие акты русалки в севернорусской традиции служат визуализацией правил взаимодействия человека с сакральным пространством, превращая стихийные проявления воды в систему этических и ритуальных знаков. Основной сценарий – статичное пребывание в пограничных точках ландшафта (например, сидение на плоском камне за расчесыванием волос), что визуальным образом маркирует территорию как сакральную. Особую значимость в этом сценарии приобретает динамика жеста: «Хозяйка воды с красивыми волосами села на берег речки и расчесывает их, изредка так по волосам рукой проводят» [9]. Использование наречия «изредка» выступает здесь важным темпоральным маркером, указывающим на прерывистость и эпизодичность явления образа [10]. В этой прерывистости действия проявляется сама природа стихии – контакт с иным миром всегда случаен и лишён линейной длительности. Этот образ служит сигналом о необходимости соблюдения дистанции: нарушение покоя существа расценивается как вторжение в иной мир и влечёт наказание стихией.

Другой важный сценарий – акт дарения. Сюжет о вручении «ширинки» показывает, что облик русалки может принимать дружелюбные формы в ответ на действия людей. Передача плода своего труда воплощает идею безопасного, но регламентированного контакта. Вышитая вещь становится свидетельством связи между мирами, демонстрируя возможность получения магической помощи для преодоления трудностей.

Границы сакрального пространства русалки. Образ русалки выполняет функцию пограничного знака, маркирующего сакральные участки водной среды. Её появление в конкретной точке водоёма мгновенно переводит его из природного объекта в категорию границы между мирами. Присутствие персонажа указывает на субъектность и волю водной среды. Ключевым маркером здесь выступает мотив расчёсывания волос на две стороны: «Сидит, на две стороны волосы, и расчесывает».

Эта двунаправленность символизирует неравномерность бытия, где правая и левая стороны соотносятся с благополучием и утратой, здоровьем и недугом, и т.д. Акт часто сопровождается формулами: «Год от года лучше, год от года лучше» – в одну сторону, «Год от года хуже, год от года хуже» – в другую [11]. Пространство, где зафиксирован этот образ, становится местом трансляции пророчеств о жизненном цикле человека.

Данный визуальный акт почти всегда сопровождается специфическим звуковым оформлением – магическим приговором или завораживающим бормотанием: «Сидит. Чешет, что-то приговариват. Сама себе говорит, а мы понять не можем» [12]. Подобная синкретичность образа – видимого деления волос на две стороны и неясной человеку речи – окончательно выводит место встречи из сферы обыденного. В ряде случаев звук принимает форму зловещего воя («Ву-у-у!»), который прямо указывает на границу между жизнью и смертью: «Ну, сегоду опять буде утопший, раз водяник воет, буде утопший» [13].

Визуальный образ русалки превращает неосвоенную стихию в сакральную зону. Через манипуляции с волосами и провидческое поведение мифологическое сознание упорядочивает ландшафт. В этих точках вода обретает лицо и голос, требуя от очевидца осознания границ мира, где через действия русалки визуализируются фундаментальные законы судьбы.

Анализ визуализации образа русалки в севернорусской традиции позволяет сделать следующие выводы:

во-первых, через антропоморфизацию безличная водная стихия трансформируется в волевой субъект, наделённый человеческой логикой и способностью к осознанному творчеству;

во-вторых, внешний облик русалки базируется на принципе визуального сходства с человеком, где распущенные волосы манифестируют власть над природными силами, а бледность кожи фиксирует связь с миром мёртвых;

в-третьих, вещный мир, сосредоточенный вокруг золотого гребня, наделяет персонажа функциями распорядительницы миропорядка, приравнивая расчёсывание волос к акту созидания и структурирования ландшафта;

в-четвёртых, поведенческие сценарии превращают стихийные проявления воды в систему ритуальных знаков, диктующих человеку необходимость соблюдения дистанции.

Наконец, прогностическая функция окончательно маркирует место встречи как сакральную зону трансляции пророчеств о судьбе.

Таким образом, через систему внешних маркеров и атрибутов мифологическое сознание конкретизирует неосвоенную среду, устанавливая чёткие границы между миром человека и миром природы.

Список литературы

1. Криничная Н.А. Мифология воды и водоемов. Былички, бивальщины, поверья, космогонические и этиологические рассказы Русского Севера: Исследования. Тексты. Комментарии [Электронный ресурс]. / Н.А. Криничная. – Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2014. – 390 с. – Режим доступа: [Krinichnaya_N_A_Mifologia_vody_i_vodoeMOV_Bylichki_byvalshchiny_pove_rya_kosmogonicheskie_i_etiologicheskie_rasskazy_Russkogo.pdf](#)
2. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – М.: АСТ, 2024. – 544 с.
3. Символика воды в русской словесности и мировой культуре: Коллективная монография [Электронный ресурс]. / Отв. ред. А.И. Смирнова. – М.: Книгодел; МГПУ, 2022. – 508 с. – Режим доступа: [6.-Simvolika-vody-szhato.pdf](#)
4. НА КарНЦ РАН. 23. № 274. – № 77.
5. Сайт Карельского научного центра РАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krc.karelia.ru/>
6. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 3-х т. Т. II. [Электронный ресурс]. / под ред. В.Я. Проппа. – М.: ГИХЛ, 1957. – 514. – Режим доступа: [Narodnye_russkie_skazki_A_N_Afanasyeva_Tom_II_1957.pdf](#)
7. Анисимов А.Ф. Религия эвенков в историко-генетическом изучении и проблемы происхождения первобытных верований / А.Ф. Анисимов; Отв. ред. М.И. Шахнович. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. – 238 с. – [Anisimov_A_F_Religia_evenkov_v_istoriko-geneticheskom_izuchenii_i_problemy_proiskhozhdenia_pervobytnykh_verovaniy_1958.pdf](#)
8. НА КарНЦ РАН. 85. № 45. – № 86.
9. Лимеров П.Ф. Сотворение мира [Электронный ресурс]. / П.Ф. Лимеров. – Сыктывкар: Коми книжное издательство, 2005. – 624 с. – Режим доступа: [Limerov_P_F_Sotvorenie_mira_Mifologia_naroda_komi_Syktvkar_2005.pdf](#)
10. Кузнецова П.П. Конструирование мифологемы Русского Севера в рамках национальной специфики Коми народа через призму мифов и легенд [Электронный ресурс]. / П.П. Кузнецова // KANT: Social science & Humanities. – 2022. – № 3 (11). – С. 44-51. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-mifologemy-russkogo-severa-v-ramkah-natsionalnoy-spetsifiki-komi-naroda-cherez-prizmu-mifov-i-legend/viewer>
11. Иванова Л.И. Персонажи карельской мифологической прозы. Исследования и тексты быличек, бивальщин, поверий и верований карелов / Л.И. Иванова. – М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2012. – № 369.
12. НА КарНЦ РАН. 82. № 224. – № 123.
13. НА КарНЦ РАН. 73. № 73. – № 113.

Шилова Е.Д.

*Научный руководитель: Дьяков Д.В, кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Фольклорные мотивы и образы в песенном творчестве Надежды Кадышевой

Статья посвящена исследованию фольклорных мотивов и образов в песенном творчестве Надежды Кадышевой. Анализируется проблема сохранения и трансформации народной символики в современной эстрадной культуре. Рассматриваются образы воды, снега, венка и березы, а также мотивы дороги, судьбы, гадания и заплутавшего счастья. Целью исследования является выявление семантических особенностей образов и определение их функций в песенных текстах исполнительницы. В работе используются методы сравнительного, сравнительно-типологического анализа и метод обобщения. Результаты показывают, что

фольклорная образность выполняет смыслообразующую роль и обеспечивает связь личных переживаний лирической героини с коллективной культурной памятью. Сделан вывод о том, что песенное творчество Надежды Кадышевой представляет собой форму постфольклорной трансформации народной традиции.

Ключевые слова: фольклор, образ, мотив, лирическая песня, песенное творчество, трансформация.

Актуальность исследования связана с тем, что в массовой песенной культуре последних десятилетий заметно возрос интерес к «народному» звучанию и образности: слушателю важно узнавать в эстрадной песне знакомый культурный код, который ассоциируется с домом, родной речью, памятью о традиции.

Творчество Надежды Кадышевой особенно показательно в этом отношении: оно выстроено на стыке эстрадной формы и фольклорной семантики, когда традиционные образы (вода, дорога, береза, венок) работают не как украшение, а как носители смысла. В этой связи исследователь Е.А. Каминская пишет, что «русская песня, сохраняя внутреннюю этнокультурную принадлежность, действительно преобразовалась в современный жанр эстрадной музыки (т. е. музыки, исполняемой на сценической площадке), имеющий конкретные функции, специфические средства исполнения, узнаваемое содержание и образы, сценические формы воплощения. В этом, как представляется, можно видеть не только основы жизнеспособности такого традиционного песенного явления, возможности его эффективной адаптации в современных культурно-эстетических условиях, но и выполнение народной песней важнейшей функции – сохранение и трансляцию культурной памяти в ярких эмоционально насыщенных образах» [1].

Проблема витальности фольклорных образов в современной культуре обсуждается в работах, посвященных фольклоризму и постфольклору. Так, Ю. Неклюдов, анализируя фольклорные практики современного города, отмечает, что традиционный сюжет и образ не исчезают, а меняют среду бытования и способы передачи, сохраняют узнаваемый смысловой каркас [2]. Г.Г. Поддубная, рассматривая феномен народности и механизмы фольклоризма, подчеркивает, что «народное» в новых формах культуры нередко становится способом самоидентификации и возвращения к истокам [3]. Иначе говоря, фольклорная основа песенного творчества Н. Кадышевой не являлась предметом монографического исследования.

Цель исследования – выявить и описать фольклорные мотивы и образы в песнях Н. Кадышевой, сопоставив их традиционную семантику с современной песенной реализацией.

Материалом исследования являются десять песен из репертуара Н. Кадышевой: «Течет ручей», «Деревенская дорога», «Снег летит и летит», «Я не колдунья», «Уходи, горе», «Зачем это лето», «Плывет венок», «Заплутавшее счастье», «Широка река», «Подари, березка». Объектом исследования являются эстрадные лирические песни указанного репертуара. В предмет исследования вошли образы и мотивы, восходящие к русскому фольклору: вода, венок, дорога, снег, береза, гадание и связанные с ними народные представления.

В статье применяются методы сравнительного анализа (сопоставление фольклорных значений и их песенной реализации), метод обобщения (выделение устойчивых смысловых линий) и сравнительно-типологический подход (описание функций образов в разных текстах).

Проведенный анализ позволил сопоставить традиционные фольклорные значения образов и мотивов с их реализацией в песенных текстах Н. Кадышевой, выявить преемственность и трансформацию традиционных смыслов.

Образ воды. В русской традиции вода – одна из самых «сильных» стихий. В фольклоре она выступает, с одной стороны, как конкретный объект действительности, (то, что можно набрать, перейти, переплыть), с другой – как символическая граница между мирами (то, что отделяет «свой» мир от «чужого»). Поэтому в фольклорных текстах часто встречаются речные и водные словоформы: река, речка, реченька, вода, водица, а рядом – бережок, омут, переправа. Через эти слова народная поэтика закрепляет представления о пути, испытании, разлуке, очищении. Вода «смывает» беду и болезни, «уносит» память, годы, людей. Отсюда двойственная семантика воды – спасение и опасность, жизнь и утрата. В этой связи классик русской фольклористики А.Н. Афанасьев отмечает, что в славянский фольклор знает «мертвую» и «живую» воду: «Мертвая вода называется иногда целящей, и этот последний эпитет понятнее и общедоступнее выражает соединяемое с нею значение: мертвая или целящая вода заживляет нанесенные раны, сращает вместе рассеченные члены мертвого тела, но еще не воскрешает его; она исцеляет труп, т. е. делает его целым, но оставляет бездыханным, мертвым, пока окропление живою водою не возвратит ему жизни. В сказаниях народного эпоса убитых героев сначала окропляют мертвою водою, а потом живою...» [4].

В народной песне река часто мыслится как сила, неподвластная человеку: течение не остановить и не повернуть вспять, как не вернуть время и не отменить судьбу. Река может соединять мосты, переправы, а может разъединять берега. Поэтому в фольклорных текстах река нередко становится внешним отражением внутреннего состояния героя: сильные чувства описываются через ширину, глубину, скорость течения.

В песне «Широка река» фольклорная модель реки сохраняется, но акцент смещается на лирический образ героини. Здесь река не просто природный фон, а драматургический центр: «*Широка река, глубока река / Не доплыть тебе с того бережка...*» [5]. «Широка» и «глубока» обозначают не географию, а масштаб переживания. Важна и топика берега: противопоставление «этого» и «того» бережка оживляет традиционный мотив невозможности перейти границу. В результате река приобретает значение судьбы: она течет сама по себе, а человек вынужден принимать ее ход.

Если река в песнях Н. Кадышевой символизирует «судьбу», то ручей выступает как еще один вариант той же стихии. В песне «Течет ручей» водный образ передается уменьшительно и мягко: ручей не пугает, он «говорит» тихо, спокойно. В таком контексте вода становится близкой к человеку: она уже не столько граница, сколько способ внутреннего успокоения. Ручей задает ритм памяти: что-то уходит вместе с течением, но уходит не резко, а постепенно, давая возможность прожить и принять утрату: «*Вот и прошли года, но мы не старые...*», «*Течет ручей, бежит ручей / И я ничья, и ты ничей...*» [5].

Интересен и образ ночной воды в песнях исполнительницы. Ночная вода в фольклорной традиции обычно усиливает сакральность действия. Традиционно ночь в славянской культуре – время неопределенности и ожидания судьбоносного знака, а вода – проводник этого знака. Поэтому «ночная вода» – не просто символ, а указание на обрядовый и символический смысл происходящего: здесь мир как будто чуть ближе к тайне и предсказанию: «*И плывет венок вдоль ночной воды / Одинокая стою на берегу / Вижу отражение своей мечты / Но найти ее на небе не могу...*» [5].

Образ снега. Снег в народной символике часто воспринимается как особое состояние воды – «замершая» стихия. Отсюда его семантика: тишина, остановка, ожидание. Снег может скрывать («укрывать») следы и прошлое, делать мир единым и ровным, но вместе с тем он несет и надежду на обновление: весной снег тает, и начнется новый жизненный круг. Такое восприятие цикличности восходит к воззрению язычников. Снег выступает как значимый культурный символ, несущий не только описание погодных условий, но и отражение глубоких смыслов, связанных со временем и переживаниями. Г. В. Любимова подчеркивает, что в русской народной культуре снег занимает центральное место в образе ландшафта. В фольклорных текстах он символизирует течение времени, состояние бытия и образ, который неразрывно связан с народным восприятием ощущения паузы, предвкушения и целого спектра иных эмоциональных оттенков [6].

В песенной поэтике эта двойственность обычно передается через ощущения холода и светлой чистоты. Так, в песне «Снег летит и летит» образ снега организует пространство времени: жизнь как будто замедляется, слова и чувства звучат тише, чем в песнях о дороге или реке. Снег «летит» – то есть движется, но это движение не ведёт вперёд; оно круговое, медитативное «*Снег летит и летит, снег летит и летит...*» [5]. Такой эффект хорошо соотносится с фольклорным переживанием зимы как периода паузы. Образ снега отражает архаическое представление язычника о зиме как временной смерти, которую может прекратить только весна, т.е. обновление природы. У Н. Кадышевой снег становится образом внутренней остановки: лирическая героиня не действует, она переживает и вспоминает. При этом ощущение чистоты оставляет возможность выхода из этого состояния: «*Ворожила зима, колдовала, / Что случится - не можем мы знать. / Только если б звезда вдруг упала, / Я бы знала, что ей загадать...*» [5].

Образ венка и мотив гадания. В фольклорной поэтике песен Н. Кадышевой раскрывается образ венка и связанный с ним мотив гадания. В народной традиции венок – знак девичества, красоты, судьбы, он связан с календарными обрядами, прежде всего, с купальскими гаданиями: венок плетут, украшают, отпускают плыть по воде и наблюдают, как он плывет по течению. В этом действии важны смыслы, которые несёт плывущий венок как атрибут гадания: ожидание, тревогу, надежду, обращение к судьбе как к силе. Так, в песне «Плывет венок» обрядовая схема узнаваема: венок пускают по воде, героиня остается на берегу и «читает» движение венка как знак. Однако в песенной лирике образ венка меняется, он становится экраном внутреннего состояния: чем дальше венок, тем сильнее одиночество; чем непонятнее его путь, тем острее тревога. Фольклорная основа не растворяется, а, наоборот, она создает доверие к образу: слушатель узнает обряд и его значения. Центральной мыслью в песне является уже не результат гадания, а переживание ожидания: «*И плывет венок вдоль ночной воды / Одинокая стою на берегу / Вижу отражение своей мечты / Но найти ее на небе не могу...*» [5]. Существенно и то, что в песне венок остается не декоративной этнографической деталью, а

действующим символом. Он удерживает связь текста с коллективной культурной памятью и одновременно делает личную историю героини частью более широкого традиционного сюжета о том, как человек в ситуации неопределенности ищет знак и опору.

Еще одним важным фольклорным образом является береза. Берёза – один из наиболее канонических образов русской фольклорной традиции, связанный с женским началом, красотой, родной землёй, морозостойкостью. Это дерево стало символом русской народной культуры, в том числе по архаическим причинам: люди замечали, что оно не боится зимы, холода и первым просыпается перед весной, её почки набухают и дают человеку надежду на скорый приход весны. В фольклоре береза часто выступает символом родной земли и одновременно образом девушки: «кудрявая», «тонкая», «белая». Важно, что береза в народной картине мира – не просто дерево, а часть своего пространства, с которым можно разговаривать, к которому можно обращаться. Эта традиция ярко представлена в народной песне «Во поле береза стояла», где образ дерева очеловечен, береза становится участницей человеческой судьбы, символом несчастной женской судьбы: ее «ломают»: «*Я ж пойду погуляю, / Белую березу заламаю...*», «*Некому березу заломати / Некому кудряву заломати...*». Это связывается с темой женской доли и утратой девичества.

В песне Н. Кадышевой «Подари, березка» эта возможность обращения раскрыта наоборот: береза становится собеседником и помощником. Лирическая героиня просит у нее сережки – предмет, который в народной культуре традиционно является украшением и символом женственности: «*Подари, березка, мне свои сережки, / На свиданье к милому сходить...*» [5]. Здесь возникает тонкая игра смыслов: с одной стороны, это почти инициально-сказочная просьба к природе, с другой – естественное желание девушки почувствовать себя красивой и уверенной перед встречей с любимым. Береза помогает героине выразить то, что трудно сказать напрямую: тревогу, надежду, ожидание любви.

Следует отметить, что у Н. Кадышевой образ березы часто включен в общий природный ансамбль вместе с водой, дорогой, полем. В песнях он работает не изолированно, а становится частью привычной пейзажной поэтики русской песни. Именно эта цельность усиливает ощущение гармонии человека и природы.

Мотив дороги. Дорога – один из самых устойчивых фольклорных мотивов, связанных с выбором судьбы: куда ведет дорога – туда и повернет жизнь. Дорога почти всегда предполагает переход: из детства в зрелость, из дома в мир, от «своего» к «чужому».

В русском фольклоре дорога выступает не просто как материальный маршрут, а как архаичный символ, воплощающий множество значений: **переход в неизведанный мир, пространство выбора судьбы, рубеж между «своим» и «чужим», а также жизненный путь героя** – понятие, которое тесно связано с народным мировосприятием и языковой моделью реальности [7]. Согласно В. Я. Проппу, начало пути героя служит ключевой сюжетной функцией, запускающей последовательность последующих испытаний и смысловых трансформаций [8], в то время как Е. М. Мелетинский видит в мотиве дороги семиотический элемент, символизирующий прохождение героя через критические этапы жизни [9]. В песнях Н. Кадышевой мотив дороги трансформируется в направлении возврата: она направляет к «родному крыльцу», к дому и воспоминаниям: «*От станции нашей дорога знакома, / Исхожены здесь все тропинки - пути. / К родному крыльцу деревенского дома / Веди меня сердце, как в детстве веди...*» [5]. Отсюда следует, что деревенская дорога у исполнительницы предстает как путь к надежному, привычному миру, где лирическая героиня находит опору и душевный покой: «*Деревня, шаги на дороге слышишь, / Как мама, выходит навстречу ко мне...*» [5].

Пограничные мотивы. Помимо конкретных природных образов, в репертуаре Н. Кадышевой имеются мотивы, которые можно назвать пограничными и трудно объяснить рационально – это мотивы горя, судьбы, «заплутавшего» счастья, колдовства.

В народной культуре «горе» нередко мыслится как нечто вещественное: его можно «отвести», «отогнать», «смыть». Поэтому мотив омовения и очищения логично связывается с водной стихией. В песне «Уходи, горе» эта логика сохраняется: горе обозначено как то, что можно вывести из жизни, попросить уйти, оставить позади. «*Уходи горе, за сине море, за темный лес, за ясный огонь...*» [5]. Здесь горе наделяется свойствами живого объекта, его можно прогнать. Песня «Я не колдунья» строится на важном для фольклорной традиции противопоставлении: существуют средства мистического влияния на судьбу человека (колдовство, приворот, заговор), но героиня отказывается в это верить. Тем самым возвращает смысл в область человеческих чувств: если любовь случилась или не случилась, причина не в магии, а в жизни: «*А я вовсе не колдунья, я любила и люблю, / Это мне судьба послала грешную любовь мою...*» [5].

Мотив «заплутавшего счастья» строится на метафоре потери пути. Счастье здесь мыслится как одушевленное и подвижное, что позволяет говорить о психологически сложном опыте лирической

героини через понятные традиционные образы зимы, поля, ручья: «Мне бы только зиму пережить, / Мне бы только поле перейти. / Из лесных ручьев воды испить, / Счастье заплутавшее найти...» [5]. Переосмысление устойчивых традиционных метафор в личностной тематике можно рассматривать как проявление постфольклорной трансформации [2].

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Фольклорные образы и мотивы в песенном творчестве Н. Кадышевой играют роль смысловых опор и не являются элементами внешней стилизации.
2. Водная символика сохраняет традиционную двойственность, позволяя передавать сложные эмоциональные состояния через узнаваемые культурные коды.
3. Снег функционирует как образ замедленного времени и памяти, обеспечивая эффект эмоциональной паузы.
4. Обрядовый образ венка и связанного с ним мотива гадания трансформируются в средства выражения личного переживания лирической героини.
5. Берёза сохраняет фольклорную женскую символику и выступает медиатором внутреннего диалога.
6. Мотив дороги переосмысливается как движение к дому и корням.
7. Пограничные мотивы демонстрируют устойчивость системы фольклора в описании сложного психологического опыта.

В целом, творчество Н. Кадышевой свидетельствует о преемственности фольклорной традиции в условиях современной эстрадной песни, где коллективные смыслы переводятся в язык личной лирической истории. Это подтверждает представление о постфольклоре как форме «продолжения» народной традиции в формах современного творчества, а также идею фольклоризма как механизма сохранения народности в современном художественном дискурсе.

Список литературы

1. Каминская Е. А. Русская песня как жанр эстрадной музыки // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2022. – № 2 (79). – С. 96-104.
2. Неклюдов С. Ю. Фольклорные традиции современного города // Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика / отв. ред. С. Ю. Неклюдов. – Москва: ЛЕНАНД, 2010. – С. 45-68.
3. Поддубная Г. Г. Феномен народности: фольклор и фольклоризм, интенция истокового и современное // Вестник Омского университета. – 2024. – № 4 (29). – С. 85-92. DOI: 10.24147/1812-3996.2024.4.85-92.
4. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу. Том 1 / А. Н. Афанасьев. – Москва: Издание К. Солдатенкова, 1865. – 736 с. (издано в 3 т.).
5. Тексты песен Надежды Кадышевой: Litprichal.ru/ – URL: <https://www.litprichal.ru/teksty-pesen/nadezhda-kadysheva/> (дата обращения 08.02.2026).
6. Любимова Г. В. Эмоции, рожденные снегом (о восприятии снега и связанных с ним практик в традиционной культуре русских Сибири) // Кунсткамера *Kunstkamera*. – Санкт-Петербург, 2018. – № 2. – С. 104-110. DOI 10.31250/2618-8619-2018-2-104-110.
7. Воронцова Е. А. Репрезентация концепта «дорога» в фольклоре и в русской литературе / Е. А. Воронцова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 10 (509). – С. 262-264. – URL: <https://moluch.ru/archive/509/111845/>
8. Пропп В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2008. – 367 с.
9. Мелетинский Е. М. Структура и типология фольклорного текста / Е. М. Мелетинский. – Москва: Наука, 1978. – 320 с.

Мылтыкбай Н.

*Научный руководитель: Вишницкая В.А, магистр филологических наук,
преподаватель кафедры русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Вербализация фольклорного сознания в массовой литературе

В статье рассматриваются современное состояние и тенденции развития русской массовой литературы в условиях стремительных технологических и культурных изменений. Показано, что современная массовая литература, несмотря на ориентацию на актуальные темы и мотивы общественной жизни, сохраняет связь с традициями фольклора, обращаясь к устойчивым сюжетам, образам и повествовательным моделям. На материале произведений М. Завойчинской исследуются особенности функционирования фольклорных образов и сюжетов в рамках фэнтезийной парадигмы. Установлено, что фольклорные элементы подвергаются жанровой адаптации и приобретают новые семантические и функциональные характеристики. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления

механизмов трансформации фольклорных образов в современной массовой литературе и уточнении характера их вербализации в условиях жанровой гибридизации.

Ключевые слова: массовая литература, современная литература, читательская рецепция, авторские стратегии, трансформации, фольклор.

В современном литературном процессе массовая литература занимает важное место и остается одной из наиболее востребованных форм художественной словесности. Она тесно взаимодействует с разнообразными культурными традициями, заимствуя сюжеты, образы и имена, как из фольклора, так и из классической литературы. Данная особенность обуславливает необходимость рассмотрения массовой литературы не только как феномена современной культуры, но и как элемента непрерывного литературного процесса.

В. Хализев подчеркивает, что «термин «массовая литература» («популярная литература», «тривиальная литература», «паралитература») является достаточно условным и обозначает не столько область распространения того или иного произведения, т.е. его популярность и коммерческую успешность, сколько его качественную характеристику» [1, 126], включая ее адресованность широкой аудитории и развлекательную направленность. В научной традиции массовая литература нередко противопоставляется «высокой» литературе и часто рассматривается как вторичная по отношению к ней. Так, исследователи отмечают ее эпигонический характер, проявляющийся во заимствовании и тиражировании уже существующих художественных моделей и приемов. Такая литература выполняет «закрепляющую, шаблонизирующую функцию» [2, 227]. Однако этот подход не исчерпывает всей сложности данного явления, поскольку массовая литература не только воспроизводит, но и трансформирует традиционные формы, адаптируя их под запросы современного читателя.

Особый интерес в том контексте представляет обращение массовой литературы к фольклору. Фольклор, как форма коллективного художественного сознания, содержит устойчивые образы, архетипические сюжеты и модели повествования, которые продолжают функционировать в современных текстах. Эти элементы периодически подвергаются переосмыслению, что позволяет говорить о сохранении культурной преемственности при одновременной модернизации традиционного материала.

Целью настоящего исследования является анализ функционирования и трансформации фольклорных образов и сюжетов в произведениях современной массовой литературы.

Материалом исследования послужили произведения М. Завойчинской «Дом на перекрестке», «Высшая Школа Библиотекарей», «Приморская Академия, или ты просто пока не привык», в которых активно используются элементы фольклорной поэтики.

Данные тексты относятся к фэнтезийной литературе, объединяющей магические, любовные и приключенческие мотивы. И.В. Костенко и К.А. Бабина отмечают, что «чаще всего фэнтезийный мир строится на основе какого-либо мифа, в котором уже содержится логика его организации и функционирования» [3, 50], что позволяет авторам опираться на готовые культурные коды. Е. Романенко указывает, что «фэнтези перекодирует культурные нормы и ценности национального фольклора, использует обобщенные образы для создания новых эстетических и этических значений» [4, 9]. Таким образом, вопрос о характере адаптации фольклорных образов становится ключевым аспектом нашего научного исследования.

Фольклорные образы в произведениях М. Завойчинской часто восходят к русским быличкам («былички – это устные рассказы о леших, домовых, водяных, русалках, кикиморе, баннике, овиннике, огненном змее, оживших мертвецах, чертях и вообще о вмешательстве в людскую жизнь разных сверхъестественных сил из мира народной религии» [5, 294].

Особый интерес представляет образ *водяного*. В традиционных русских преданиях водяной обитает в озерах, реках, прудах и других природных водоемах; обычно он описывается как старик с волосами из водорослей и бородой. Образ его устрашающий, он взаимодействует с людьми через опасные испытания или ритуалы [6]. В произведении М. Завойчинской «Дом на перекрестке» он представлен следующим образом: «Было оно зеленоватого цвета, встрепанное, с волосами и бородой цвета водорослей» [7, 60]. Как можно заметить, внешние признаки фольклорного персонажа сохраняются, однако происходит его перемещение в человеческое бытовое пространство: «Оно проникло в закрытый дом, в закрытую ванную, и оно было грязное неимоверно» [7, 60]. Водяной не представляет угрозы, можно сказать, что, напротив, он сам боится главной героини: «Водяной втянул голову в плечи, /...и быстро кивнул» [7, 61]. Он пришел просить помощи у хозяйки дома, которая находится на перекрестке миров, поэтому ведет себя смирно: «Помощь нужна./ Еще немного, и в болото превратится./ Кто как не ведьма или Хозяйка поможет» [7, 62]. Он живет в пруду и вода начала

загрязняться, и поскольку он сам не в состоянии очистить водоем, ему приходится вступить в контакт с людьми. И люди готовы прийти к нему на помощь: «А я пока поищу в Интернете информацию, что вообще принято делать в случаях загрязнения водоемов. Наверняка есть какие-то народные методы. Что нужно – куплю, что можно достать у вас – достанешь сам» [7, 62]. Таким образом, если в фольклоре водяной чаще опасный и даже враждебный человеку дух, контакт с которым носит случайный, либо ритуальный характер и не предполагает равноправного взаимодействия, в рассматриваемом тексте он оказывается более «очеловеченным». Он утрачивает свою агрессивность и выступает как существо, нуждающееся в помощи. Более того, осознавая угрозу своему существованию, он не просто обращается с просьбой к человеку, но и признает его превосходство. Трансформация образа заключается в переходе от полускрытого, опасного существа к антропоморфному персонажу, уязвимому, зависимому от человека. Он сохраняет связь с водной стихией, и при этом включается в современную систему ценностей, где особую значимость приобретает экологическая проблематика.

В книге «Приморская Академия, или ты просто пока не привык» присутствуют образы лешего и мавок. *Леший* здесь представлен как хозяин леса, способный провести заблудших людей по тайной тропе. В быличках он также является хранителем леса, обладающим двойственной функцией: он может оказать помощь тем, кто выполняет его требования, но и наказать за нарушение порядка [5]. Его деятельность связана с поддержанием гармонии и контроля над лесной средой, а встречи с людьми часто сопряжены с испытаниями или потенциальной угрозой, что подчеркивает его роль могущественного и непредсказуемого духа природы. В тексте наблюдается отсылка к фольклорному образу лешего, опосредованная знаниями героя о его поведении и привычках, включая необходимость преподнести дар в обмен на помощь: «Дяденька леший, меняемся, да? Я тебе вот эту чудесную, редкую вещицу, а ты нам тропинку откроешь тайную. Я знаю, что ты так можешь. Нам с сестренкой нянюшка рассказывала. А я даже смотреть на тебя не буду. Она говорила, что вы не любите людям на глаза показываться» [8, 47]. Образ лешего в произведении трансформирован: здесь он показан как доброжелательное и ироничное существо. Его доброжелательное отношение к людям обусловлено событиями прошлого, в частности войной, которая длилась пять лет: «Лишь к концу войны, когда ряды нечисти истощились, маги и воины смогли пройти на их территории./ Исключение сделано лишь для мелких домашних и лесных духов – леших, водяных, домовых, болотников и им подобных. Они испокон веков жили с нами в мире и согласии и во время войны помогали, безоговорочно встав на сторону людей» [8, 194]. Однако его помощь избирательна: он помогает только тем, кто добр к лесу и признает его хозяином пространства. Его поведение сопровождается легкой шуткой и игривым жестом, что отличается от традиционного образа пугающего или грозного духа: «Забирай свою рыжую головную боль и уводи отсюда./ Открою я тропку тайную, выйдете к дороге» [8, 47], «Со смешком проскрипел куст и помахал веточками» [8, 48]. Так его взаимодействие с людьми основано на совпадении интересов. Он все так же является хранителем природы, однако его роль смещается в сторону сотрудничества с человеком.

Образ *мавок*, существ, обитающих в лесных озерах и обладающих чарующей силой, представлен особенно ярко: «Недалеко от берега, по пояс в воде стояли пять обнаженных девиц с длинными зелеными волосами, перекинутыми на грудь. Они тянули в нашу сторону руки, манили, звали... Их черные глаза неотрывно смотрели» [8, 41]. В фольклоре мавки обладают опасной магической силой: они заманивают в водоемы и топят молодых людей, а спастись от их чар можно только соблюдая ритуальные действия. В произведении М. Завойчинской этот мотив сохраняется: «Только вот парень уже попал под чары водных дев и медленно, будто нехотя, но все же шел в их смертельные объятия» [8, 42], однако фэнтезийная интерпретация переосмысливает традиционный сюжет, смещая акценты с неизбежной гибели на возможность сопротивления. Героиня способна противостоять мавкам и спасти своего спутника, так как сама наделена волшебной силой: «Вот заладили! Я перекинула потрескивающий огненный шар с одной ладони на другую. – Повторяю! Вы не трогаете нас, а я взамен не варю в вашем озере колоссальную порцию ухи с мавками в качестве основной мясной составляющей. Договорились? / Мавки притихли, перестали шипеть и начали переглядываться. А потом одна за другой нырнули в воду» [8, 42]. Ее уверенность и угрозы заставляют мавок принять условия и отступить. Такая интерпретация сохраняет ключевую характеристику существ – их манящую, опасную природу, однако их сила перестает быть абсолютной. Человек оказывается способен влиять на исход события и даже выдвигать условия, что свидетельствует о перераспределении власти между ним и мифическими существами.

В романе «Высшая Школа Библиотекарей» встречается образ *домового*: «Не парень, но и не старик, крепенький такой мужичок с нечесаной бородой, сильно заросший и одетый в ветхое рваньё. Только росточком он был всего около сорока сантиметров» [9, 88]. Мы видим традиционные черты

фольклорного домового: небольшой рост, неопрятный внешний вид, предпочтение определенных способов перемещения: «Ты как предпочитаешь переезжать: в башмаке или на венике?» [9, 90]. Обращение по имени: «Родион! – И ладно уж, поворачивайтесь. Покажусь!» [9, 89]. подчеркивает антропоморфизацию образа, выводит его за пределы безличного мифологического существа. Важно, что в фольклоре домой действует косвенно: подает знаки, шумит, совершает мелкие пакости и редко вступает в диалог с человеком. В данном произведении он, напротив, активно общается с людьми. Такое поведение обусловлено его особым положением: домой теряет привычное место обитания: «Как тебе тут живется? – начала я издалека. – Не одиноко? – Издеваешься, что ли? – растерялся он. – Али не видишь, дом-то развалился» [9, 89]. В традиционных представлениях он тесно связан с домом и не может существовать вне его стен. Разрушение жилища не просто лишает его личного пространства, а ставит под угрозу само его бытие. В этих условиях взаимодействие с людьми становится для него необходимым, он вынужден вступать в диалог, чтобы обрести новый дом. Это находит отражение в диалоге с героями: «Собственно, мы к тебе с деловым предложением. – Ну-ка, удивите! – Родион, как ты смотришь на то, чтобы сменить место жительства?» [9, 89]. Тем самым образ домового претерпевает качественные изменения: от традиционного хранителя, действующего в рамках замкнутого пространства, он превращается в активного субъекта.

Таким образом, в статье рассмотрена связь между фольклором и современной массовой литературой. Анализ образов водяного, лешего, мавок и домового показал, что фольклорные персонажи активно используются в современном художественном дискурсе. Установлено, что они претерпевают трансформацию, сохраняя при этом ряд традиционных черт. В отличие от фольклорных представлений, в современной литературе данные персонажи вступают в непосредственное взаимодействие с людьми. При этом оно мотивировано необходимостью сотрудничества и связано с изменением статуса человека, который в художественном пространстве осваивает магические способности и способен противостоять сверхъестественным силам.

Список литературы

1. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая Школа, 2007. – 437 с.
2. Жирмунский В.М. Байрон и Пушкин. Пушкин и Западные литературы – Л.: Наука, 1978. – 424 с.
3. Костенко И.В., Бабина К.А. Трансформация классического художественного текста как феномен современной массовой литературы // МедиаВектор – Новосибирск-Симферополь: Изд. АНС «СибАК», 2023. – Вып. 8. – 49-52 С.
4. Романенко Е.В. Фольклор и массовая литература как семиосферы // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии, 2013. – №2 (25). – 213-222 С.
5. Аникин В.П. Устное народное творчество: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 4-е изд, перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 752 с.
6. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – М.: АСТ, 2024. – 544 с.
7. Завойчинская М. В. Дом на перекрестке. – М.: Альфа-книга, 2013. – 392 с.
8. Завойчинская М.В. Приморская академия, или ты просто пока не привык. – М.: Эксмо-Пресс, 2017. – 299 с.
9. Завойчинская М.В. Высшая школа библиотекарей. Боевая практика Книгоходцев. – М.: Эксмо, 2015. – 257 с.

Идт А.П.

*Научный руководитель: Дьяков Д.В, кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Трансформация традиционных фольклорных элементов в романе Нади Совы «Станция Лихо»

Статья исследует трансформацию традиционных фольклорных элементов в романе Нади Совы «Станция Лихо». Автор анализирует ключевые образы домового и Лиха, а также мотивы дороги и двоемирия. Показано, как фольклорные элементы, сохраняя архетипическую основу, воплощаются в художественную систему современного фэнтези: мотив дороги реализуется в урбанистическом ключе через станцию метро, а двоемирие становится структурным принципом повествования; домовой выступает медиатором между мирами, тогда как Лихо преобразуется в образ разрушительной силы. Исследование подтверждает, что фольклор служит в романе не декоративным элементом, а ключевым механизмом построения фантазийного мира и его внутренней логики.

Ключевые слова: фольклор, фэнтези, трансформация образов, мотив дороги, двоемирие.

Развитие современного жанра фэнтези обусловило устойчивый интерес писателей к традиционной фольклорной культуре как к источнику образов, мотивов и мифопоэтических моделей. Фольклор в данном контексте выступает не как декоративный элемент, а как материал, способный обогатить поэтическую систему жанра, придать ей глубину и многослойность.

Особое внимание исследователей привлекает процесс трансформации традиционных фольклорных элементов, которые, попадая в художественное пространство фэнтези, начинают функционировать в новых эстетических условиях, приобретая иные смысловые акценты и художественные функции. В результате формируется особая художественная эстетика, основанная на взаимодействии авторского творчества и мифологического сознания конкретного народа.

Материалом настоящего исследования стал роман Нади Совы «Станция Лихо» [1], в котором активно используются элементы восточнославянской мифологической и сказочной прозы. Автор определяет своё произведение как фольклорное фэнтези, что позволяет исследовать фольклорную традицию в её специфическом преломлении. Проведённый в это связи анализ историографии показал, что поэтика русскоязычного фэнтези является малоизученной. Существующие исследования преимущественно посвящены вопросам взаимодействия литературных и фольклорных традиций (Т.М. Колядич), осмыслению славянских фэнтезийных текстов и их жанровой природы (М.П. Абашева; О.П. Криницына). [2-3]. Вместе с тем, в зарубежном литературоведении достаточно подробно изучены проблемы мифологической основы фэнтезийных миров, типологии героев, структура вымышленных пространств, а также связь жанра с эпической и сказочной традицией. В частности, исследователь Brian Attebery рассматривает жанр фэнтези как форму «метамифологии», в которой архаические нарративы переосмысливаются в новом художественном контексте [4]. Сходный мифопоэтический подход представлен в работах Marek Jastrzębski, который трактует фэнтези как форму поиска гармонии с миром через конструирование целостных вторичных миров [5].

Предметом настоящего анализа являются два демонологических образа – домового и Лихо, а также ключевые сказочные мотивы дороги и двоемирия, определяющие повествовательную структуру произведения.

Цель статьи - исследовать специфику трансформации традиционных фольклорных элементов (образов и мотивов) в художественной системе романа Н. Совы «Станция Лихо».

Центральным композиционным и смыслообразующим элементом романа «Станция Лихо» выступает *мотив дороги*, который определяет логику повествования и развитие сюжета. Его символическое присутствие обозначено уже в самом названии произведения. В фольклорной традиции мотив дороги связан с испытанием, инициацией и переходом героя в иное качественное состояние, что подробно рассматривалось в трудах В. Я. Проппа [6]. и Е. М. Мелетинского. [7]. По Проппу, дорога в волшебной сказке является обязательным элементом структуры сюжета, в ходе которого герой проходит ряд испытаний, подтверждающих его право на возвращение и обретение нового статуса. [6]. Е.М. Мелетинский, в свою очередь, подчеркивал связь мотива пути с мифологической картиной мира, основанной на представлении о переходе между различными уровнями бытия. [7].

В романе Н. Совы мотив дороги реализуется в урбанистическом ключе: его отправной точкой становится станция метро, которая по сюжету ведёт героиню в «ненастоящий» мир. Таким образом, дорога соединяет явь, реальный мир и навь – пространство иного бытия, что напрямую соотносится с мифологическими представлениями восточных славян о двоемирии. Метро в данном случае функционально сопоставимо с традиционными фольклорными «пороговыми» локусами – лесом, колодцем, перекрёстком, через которые сказочный герой попадает в мир духов. И в фольклоре, и в романе переход через подобное пространство становится началом длительного пути, связанного с испытанием и обрядом инициацией.

Героиня романа Яна, подобно персонажу волшебной сказки, оказывается в мире духов не случайно, а в силу необходимости выполнения миссии. Её путь носит инициальный характер: преодолевая испытания, она подтверждает своё право на дальнейшую жизнь и возвращение в иной статус. При этом, как и в фольклорной традиции, пройденные испытания не приводят к внутренней трансформации характера героя. Яна изначально предстает носителем устойчивых нравственных ценностей, что роднит её с такими фольклорными персонажами, как Иван-царевич или Илья Муромец. Их миссии также направлены на восстановление нарушенного порядка мира: победу над Кощеем, Соловьём-разбойником или иными силами зла. В романе Н. Совы аналогичную функцию выполняет противостояние Лиху, угрожающему существованию как Ладного, так и «нормального» миров.

Таким образом, образ героя в фэнтези, как и в фольклоре, носит статичный характер: он изначально положителен и не претерпевает внутренней эволюции в ходе сюжета. Герой призван не измениться, а подтвердить свою нравственную состоятельность через действие. Это сближает фэнтезийное повествование с архаическими моделями мифологического мышления, где борьба добра и зла имеет космологический, а не психологический характер.

Мотив дороги в романе тесно связан с *мотивом двоемирия*. Граница между мирами – явным и неявным – в мифологическом сознании воспринимается как условная и проницаемая. Демонологические существа свободно пересекают её, а человек может оказаться в ином мире, сознательно или случайно нарушив границу. Подобные ситуации характерны для фольклорного жанра былички, где герой, отправляясь в дорогу, попадает во власть потусторонних сил. Эта же модель реализуется в романе «Станция Лихо», где героиня неоднократно пересекает границу между мирами.

Важно отметить, что возвращение героя в романе из иного мира мыслится как возможное, но не гарантированное. Это также совпадает с фольклорной традицией. Первое возвращение Яны в реальный мир связано с завершением начального этапа пути – выживанием и осознанием законов Ладного мира. Однако последующая попытка возвращения оказывается невозможной, что усиливает трагическое измерение повествования и подчеркивает необратимость инициального пути.

Таким образом, роман Н. Сова «Станция Лихо» демонстрирует устойчивость и актуальность фольклорных мотивов в современной литературе. Трансформация традиционных образов и мотивов не разрушает их архетипическую основу, а позволяет раскрыть их художественный потенциал в новых эстетических условиях. Это особенно ярко проявляется в демонологических образах романа.

Демонологические сущности, «всякие-разные», – это не просто обитатели Ладного мира, они – кровь и плоть, полноправные хозяева, которые уживаются рядом с людьми. В основе их изображения лежит традиционная фольклорная семантика: языческое сознание, в котором мир един, но многослоен, где за каждым явлением стоит дух. В романе автор опирается на древний языческий способ восприятия, имеющий природно-магическую природу. Этот подход возвращает персонажам их архаические признаки: во-первых, способность влиять на повседневную жизнь человека, во-вторых, прочная привязка к месту (домовой – дом, леший – лес), в-третьих, возможность жить по законам собственного мира, непостижимого для многих людей.

Домовой в романе сохраняет свою фольклорную семантику «хранителя очага», духа-хозяина, который знает каждый угол в доме. Его функции – поддержание порядка, защита, возможность предупредить жителей дома. Однако в Ладном мире домового могут увидеть только те, кто может видеть и в явь, и в навь. Он существует и в «нормальном» мире, но увидеть его без особых знаний невозможно. Тем самым автор усиливает его мифологическую нагрузку: домовый – это не бытовой персонаж, а часть большого демонологического организма Ладного мира. Несмотря на это домовый не может жить без связи с человеком: «Недавно умер, – сказал Фома, изучая оставшееся от домового тряпье. – За хозяйкой не смог пойти». [1; 63].

В традиционном фольклоре *Лихо* предстаёт как воплощённое несчастье, неотвратимая беда, которая приходит внезапно и ломает порядок жизни. Лихо выступает не как персонаж, а как принцип – воплощение самой природы несчастья, роковой предопределённости, которую невозможно преодолеть, но можно попытаться обмануть или избежать.

В Ладном мире романа этот образ переосмысливается и превращается в другую ипостась демонологической системы. Если «всякие-разные» сущности существуют в пределах своих мест, вписаны в структуру мира и выполняют свои функции, то Лихо становится тем, кто разрушает любые границы и зависимости. Оно не просто враг или вредитель, оно зло как процесс, зло, паразитирующее на Ладном мире и съедающее его изнутри.

Н. Сова подчёркивает его искажённую, ужасную природу через яркие, почти экспрессионистские детали: «его язык волочился по земле, руки загребали следом. <> длинной стопой <> склонилось самое мерзкое их всех существ в мире. <> Длинные пальцы скользнули за ворот, оцарапали, проткнули кожу и мышцы. <> Жуткие пальцы проникали все глубже <> Лихо обняло ртом лицо Юры, и воздуха не стало совсем» [1; 79]. Такое изображение показывает: Лихо – не дух и не хозяин пространства, а сущность, вторгающаяся и разрушающая саму структуру бытия. Эту особенность его природы подчёркивает и авторское замечание: «Метро – идеальное место для жизни Лихо» [1; 82]. Метро как искусственное, замкнутое и лишённое органической жизни пространство, не принадлежащее ни миру людей, ни миру «всяких-разных», оказывается средой, в которой подобная паразитарная сущность может существовать и укореняться. Оно существует там, где нет равновесия, где порядок отсутствует, где пустоты способны принять в себя тьму. Поэтому в романе, в системе Ладного мира, Лихо не просто демонологический персонаж, а теневая ипостась, антисила, противопоставленная всему, что стабильно и структурно. Оно

живёт за счёт разрушения, разъедавая порядок, именно этим отличается от «всяких-разных», встроенных в мир. Лихо – паразит Ладного мира, который способен уничтожить и «нормальный» мир.

Проведённый анализ показал, что в романе Н. Совы «Станция Лихо» традиционные фольклорные образы домового и Лиха, а также мотивы дороги и двоемирия подвергаются художественному переосмыслению, сохраняя свою архетипическую основу.

Домовой представлен как медиатор между мирами, подчёркивающий их проницаемость, тогда как Лихо трансформируется в образ разрушительной силы, угрожающей целостности мироустройства.

Мотив дороги приобретает урбанистическую форму, а двоемирие становится структурным принципом повествования.

Таким образом, фольклорная основа романа служит не декоративным элементом, а ключевым механизмом создания фантазийного мира и его внутренней логики.

Список литературы

1. Сова Н. Станция Лихо. – М.: РОСМЭН: КИСЛОРОД, 2023. – 304 с.
2. Колядич Т.М. Цикл С. Прокофьевой о Белоснежке. К проблеме взаимодействия литературных и фольклорных традиций / Т.М. Колядич // Мировая словесность для детей и о детях. – 1999. - № 4. – С. 95-110.
3. Абашева М.П., Криницына О.П. Славянские фэнтези: к проблеме генезиса / М.П. Абашева, О.П. Криницына // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – С. 202-207.
4. Brian Atteber. Stories about stories: Fantasy and the Remaking of Myth / Brian Atteber. - Oxford, New York: Oxford University Press, 2016. – 240 с.
5. Marek Jastrzębski. (2024). Mythopoetic Fantasy: In Search of Harmony with the World. Metatheoretical Considerations that use the Example of Tolkien's Arda / Marek Jastrzębski // Tematy i Konteksty. - Т. 19, № 14 (2024). – С. 280–297.
6. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. – М.: Мартин, 2024. – 192 с.
7. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М.: «Восточная литература» РАН, 2000. – 407 с.

Болатова А.

*Научный руководитель: Харитонов Л.М, кандидат филологических наук,
ассистент профессора кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Способы передачи национальной специфики в переводах басен И.А. Крылова Ахмета Байтурсынова

В статье рассматриваются способы передачи национальной специфики в переводах басен И.А. Крылова, выполненных Ахметом Байтурсыновым в книге «Қырық мысал». Исследование сосредоточено на том, как переводчик, сохраняя фабульную основу и нравоучительный потенциал классической басни, адаптирует текст к казахской языковой, культурной и социальной среде начала XX века. Анализ показывает, что национализация басенного материала осуществляется через лексику, синтаксис, интонационно-речевую организацию, включение пословичных формул, переосмысление реалий повседневной жизни и акцентирование черт казахского мировидения. Особое внимание уделяется тому, что Байтурсынов продолжает адаптационную стратегию самого Крылова, который ранее перерабатывал сюжеты Лафонтена и античной традиции в соответствии с русской действительностью. Делается вывод о том, что переводы Байтурсынова представляют собой не буквальное воспроизведение, а культурно мотивированную трансформацию текста.

Ключевые слова: Ахмет Байтурсынов, И.А. Крылов, басня, перевод, национальная специфика, адаптация, казахская литература, пословицы, реалии, культурный контекст.

Перевод басни как жанра всегда связан не только с передачей сюжета, но и с переносом культурного кода. Особенно это заметно в тех случаях, когда текст входит в новую национальную среду и начинает говорить языком другой эпохи, другого быта и другой системы ценностей. Именно поэтому переводы Ахмета Байтурсынова из И. А. Крылова представляют особый научный интерес. Они не сводятся к воспроизведению фабулы, морали и образной системы оригинала, а демонстрируют активную работу переводчика с национальной стихией языка. Значимость этой темы усиливается тем, что сам Крылов, создавая русскую басню, также не ограничивался ролью посредника между французским первоисточником и русским читателем: он перерабатывал сюжеты, смещал акценты, насыщал текст русскими речевыми интонациями и социально узнаваемыми обстоятельствами.

Байтурсынов в «Қырық мысал» продолжает ту же линию, но уже на казахской почве. В таком контексте становится важным проследить, какими именно средствами в его переводах достигается эффект национальной укорененности, как преобразуется язык басни и почему эти тексты воспринимаются не как вторичные, а как органичная часть казахской словесности.

Объектом исследования выступают переводы басен И. А. Крылова, вошедшие в книгу Ахмета Байтурсынова «Қырық мысал». Предмет исследования составляют языковые, образные и культурные способы передачи национальной специфики в этих переводах. Работа строится вокруг анализа адаптационных стратегий, которые позволяют переводчику соединить сюжетно-моралистическую структуру классической басни с казахским мировосприятием начала XX века.

Наиболее убедительно национальная специфика в переводах Ахмета Байтурсынова раскрывается не в общих декларациях, а в сопоставлении конкретных басен с оригиналами И. А. Крылова. Уже в научных примечаниях к изданию «Қырық мысал» подчеркивается, что многие тексты у Байтурсынова заметно расширены по сравнению с русским оригиналом: например, «Қасқыр мен Қозы» и ряд других басен в казахской версии получают дополнительные строки, которых нет у Крылова. Это свидетельствует о сознательной стратегии не буквального перевода, а смысловой и культурной переработки сюжета.

Показательной в этом отношении является басня «Акку, Шортан һәм Шаян», восходящая к крыловскому тексту «Лебедь, Щука и Рак». У Крылова мораль дана кратко и афористично уже в начале: «Когда в товарищах согласья нет...»; далее сюжет лишь иллюстрирует этот вывод. В казахской версии Байтурсынова фабула передана узнаваемо: «Тартады Акку көкке, Шаян кейін, / Жұлқыды суға қарай Шортан шіркін», однако затем появляется самостоятельная назидательная концовка, обращенная уже не к абстрактному читателю, а к коллективному казахскому адресату: «Жігіттер, мұнан ғибрат алмай болмас, / Әуелі бірлік керек, болсаң жолдас. / Біріңнің айтқаныңа бірің көнбей / Істеген ынтымақсыз ісің оңбас». Здесь видно, что переводчик не просто передает мораль, а переводит ее в форму, близкую казахскому устному поучению: появляется прямое обращение «Жігіттер», усиливается категория «бірлік», чрезвычайно значимая для степной общественной этики, а абстрактное «согласье» превращается в коллективно-этическую норму поведения. Таким образом, национальная адаптация осуществляется через смену риторического регистра: от общефилософской формулы Крылова к общественно-воспитательному слову, звучащему как наставление старшего [1].

Не менее показательно сопоставление басни «Қарға мен Түлкі» с крыловской «Ворона и Лисица». У Крылова лисица льстит вороне в узнаваемой книжно-риторической манере: «Какие перышки! какой носок!», «Ведь ты б у нас была царь-птица!». Байтурсынов сохраняет саму ситуацию лести, но радикально усиливает ее за счет разговорно-казахской речевой ткани. В его тексте Түлкі начинает не просто хвалить, а разыгрывает почти сцену восторженного живого общения: «Көретін де күн бар екен», «Тамаша қарағанға түрің қандай! / Мынау көз, мынау мойын, мұрын қандай!». Особенно важен момент, где в речь вводится казахская пословицная формула: «Халық айтса, қалып айтпайды». В русском оригинале такой паремииологической опоры нет. У Байтурсынова она выполняет сразу две функции: во-первых, придает лести национально узнаваемую форму, во-вторых, показывает механизм доверия к коллективному слову, столь значимый в традиционной культуре. Лиса не просто льстит от себя – она как будто ссылается на «народную оценку». Тем самым переводчик усиливает психологическую достоверность сцены именно для казахского читателя: доверие к слову, подтвержденному мнением многих, становится частью сюжетного обмана. Здесь национальная специфика передается через пословицу, синтаксис живой речи и разговорную эмоциональность [2].

Еще один важный пример – басня «Егіннің бастары», которая у Байтурсынова строится как сценка из повседневной сельской жизни. Уже сама экспозиция – «Бір адам жас баласын жанына алды» – вводит фигуру отца и сына, и тем самым нравоучение приобретает форму традиционного семейного назидания. В центре басни – не просто образ колоса, а модель объяснения жизненной мудрости через аграрную реалию, максимально близкую казахскому читателю начала XX века. Особенно выразителен финал, где отец прямо разъясняет смысл увиденного: «Бидайлар басы толық иіліп тұр», а затем переносит наблюдение на людей: «Елде көп бұл бидайдай адам дейді, / Тәкаппар, оны халық жаман дейді». Если у Крылова мораль нередко остается в рамках сатирического или аллегорического наблюдения, то у Байтурсынова она переводится в педагогическую ситуацию передачи опыта от старшего к младшему. Это уже не просто басня, а миниатюрный акт национального воспитания. Важно и то, что ключевое качество – «тәкаппар» – названо прямо, без полутонов, а оценка приписывается коллективу: «оны халық жаман дейді». Таким образом, механизм адаптации здесь основан на введении фигуры семейного наставника, на переносе смысла в привычный сельский контекст и на прямой связи морали с общественным мнением [3].

Характерно, что в ряде случаев Байтурсынов усиливает национальную окраску и за счет включения уже готовых казахских формул нравственного опыта. Так, в соседних текстах «Қырық мысал» встречаются такие обороты, как «Жазмыштан озмыш болмас» и «Алланың адам басы – добы», а в басне «Өгіз бен Бақа» мораль завершается прямым введением казахского накыла: «Нақыл сөз: “Әлін білмес әлек” деген». Эти элементы важны не сами по себе, а как показатель переводческой установки: мораль басни должна звучать не как переведенная европейская мудрость, а как уже известная в казахской речевой культуре истина. Именно поэтому исследователи национального мировидения в переводах Байтурсынова подчеркивают, что речь идет не о простом заимствовании сюжета, а о включении текста в систему казахских этических координат и национального сознания [4].

Сопоставление с крыловской практикой делает эту стратегию еще понятнее. Л. А. Трахтенберг, анализируя отношения Крылова с Лафонтеном, показывает, что русский баснописец сам свободно перерабатывал исходные сюжеты и смещал их смысловые акценты. Следовательно, Байтурсынов, адаптируя Крылова к казахской среде, не разрушает жанровую традицию, а продолжает ее на новом культурном уровне. Но если Крылов «русифицировал» заимствованный сюжет, то Байтурсынов «казахизирует» уже русскую версию – прежде всего через пословицу, живую разговорную интонацию, обращение к коллективной этике, мотивы «бірлік», «тәкаппарлық», общественного мнения и семейного поучения [5].

Таким образом, национальная специфика в «Қырық мысал» передается не отвлеченно, а вполне конкретными средствами. Во-первых, через паремииологизацию, когда в текст включаются пословицы и формулы народной мудрости, как в случае с «Халық айтса, калып айтпайды» или «Әлін білмес әлек». Во-вторых, через смену адресата морали: вместо универсального читателя появляется конкретное казахское сообщество – «жігіттер», «балам», «халық». В-третьих, через социально-бытовую локализацию сюжета, когда басня начинает звучать в ритме степной этики, а не только книжной сатиры. В-четвертых, через усиление разговорной эмоциональности, из-за чего персонажи говорят так, как мог бы говорить носитель казахской устной культуры. И, наконец, через педагогизацию повествования, когда мораль становится не просто выводом, а формой воспитательного воздействия. Именно в этом и состоит художественная сила переводов Байтурсынова: он не пересказывает Крылова по-казахски, а заставляет его басни звучать как внутренне свои для казахского читателя.

Проведенный анализ показывает, что национальная специфика в переводах басен И. А. Крылова, выполненных Ахметом Байтурсыновым, передается комплексно. Ведущую роль играют языковая адаптация, пословично-афористическая организация речи, включение реалий казахской жизни и смещение нравоучительного акцента в сторону национально значимых смыслов. Байтурсынов не разрушает жанровую природу басни, но переосмысляет ее с учетом казахского культурного опыта. Именно поэтому его переводы следует рассматривать как творческое продолжение той адаптационной линии, которую ранее осуществил сам Крылов по отношению к Лафонтену. В результате «Қырық мысал» становится не переводным приложением к русской классике, а самостоятельным явлением казахской литературы, где чужой сюжет обретает собственную национальную жизнь.

Список литературы

1. Байтұрсынұлы, А. Алты томдық шығармалар жинағы. Т. 1: Қырық мысал. Маса. Қазақтың бас ақыны. Әдебиет танытқыш. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. – 384 б. – URL: <https://termincom.kz/assets/pdf/3f6819f4d3d114a3d7389dac6ea4d3d5.pdf> (дата обращения: 09.03.2026).
2. Елижанова, Литературоведческий труд “Сорок басен” и “Маса” Ахмета Байтурсынова // Технологии перевода и сравнительное литературоведение в зеркале научного наследия Ахмета Байтурсынова: материалы международной научно-практической конференции. – 2022. – URL: <https://repository.enu.kz/handle/enu/2497> (дата обращения: 09.03.2026).
3. Мырзағалиева, К. М., Әлімбаев, А. Е. Ахмет Байтұрсынұлы аудармаларындағы ұлттық дүниетаным // Керуен. – 2025. – № 1(86). – С. 116–129. – DOI: 10.53871/2078-8134.2025.1-08. – URL: <https://keruenjournal.kz/main/article/download/1090/482/3038> (дата обращения: 09.03.2026).
4. Трахтенберг, Л. А. И. А. Крылов и Ж. де Лафонтен: динамика рецепции // Литературоведческий журнал. – 2019. – № 46. – С. 40–59. – URL: https://litzhur.ru/files/elibrary_42849627_26867806.pdf (дата обращения: 09.03.2026).
5. Жанаев, У. Ж. Вклад Ахмета Байтурсынова в развитие казахской литературы // Eurasian Science Review. – 2024. – Vol. 2, No. 4. – С. 124–128. – URL: <https://www.eurasia-science.org/index.php/pub/article/download/54/31> (дата обращения: 09.03.2026).

Цветообозначения черный и белый в культуре народов

В статье автор обращается к символике цвета в различных культурах. Значение цвета формируется в обществе и определяется как природными, так и социально-культурными факторами. Особое внимание уделяется анализу цветообозначений «черный» и «белый» в казахской и западной культурах, а также их отражению во фразеологических единицах английского языка. Рассматриваются символические значения данных цветов и их роль в формировании устойчивых выражений. Автор отмечает, что в английских фразеологизмах компонент «black» чаще связан с негативными коннотациями, и противопоставляет ему «white». В казахской культурной традиции черный цвет может обозначать святость, силу и основу жизни, но также связан с представлениями о трауре и скорби, тогда как белый цвет символизирует чистоту, уважение и благословение. Это отражает культурные ценности и мировоззрение народов.

Ключевые слова: культура, цвет, символ, черный, белый.

Изучение любого языка сопровождается познанием культуры. Язык и культура, взаимодействуя, образуют систему, в которой ценности, традиции и социальные нормы закрепляются через символические формы выражения.

Западная культура строится на индивидуализме, рациональности и технологическом прогрессе. Культура казахского народа опирается на коллективизм, сакральность традиции и уважение к историческому прошлому. В эпоху глобализации цифровые технологии изменяют традиционные смыслы, адаптируя национальные культурные коды.

Каждая культура имеет свои «ключевые символы», но в условиях глобализации их границы начинают размываться.

Одна из особенностей стран Запада – создание комфортных условий, получение удовольствия, личностный рост. В то время как в Казахстане сейчас наблюдается возрождение национальной культуры, этнокультурного наследия.

Маслова В.А. отмечает необходимость рассмотрения существующих теорий культурных контекстов и типов культур [1, 52].

Немаловажную роль в формировании культурных кодов играют цвета. Однако одно и то же цветовое значение может восприниматься по-разному в разных культурах.

Наши предки представляли мир в форме четырехугольника, каждую сторону представляли в определенном цвете, а именно: восток – в синем цвете, юг – в красном, север – в черном, запад – в белом. Такое распределение цветов основывалось на движении солнца по небосклону [2, 61]. Поэтому в данной работе мы остановимся на двух базовых цветах в казахской и западной культурах – черном и белом.

Черный цвет у народов Запада символизирует элегантность, статус, строгость. Например, «black tie event» – официальный вечер, где все должны быть в черном.

Компонент «черный – black – negro» входит в большое число фразеологических единиц английского, испанского и русского языков. В составе таких выражений черный цвет часто приобретает символические значения, связанные с негативными эмоциональными состояниями и неблагоприятными жизненными обстоятельствами, такими как печаль, тревога, безысходность или опасность. Так, например, выражение black dog обозначает уныние или хандру, black ingratitude – крайнюю неблагодарность, horas negras – тяжелые времена, а в русском языке употребляются выражения «черные мысли», «черный день».

Кроме того, компонент «black – negro – черный» может выражать значение незаконности, нелегальности или криминальной деятельности. К таким выражениям относятся black money – «грязные деньги», blackmail – шантаж, black mark – занесение в «черный список», mercado negro и black market – нелегальный рынок.

В ряде русских фразеологических единиц цветообозначение «черный» также используется для обозначения тяжелой, грубой или неквалифицированной работы. Например, выражения «черный ход» обозначают подсобный вход в здание, а «черная работа» – тяжелый физический труд [3].

У номинации черный цвет в казахском языке есть символическое значение святости, священности. Кара сөз - употребляется как перифраза в значении содержательное, глубокое слово.

Қара шанырақ – наряду со значением святой, священный, имеет значение большая, святая семья, Қара күш – (большая) сокрушительная сила, способная защитить.

Қара қазан – священный смысл и символическое обозначение достатка и богатства, мирной жизни.

Ботадай қара көздері – в значении большие глаза.

У казахов слово кара (черный) связано с понятием «базового», корневого, жизненно важного: кара халық – «простой народ». Однако черный цвет также может означать трагедию (Қаралы күн – день траура). Выражения «черная ткань», «черная одежда» и др. казахский народ употреблял в значении траура, скорби.

Белый цвет в казахском языке употребляется, когда говорят о красивом: ақ дидар (белолицая, светлолицая). Может использоваться в качестве символа святости: ананың ақ сүті (материнское молоко); родовитости: ақсүйек (аристократ).

В казахской культуре это цвет уважения и почета: ақсақалды (белобородый ақсақал), ақ жаулық (мать). Выражение ақ бата – «чистое благословение» ақ ниет (добрые пожелания), ақ тілек (чистые пожелания) – используется в контексте пожеланий добра.

Маслова В.А. отмечает, что белый цвет у китайцев – символ траура, печали, а у европейцев эти функции выполняет черный цвет. Черный цвет, происходя от огня, символизирует безобразие, ненависть, печаль, смерть, т.е. противоположную свету символику. Ночь тоже символ горя, потому что она черна, темна [4, 69].

Белый цвет на Западе символизирует чистоту, свадьбу, новую жизнь.

Во Франции в средние века белый цвет ассоциировался с горем и радостью. Во французской культуре существовал белый траур во времена Анны Бретонской [5, 87].

В составе фразеологических единиц цветообозначение «белый» реализует различные символические значения. В английском языке оно часто связано с представлениями о чистоте, невинности и благородстве. Например, выражение white lie обозначает «ложь во благо», to be whiter than white – быть абсолютно честным и нравственно безупречным, white hands – честность и незапятнанность, white light – объективное освещение ситуации.

Однако в ряде выражений белый цвет может иметь и негативную окраску, обозначая болезнь, страх, испуг или сильное волнение. К таким примерам относятся to be white-hot – быть крайне разъяренным, blanco como la pared – «белый как стена», то есть смертельно бледный, и white liver – трусость.

В испанском языке белый цвет также может передавать значения радости, счастья и безупречности. Например, выражение día blanco обозначает счастливый день, notar con piedra blanca – отмечать радостное событие, а caballero de punta en blanco – благородного и безупречного человека.

В составе фразеологических единиц русского и испанского языков белый цвет может символизировать чистоту. К таким выражениям относятся «белая работа», «белая изба», pinturas blancas – генеральная уборка.

Следует отметить, что цветообозначение «белый» в различных языках приобретает разные символические значения. Так, в английском и испанском языках оно чаще связано с моральной чистотой, тогда как в русском языке акцент делается на физической чистоте.

Кроме того, во многих фразеологических единицах белый цвет связан со значением «чистый, незаполненный или пустой». Например, white space обозначает пробел или пустое место, en blanco – чистый, неисписанный (о бумаге), а выражение «белое пятно» используется для обозначения малоизученной или неизвестной области.

На основе значения «чистый, незаполненный» формируются и другие выражения, связанные с отсутствием результата или содержания: en blanco – «ни с чем», «на мели», errar el blanco – промахнуться, потерпеть неудачу, white war – война без кровопролития (например, экономическая или информационная), white terror – террор без крови, а «белые стихи» стихи без рифмы. В ряде случаев цветообозначение «белый» также связано со значением высокого качества или легальности. Например, выражение «белая зарплата» означает официально выплачиваемый доход, с которого уплачены все налоги [3].

Базовые цвета имеют свое значение в каждой культуре. Но есть сходство, так в современном казахском обществе классическая одежда в сочетании черного и белого цветов ассоциируется со строгостью.

Цвета имеют определенное значение в каждой культуре. Их использовали, чтобы обозначить важное, ценное в жизни человека, поэтому они несут в себе определенную символику. И так, в казахском языке черный цвет отличается широтой (продуктивностью) употребления и семантическими особенностями. Черный – один из цветов в казахском языке, имеющий множество переносных,

условных, символических значений. Цветообозначения черный и белый в культуре разных народов применяются для разграничения хорошего и плохого.

Современная глобализация неизбежно приводит к пересечению и взаимодействию западных и среднеазиатских культурных кодов. Однако эти процессы не просто ведут к заимствованию, а к адаптации и трансформации смыслов в зависимости от культурного контекста.

Глобализация не означает стирание культурных различий, а скорее усложняет процесс взаимодействия цивилизаций, создавая новые гибридные формы культуры.

Список литературы

1. Маслова М. В. Восток - Запад. Особенности национального восприятия телевизионной рекламы // Вестник МГУКИ. 2008. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vostok-zapad-osobennosti-natsionalnogo-vospriyatiya-televizionnoy-reklamy> (дата обращения: 12.03.2025).
2. Елибаева К. Ж. Символика и семантика цвета в казахской культуре // Вестник МГУКИ. 2012. №4 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-i-semantika-tsveta-v-kazahskoy-kulture> (дата обращения: 21.03.2026).
3. Символика цвета фразеологических единиц английского, испанского и русского языков А.Н. Савицкая https://www.conf.esp-centr.sfedu.ru/materials/congress_22/995/savitskaya.pdf
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Карнаухова А.А. Символика цвета в европейской культуре/Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. Филология. №2. – 2017. – С. 85-87. <http://www.nauteh-journal.ru/files/76a2c214-e640-45ed-ab5d-6200bea0c5e8>

Извекова В.А.

*Научный руководитель: Харитонова Л.М, кандидат филологических наук,
ассистент профессора кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

От объекта воспитания к субъекту переживания: антропология детства в повести А.А. Погорельского «Чёрная курица, или Подземные жители»

Статья посвящена исследованию образа ребёнка и концепции детства в русской литературе XIX века. Рассматривается процесс трансформации художественных стратегий изображения детства, связанный с изменением социально-культурных и педагогических представлений эпохи. Особое внимание уделяется повести А. Погорельского «Чёрная курица, или Подземные жители» как одному из ранних произведений, ориентированных на детскую аудиторию и отражающих новую модель понимания детства. В работе анализируются способы репрезентации детского опыта, проблема субъектности ребёнка и изменение авторской точки зрения на детство. На основе историко-литературного и сравнительно-типологического анализа выявляются предпосылки формирования антропологической парадигмы, в рамках которой детство осмысливается как самостоятельная и духовно значимая стадия человеческого существования, оказавшая влияние на дальнейшее развитие русской литературы.

Ключевые слова: образ ребёнка, литературная сказка, антропология детства, субъектность ребёнка, детское сознание, художественная репрезентация, внутренняя перспектива, психологизм, экзистенциальный опыт, эволюция литературных стратегий

Образ ребёнка и детство в русской литературе XIX века представляют собой сложное и многослойное явление, которое отражает не только художественные традиции, но и социально-культурные и педагогические концепции своей эпохи. Современное литературоведческое исследование указывает на то, что с середины XIX века наблюдается постепенная трансформация способов изображения детства. Главным маркером может выступить сам факт того, что именно в это время Антонием Погорельским была написана авторская сказка, созданная преимущественно для детей, «Чёрная курица, или Подземные жители».

Статей на эту тему, учитывая популярность произведения Погорельского, очень мало: «“Дитя больше, чем оно есть...” (мифологема детства в нравоучительной повести А. Погорельского «Чёрная курица, или Подземные жители»)» Т.В. Пустошкина. [2. с. 62].

Актуальность исследования определяется необходимостью осмысления процесса эволюции художественных стратегий, через которые меняются культурные и педагогические представления о детстве и ребёнке, а также способов передачи детского опыта.

Цель исследования состоит в том, чтобы определить общие тенденции изменения образа ребёнка и детства в русской литературе XIX века, а также выявить ключевые произведения и авторов, фиксирующих этот переход и создающих предпосылки для формирования субъективного восприятия ребёнка в литературе.

Задачи исследования включают:

- обозначить историко-культурные и литературные предпосылки формирования образа ребёнка;
- проследить изменения способов репрезентации детского опыта в произведениях XIX века;
- систематизировать ключевые вопросы, связанные с субъектностью ребёнка и сменой точки зрения на детство в произведении Погорельского;
- определить дальнейшее развитие этого направления.

Объектом исследования выступает образ ребёнка и детство в русской литературе XIX века.

Предметом же – художественные способы репрезентации детского опыта и проявления субъективности ребёнка в текстах Погорельского и их влияние на последующее понимание концепции детства.

Гипотеза исследования: Погорельский художественно воплощает формирование новой антропологической парадигмы – понимания детства как духовно ценного состояния, а не подготовительного этапа к взрослой жизни.

Методы исследования включают историко-литературный анализ, сравнительно-типологический подход, анализ текста Погорельского и выявление изменений субъектно-объектной перспективы в литературных произведениях.

Историко-литературный анализ показывает, что на протяжении длительного времени детство в русской традиции не осмыслялось как самостоятельная антропологическая категория. В ранних формах словесности, прежде всего в фольклоре, ребёнок представлен как функциональная фигура, чьё значение определяется не внутренним опытом, а положением в системе родовых и социальных связей. Он мыслится как младший, сын, наследник, ученик, объект воспитания или инициации. Даже в тех случаях, когда фольклор фиксирует испытания или переживания, субъектом оценки остаётся не индивидуальное сознание ребёнка, а коллективная инстанция традиции.

Переход от устной традиции к письменной литературе не сразу приводит к изменению этого положения. В эпоху Просвещения ребёнок рассматривался как «чистый холст», а период детства – лишь этап формирования правильной, просвещённой личности. Ранняя литературная сказка конца XVIII – первой трети XIX века во многом сохраняет фольклорную модель, адаптируя её к задачам просветительской культуры. В произведениях В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, П. П. Ершова, Т. Аксакова, В. Ф. Одоевского сказка становится художественно оформленным текстом с выраженной авторской позицией, однако образ ребёнка по-прежнему остаётся объектом педагогического и нравственного воздействия, а не самостоятельным носителем опыта. Даже в тех случаях, когда адресатом произведения предполагается детский читатель, внутренняя перспектива ребёнка не становится организующим принципом повествования.

Характерной особенностью литературной сказки данного периода является двойная адресация: текст ориентирован одновременно на ребёнка и на взрослого читателя. Это обуславливает сохранение внешней авторской позиции, в рамках которой ребёнок изображается «снаружи» – через оценку, назидание, аллегорию или символическое действие. Сказочные персонажи, включая детские образы, функционируют прежде всего как носители определённых качеств или нравственных уроков, а не как индивидуальные сознания, способные к рефлексии и экзистенциальному переживанию происходящего. Важно подчеркнуть, что в рассматриваемый период детский герой нередко вообще отсутствует как центральная фигура повествования: события разворачиваются вокруг взрослых персонажей, мифологических или сказочных существ, а ребёнок, если и присутствует, включён в сюжет как повод для действия, испытания или морального вывода. Даже там, где произведение тематически связано с воспитанием или детским миром, авторская инстанция сохраняет доминирующее положение, формируя систему ценностей и интерпретаций, предлагаемых читателю в готовом виде. Подобная модель репрезентации детства соотносится с просветительской антропологией, в рамках которой ребёнок рассматривается как «незавершённый взрослый», находящийся в процессе формирования и нуждающийся в руководстве извне. Литература в этом контексте выполняет нормативную функцию, закрепляя представления о правильном поведении, морали и социальной иерархии. Детство оказывается этапом подготовки, а не самостоятельной формой бытия.

В первой половине XIX века в литературе постепенно накапливаются предпосылки для пересмотра этой парадигмы. Усложнение психологического анализа, рост интереса к индивидуальному опыту, а также влияние романтизма создают условия для смещения акцента с нормативности на переживание. Однако данный процесс не носит линейного характера: он проявляется в напряжении между внешней авторской перспективой и зарождающимся интересом к внутреннему миру ребёнка. Именно в этом контексте отдельные произведения начинают выступать не как продолжение традиции, а как точки её внутреннего разлома.

Особое место в этом ряду занимает повесть-сказка А. Погорельского «Чёрная курица, или Подземные жители», в которой детство впервые становится не просто тематическим мотивом, но структурообразующим принципом повествования. Все ключевые события и конфликты разворачиваются через внутренний опыт ребёнка – его страхи, надежды, соблазны и чувство вины. Тем самым меняется не только тип героя, но и сама антропологическая оптика.

Принципиально новым оказывается изменение субъектно-объектной структуры повествования. Если ранее ребёнок выступал объектом наблюдения и оценки со стороны взрослого повествователя, то у Погорельского он становится носителем взгляда. Алёша представлен как психологически уязвимое существо, испытывающее одиночество и потребность в эмоциональной привязанности. Его пребывание в пансионе подчёркивает разрыв между внешней заботой и внутренним переживанием. Мотивация поступков героя формируется не из абстрактной морали, а из экзистенциальных потребностей, что определяет дальнейшее развитие конфликта.

Сюжет повести, формально оставаясь сказочным, разворачивается как испытание внутренней ответственности ребёнка, а не как цепочка внешних приключений. Встреча с Чёрной курицей и подземным миром не носит характера традиционного инициационного мифа, где герой автоматически вознаграждается за послушание или храбрость. Напротив, Алёша оказывается поставлен перед выбором, смысл которого он не до конца осознаёт, но последствия которого вынужден переживать: получение волшебного дара – знания без труда – оказывается не благом, а источником внутреннего разлада: «Внутренний голос ему говорил, что он не заслуживает этой похвалы, потому что урок этот не стоил ему никакого труда...». Ключевой момент здесь заключается в том, что нравственный конфликт не формулируется заранее. Алёше не объясняют, что именно он должен чувствовать или как интерпретировать происходящее. Его внутреннее состояние развивается постепенно: от восторга и гордости к тревоге, стыду и страху разоблачения. Это особенно ясно проявляется в эпизодах, где герой осознаёт разрыв между внешним успехом и внутренним неблагополучием: «Совесть часто его в том упрекала, и внутренний голос ему говорил: “Алёша, не гордись! Не приписывай самому себе того, что не тебе принадлежит; благодари судьбу за то, что она тебе доставила выгоды против других детей, но не думай, что ты лучше их. Если ты не исправишься, то никто тебя любить не будет, и тогда ты, при всей своей учености, будешь самое несчастное дитя!”». Подобная формулировка принципиально важна: прямо обозначенный внутренний голос ребёнка, наличие гласа совести, внутреннее переживание предшествует моральному выводу. Читатель не получает готовой оценки, а следует за процессом осознания, что принципиально отличает Погорельского от просветительской дидактики. Здесь отчётливо проявляется новая антропологическая установка: ребёнок оценивает себя изнутри, через отношение к собственной личности, а не только через внешний авторитет взрослых. Это принципиальный сдвиг по сравнению с предшествующей традицией, где самооценка ребёнка полностью зависела от внешней санкции.

Повествователь сознательно ограничивает позицию всеведения, позволяя воспринимать мир через призму детского сознания. Пансион, взрослые, фантастический подземный мир – всё предстает как пространство, преломлённое через эмоциональное восприятие ребёнка. Читатель не столько наблюдает за ребёнком, сколько следует за его внутренними реакциями, сомнениями и колебаниями. Это особенно заметно в эпизодах, связанных с пансионом и школьной дисциплиной. Формально это пространство порядка, обучения и воспитания, однако в восприятии Алёши оно наполняется иными смыслами – одиночеством, страхом, напряжением ожидания. Погорельский не даёт прямой социальной критики, но позволяет читателю реконструировать её через детский взгляд: здесь взрослый мир не оценивается напрямую, но становится объектом эмоционального наблюдения ребёнка.

Фантастическое у Погорельского не существует само по себе, а встроено в систему детских переживаний. Его привязанность к Чёрной курице возникает задолго до раскрытия сказочной тайны и мотивирована не рационально, а эмоционально: «Алёша очень полюбил курицу; она была единственным существом, к которому он мог привязаться всем сердцем». Это признание принципиально: объектом любви становится не взрослый наставник и не социальная фигура, а существо, находящееся вне иерархий взрослого мира. Тем самым Погорельский показывает, что

детское сознание формирует собственную систему ценностей, не совпадающую с нормативной. Ребёнок здесь не усваивает готовую модель мира, а выстраивает её изнутри своего опыта.

Особое значение имеет мотив тайны, который у Погорельского приобретает психологическое, а не символическое значение. Тайна в «Чёрной курице» выполняет не только сюжетную функцию: она становится формой внутренней организации сознания Алёши. Получив секрет, он переживает не радость обладания знанием, а тяжесть ответственности и тревогу утраты. Знание в детском мире оказывается не инструментом власти (как это было бы во взрослой логике), а испытанием, с которым ребёнок оказывается один на один. Важно, что повествователь не интерпретирует это состояние за героя, не навязывает оценок, а позволяет читателю наблюдать, как внутренний конфликт постепенно нарастает. Кульминационный момент – нарушение обещания – также показателен с точки зрения антропологии детства. Алёша предаёт тайну не из расчёта или злонамеренности, а из внутренней слабости, страха и желания признания. Это принципиально важно: поступок ребёнка объясняется психологически, а не морально. После утраты доверия подземных жителей наказание проявляется не столько во внешних последствиях, сколько во внутреннем ощущении героя. Здесь Погорельский демонстрирует ещё один новаторский момент: страдание ребёнка осмысливается как переживание утраты целостности. Это не педагогическая модель «проступок – наказание», а экзистенциальная модель «опыт – утрата – осознание».

Тайна подземного мира становится не просто запретным знанием, а источником внутреннего напряжения, разрыва между собой и окружающими. Это порождает экзистенциальное чувство вины, не сводимое к страху наказания: «Совесть его мучила. Он вспомнил, что еще вчера ввечеру так уверенно говорил Чернушке, что непременно исправится, – и вместо того... Что он ей теперь скажет?». Потеря волшебного дара сопровождается внутренним кризисом, раскаянием и утратой доверия – не только со стороны подземных жителей, но и по отношению к самому себе. В этом смысле Погорельский сознательно избегает утешительного завершения, характерного для сказки. Итог повести – не восстановление гармонии, а болезненное взросление, связанное с осознанием ответственности и необратимости выбора. Здесь субъектом наблюдения становится сам ребёнок, направляющий взгляд на себя и на окружающих. Важен и сам вектор: не «взрослый оценивает ребёнка», а «ребёнок соотносит себя с миром взрослых». Это принципиально новая конфигурация для литературы начала XIX века, в которой рефлексия традиционно принадлежала взрослому персонажу или автору. Взрослый больше не является абсолютным источником истины.

Следует подчеркнуть, что у Погорельского эта смена перспективы ещё не носит радикального характера. Автор сохраняет определённую дистанцию и дидактическую рамку, однако принципиально важно, что сам механизм восприятия уже изменён. Ребёнок больше не просто «пример», «ученик» или «носитель морали», а точка сборки повествовательного смысла. Наблюдение за миром осуществляется изнутри детского опыта, а не извне взрослого сознания. Взрослые, возвращая Алёшу к «нормальной» жизни, не понимают глубины произошедшего с ним опыта. Для них событие завершено, тогда как для ребёнка оно становится травматическим рубежом, разделяющим мир на «до» и «после». Эта асимметрия понимания подчёркивает автономность детского опыта и его непереводаемость на язык взрослой рациональности.

С одной стороны, в повести сохраняются элементы дидактической структуры: сюжет выстроен вокруг нарушения запрета, морального выбора и последующего наказания; финал предлагает читателю ясный нравственный итог. Однако принципиально важно, что мораль здесь не предшествует опыту, а вырастает из него. Читатель проходит путь вместе с ребёнком, наблюдая процесс формирования чувства вины, утраты доверия и внутреннего распада, и лишь в финале сталкивается с нравственным выводом. Тем самым Погорельский смещает акцент с результата на процесс, что является важнейшим антропологическим сдвигом.

Новизна погорельской модели проявляется прежде всего в том, что детство осмысливается как самостоятельное онтологическое состояние, обладающее собственной логикой, чувствительностью и временной организацией. Внутренний мир Алёши не сводится к «незрелой» версии взрослого сознания; напротив, он представлен как особая форма бытия, в которой эмоциональное, фантастическое и этическое слиты в нерасчленённое целое. Это позволяет говорить о переходе от рационалистического, нормативного взгляда на ребёнка к экзистенциальному, где центральным становится переживание. Несмотря на то что ребёнок становится носителем опыта и внутреннего взгляда, взрослый мир не превращается в объект систематического анализа. Алёша воспринимает окружающую действительность эмоционально, но не в социальном смысле. Его страдание индивидуально и внутренне; оно не переходит в обобщение или критическое осмысление внешних структур. В этом отношении погорельская модель остаётся переходной: обратная перспектива

намечена, но ещё не радикализована. Тем не менее именно здесь закладывается возможность того поворота, который позднее будет реализован в русской литературе второй половины XIX века. У Погорельского ребёнок уже не просто объект педагогического воздействия, но и точка зрения, из которой мир становится видимым. Взрослый включён в изображаемую реальность и воспринимается самим ребёнком.

Антропологический поворот, художественно зафиксированный Погорельским, не исчерпывается рамками «Чёрной курицы» и не остаётся изолированным явлением. Напротив, он формирует новый тип чувствительности к детству, который становится возможным ориентиром для дальнейшего развития русской литературы XIX века. При этом принципиально важно, что последующие авторы не заимствуют у Погорельского конкретные сюжетные или жанровые модели, а развивают заложенную им установку на внутреннюю перспективу ребёнка как носителя опыта и смысла.

Эволюцию образа ребёнка и понимания детства в русской литературе целесообразно рассматривать не как линейный историко-генетический процесс, а как типологическое смещение способов репрезентации детского опыта. В фольклорной традиции ребёнок преимущественно выступает как функциональная фигура, определяемая ролью в семейной и социальной иерархии, при наличии инициационных и аффективных мотивов, но без индивидуализированного субъективного сознания. Ранняя литературная сказка первой половины XIX века (Пушкин, Жуковский, Ершов, Аксаков, Одоевский), сохраняя сказочную форму и этическую направленность, как правило, репрезентирует детство с внешней авторской позиции, ориентируясь на двойную адресацию и педагогический эффект, при этом детское сознание ещё не становится организующим центром повествования. Переломным в этом контексте оказывается феномен Погорельского, в «Чёрной курице» которого ребёнок впервые выступает не только адресатом, но и субъектом экзистенциального переживания, а нравственный смысл не декларируется извне, а проживается в процессе внутреннего выбора. Вместе с тем дидактическое начало у Погорельского не исчезает полностью, а трансформируется, приобретая форму внутренне мотивированного опыта.

Данная антропологическая установка развивается уже вне жанра сказки: у Л. Н. Толстого в автобиографической трилогии («Детство. Отрочество. Юность») через процессуальное изображение становления сознания, остранение и диалектику душевной жизни, а у А. П. Чехова – в предельно реалистическом и травматическом изображении детского опыта («Ванька»), где концепция переживания детства получает дальнейшее развитие и радикальную трансформацию. Благодаря использованию прямой детской речи и эпистолярной формы читателю оказывается доступен не взгляд взрослого на ребёнка и детский мир, а, напротив, взгляд самого ребёнка на мир взрослых, что позволяет делать выводы о структуре, жестокости и организации общества. Этот поворот к обратной перспективе, редкий в литературной традиции, превращает ребёнка в полноценного субъекта анализа и представляет собой синтез литературной и социологической рефлексии, делая анализ детства глубоким и оригинальным, лишённым утешительного или инициационного исхода.

Формируется не последовательная традиция, а поле разнонаправленных репрезентаций детства, и Погорельский выступает здесь как ключевой рычаг, запускающий новую антропологическую парадигму детства, которая в дальнейшем получает развитие у Толстого и радикальную трансформацию у Чехова, а затем продолжается в творчестве А.Т. Аверченко, М. Зощенко, В. Драгунского.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в дальнейшем научном осмыслении эволюции антропологического взгляда на детство и образ ребёнка в русской литературе.

Список литературы

1. Погорельский А.А. «Чёрная курица, или Подземные жители». – СПб, Худож. лит., 1829. – 64 с.
2. Пустошкина Т.В. «Дитя больше, чем оно есть...» (мифологема детства в нравоучительной повести А. Погорельского «Чёрная курица, или Подземные жители») // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – СПб., 2007 – С. 62-66.
3. Сухих И. Н. Благослови детей и зверей: «детский» Чехов // Чехов А.П. Детвора: Рассказы. – СПб, 1998. – С. 283-303.
4. Бабук А.В. Художественная антропология детства в литературе XIX в. // Минск: БГУ – Минск, 2018. – 144 с.

Научный руководитель: Жунушбаева Б.М.
Нарынский государственный университет
имени С. Нааматова (Нарын, Кыргызстан)

Концепт «ночь» в произведениях Н.В. Гоголя

В данной статье рассматривается концепт «Ночь» в произведениях Н.В. Гоголя. Как мы знаем, Н.В. Гоголь в своих произведениях часто обращался к теме ночи. На наш взгляд, интересным будет сопоставить в исследуемых повестях концепт «Ночь», определить в них общее и различное.

Ключевые слова: концепт, ночь, образ, символ, колдовство, месяцы, звёзды.

Большинство ученых-лингвистов считают, что в названии произведения, как правило, заключен тот ключевой концепт, который находит отражения в самом тексте. Они аргументируют это тем, что название текста является семантической сверсткой всего текста [1, 14], то есть обязательно предполагает указание на концепт, о котором пойдет речь в тексте.

В названии первого произведения «Майская ночь, или Утопленница» речь идет о весенней ночи, а второго «Ночь перед рождеством» – о зимней, что позволяет сравнить репрезентацию этого концепта в обоих произведениях.

В своем исследовании мы хотели бы подробно остановиться на репрезентации этого базового для обеих повестей концепта и показать структуру этого концепта в каждом произведении.

Образ ночи создан Гоголем в семи из восьми повестей цикла, однако степень воздействия этого образа на развитие сюжета представляется нам не одинаковой. Так, в «Сорочинской ярмарке», «Пропавшей грамоте», «Страшной мести», «Заколдованном месте», лишенных подробных описаний ночи, кульминация в развитии сюжета приходится именно на это время. В трех повестях («Вечер накануне Ивана Купала», «Майская ночь», «Ночь перед Рождеством») уже в самих названиях события приурочиваются к ночи [2, 114].

На наш взгляд, интересным будет сопоставить в исследуемых повестях концепт «Ночь»; определить в нем общее и различное. Слово *ночь* фигурирует в названиях обеих повестей. Мы узнаем, какова ночь зимой («Ночь перед Рождеством») и весной («Майская ночь, или Утопленница»).

Начнём с понятийного слоя концепта. Это именно тот слой, который позволяет соотнести определённый концепт с тем или иным понятием. Понятийный слой концепта «Ночь» был установлен в ходе анализа лексикографических источников (Словарь Ушакова Д.Н, Толковый словарь русского языка Даля В.И.). В русском языке слово *ночь* употребляется в значении «часть суток от вечера до утра» [3, 550].

Однако концепт «Ночь» имеет общеизвестную символическую составляющую, о чем свидетельствуют словари символов. Обратимся к мифологическим представлениям о ночи.

В культуре Греции ночь предстает как земной мрак, одно из первичных божеств, возникших из хаоса в начале творения [3, 223]. *Ночь* – символ тьмы, мрака, древних космических сил, справедливости, равновесия. *Ночь* – край света и тьмы, *ночь* – символ непостоянства, творчества, предвидения [4, 243].

Как же представлен этот концепт в рассматриваемых произведениях?

Понятийный слой концепта обогащается у Гоголя представлением о национальном характере явления. *Ночь* – украинская: Знаете ли вы украинскую *ночь*? О, вы не знаете украинской *ночи*! [6; 1, 112 – 113].

В «Майской ночи» ярко представлен символический слой концепта: ночь выступает как время колдовства:

«Старухи выдумали, что с той поры все утопленницы выходили в лунную *ночь* в панский сад греться на месяце...» [6; 1, 111].

«В одну *ночь* увидела она мачеху свою возле пруда, напала на нее и с криком утащила в воду» [6; 1, 111].

«Рассказывают еще, что панночка собирает всякую *ночь* утопленниц и заглядывает поодиночке каждой в лицо, стараясь узнать, которая из них ведьма...» [6; 1, 111].

С другой стороны, ярко представлен аксиологический (ценностный) слой концепта. Ночь – время красоты, сказки. В приведенных ниже примерах ночь – красота:

«Божественная *ночь*!» [6; 1, 113].;

«Очаровательная *ночь*!» [6; 1, 111].

Кроме того, представлен и перцептивный слой концепта. Образ ночи создается благодаря передаче зрительных (*серебряный свет*) и обонятельных (*благоуханный*) ощущений: «Знаете ли вы украинскую *ночь*? О, вы не знаете украинской *ночи*! Всмотритесь в нее. С середины неба глядит месяц. Необъятный небесный свод раздался, раздвинулся еще необъятнее. Горит и дышит он. Земля вся в серебряном свете; и чудный воздух и прохладно-душен, и полон неги, и движет океан благоуханий» [6; 1, 112 – 113].

«Божественная *ночь* величественно догорала» [6; 1, 135].

Итак, концепт «Ночь» в повести «Майская ночь, или Утопленница» выражен:

- эпитетами: *божественная, очаровательная, казалась блистательнее,*
- метафорой: *ночь величественно догорала*
- прилагательными: *лунная, украинская.*

Структура концепта «Ночь» в этой повести представлена несколькими слоями:

- понятийным – время от вечера до утра, украинская;
- символическим – ‘колдовство’;
- ценностным – ‘красота’ (*божественная, очаровательная, блистательная, величественная*);
- перцептивным – сияющая.

События «Ночи перед Рождеством» происходят «веселой», «морозной» ночью, заставляющей смеяться и веселиться всех живущих под ее властью:

«Зимняя, ясная *ночь* наступила» [6; 1, 148].

«...*ночь* – чудо! Светло, снег блещет при месяце» [6; 1, 148], весело смеющаяся *ночь*, *ночь* роскошно теплилась.

Создавая в «Ночи перед Рождеством» картину народного праздника с его красивыми обрядами, задорным весельем, Гоголь описывает веселую, «смеющуюся» морозную ночь с выглянувшими звездами, с величаво поднявшимся месяцем, «заглядывающим в окна хат».

Итак, ценностная составляющая совпадает с «Майской ночью» – *ночь – чудо*.

Однако возникает образ веселой, смеющейся ночи, ночи чудес.

Символический слой также представлен в несколько другом ракурсе, это не ночь колдовства, а ночь чудес, ночь «абсолютной победы добра над злом», когда возможны полет от Диканьки до Петербурга и обратно за одну ночь, встреча с императрицей. Сюжет, развивающийся в рождественскую ночь, приводит к счастливому финалу: свадьбе Вакулы и Оксаны.

Ночь – это и сфера влияния нечистой силы, которую все-таки побеждает главный герой: «можно было догадаться, что он не немец и не губернский стряпчий, а просто черт, которому последняя *ночь* осталась шататься по белому свету и выучивать грехам добрых людей» [6; 1, 150].

«Одна только *ночь* оставалась ему шататься на белом свете; но и в эту ночь он выискивал чем-нибудь выместить на кузнеце свою злобу» [6; 1, 151].

Ночь в повести «Ночь перед Рождеством» переменчивая. Примеры:

- 1) темная – *темная, темнота*;
- 2) светлая – *чудо! ...блещет при месяце, ясная, месячная*;
- 3) теплая – *...роскошно теплилась*.

Смысл концепта «Ночь» в повести «Ночь перед Рождеством»: ‘волшебство’ (*ночь – чудо, чудно блещет месяце*); ‘красота’ (*роскошно теплилась, зимняя, ясная*); ‘радость’ (*весело смеющаяся*).

Соответственно, концепт представлен следующими слоями:

- понятийным – время от вечера до утра, украинская;
- символическим – ‘чудо, волшебство’;
- ценностным – ‘красота’ (*роскошная*);
- образным – веселая, смеющаяся;
- перцептивным – темная, блестящая.

В целом писатель как бы любителю как темнотой майской ночи, тихими сумерками, ночным воздухом, прекрасным ветреником – ночным ветром, так и рождественской темнотой ночи и ночным мраком.

Красочно обрисованы «ночные» явления, такие как вечер, сумерки, ночной воздух, ночной ветер, темнота, мрак.

В «Майской ночи» автор создает картину тихого украинского *вечера*. Вечер описан красиво: *он задумчивый, он мечтательный, тихий, теплый, мягкий*. Он ассоциируется с человеком, потому что Гоголь называет его *мечтательный, задумавшийся*. Автор начинает повествование с чувством

ожидания каких-то чудес, которые вот-вот появятся в блеске чистого вечера, ночного воздуха, ночного ветра, ночного мрака, темноты ночи.

Важнейшими образными составляющими украинской ночи, о которых хотелось бы сказать отдельно, являются небесные светила – *месяц и звезды*.

Месяц в изображении Гоголя, – владыка, «царь» неба, правящий «всем миром». В исследуемых повестях месяц – один из центральных символов. Месяц – величественное горящее небесное светило. Это знак наступления ночи, прихода волшебства, сказки:

«С середины неба глядит *месяц*» [6; 1, 112].

«Огромный огненный *месяц* величественно стал в это время вырезываться из земли».

В то же время образными средствами месяц описан как живое существо, обитатель украинского села:

«Сыплется величественный гром украинского соловья, и чудится, что и *месяц* заслушался его посреди неба ...».

«И через несколько минут все уже уснуло на селе; один только *месяц* так же блистательно и чудно плыл в необъятных пустынях роскошного украинского неба» [6; 1, 135].

Месяц – помощник героя. В «Майской ночи» месяц помогает своим сиянием и блеском главному герою. Левко, оказавшийся в подводном мире, обращает внимание на блеск месяца, который стал там еще ярче.

В «Майской ночи» русалки выходят в лунную ночь «греться на месяце». Лунный свет привлекает русалок. Они как бы купаются в нем, раскачиваясь на ветках и расчесывая волосы.

«Величие» и «чудный» блеск месяца показаны и в «Ночи перед Рождеством»: «*Месяц* величаво поднялся на небо посветить добрым людям и всему миру, чтобы всем было весело колядовать и славить Христа» [6; 1, 148].

«Чудно блещет *месяц*» [6; 1, 163].

«Еще ни одна толпа парубков не показывалась под окнами хат; *месяц* один только заглядывал в них украдкой, как бы вызывая принарядивавшихся девушек выбежать скорее на скрипучий снег» [6; 1, 149].

Месяц «обжигает» черта, пытающегося стащить его с неба.

В «Ночи перед Рождеством» месяц выполняет и роль помощника героя: его скорое появление на небе – знак быстрого и положительного для Вакулы разрешения конфликта.

Таким образом, по нашим наблюдениям, месяц в сюжете выполняет следующие функции: ориентирует героев в пространстве, несет свет и радость «добрым людям», освещая все вокруг, предупреждает героев об опасности, а также осуждает зло и преступления.

Функцию, подобную «царю» – месяцу, выполняют и *звезды*.

Описывая звезды, Гоголь прибегает к языческой и христианской символике: В «Майской ночи» звезды (в соответствии с христианскими мотивами) сравниваются с «ангелами божьими»:

«Посмотри, вон-вон далеко мелькнули *звездочки*: одна, другая, третья, четвертая, пятая... Не правда ли, ведь это ангелы Божии поотворяли окошечки своих светлых домиков на небе и глядят на нас» [6; 1, 109].

Звезды – символ, не часто встречающийся в повестях (по сравнению с месяцем, небом); тем не менее, их сюжетное значение для цикла велико.

В «Майской ночи» и «Ночи перед Рождеством» сияние звезд охраняет мир и покой, царящие на земле. В повестях Гоголя все «добрые» события, как правило, происходят при свете звезд.

Звездам отведена роль ночных стражей, выражающих волю и отношение Космоса к событиям, происходящим на земле.

Так, в «Ночи перед Рождеством» с самого начала ясно, что добро восторжествует: ведьма, собирая звезды в рукав, пропустила «три или четыре», которые, оставшись на небе, выступают в качестве стражей.

Звезды в повестях вербально представлены следующим образом: *огненные, хрустальные; звезды глянули, собравшись в кучу; играли в жмурки; мелькнули*.

Итак, рассматривая концепт «Ночь» (ночь, месяц, звезды) в целом в повести «Майская ночь, или Утопленница», можно выделить ядро концепта: ночь – время смерти и колдовства: на первый план выходят события, связанные с действиями нечистой силы.

Список литературы

1. Лукин В.А. Художественный текст: Основы теории и элементы анализа. - М, 1999.
2. Заманова И. Ф., Бардыкова Н. В. «Вечера на хуторе близ Диканьки» Н. В. Гоголя. Пространство и время. – Белгород, 2001. – С. 56.

3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – М, 2014.
4. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. – М.: Восточная литература, 2000.
5. Большой энциклопедический словарь. – М, 2008.
6. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 8 т. / под ред. В. Р. Щербины. – М.: Правда, 1984.

Семушов А.

*Научный руководитель: Харитонов Л.М, кандидат филологических наук,
ассистент профессора кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Мотив странничества в произведениях Василия Жуковского «Марьина роща» и Евгения Водолазкина «Лавр»

В статье рассматривается мотив странничества в повести В.А. Жуковского «Марьина роща» и романе Е.Г. Водолазкина «Лавр». Прослеживаются истоки данного мотива, восходящие к библейской традиции, древнерусской агиографии и фольклорным представлениям об уходе от мира. Выявляется, что в обоих произведениях путь героя не сводится к географическому перемещению, но осмысливается как духовное становление, движение к покаянию и искуплению. Анализируется роль исходной утраты как импульса к странничеству, исследуются категории вины и памяти. Особое внимание уделяется системе имён в романе «Лавр», где смена имени фиксирует этапы внутреннего преображения героя. Рассматривается функция женских образов как духовных ориентиров, задающих направление пути. Сопоставляются горизонтальное и вертикальное измерения странничества: физическое перемещение в пространстве и внутреннее восхождение к Богу. В статье показано, что при различии художественных решений, обусловленных принадлежностью к разным литературным эпохам, оба произведения объединяет понимание пути как формы духовной ответственности и преображения личности через страдание и покаяние.

Ключевые слова: мотив странничества, путь, покаяние, искупление, В.А. Жуковский, Е.Г. Водолазкин, духовное преображение.

Мотив странничества принадлежит к числу архетипических мотивов русской литературы. Истоки мотива восходят к библейской традиции исхода, древнерусской агиографии с её моделью «житийного пути» и фольклорным представлениям об уходе из мира как форме духовного подвига. В русской словесности путь практически никогда не сводится к перемещению в пространстве. Он осмысливается как духовное становление личности, движение к покаянию, очищению и обретению высшего смысла.

Многослойность данного мотива неоднократно привлекала внимание исследователей. Н.А. Вальянов и П.И. Зубкова в статье «Мотив пути и его значение в романе Е. Водолазкина "Лавр"» определяют его как ключевой для организации повествования: «Мотив пути представляется структурообразующим в произведении Е. Водолазкина "Лавр"» [1, 63]. Далее авторы указывают, что художественное и лексико-семантическое значение мотива пути «становится определяющим на всех уровнях авторского повествования – формирующим идеологию и эстетику произведения» [1, 63]. Тем самым путь выступает не как частный композиционный элемент, но как принцип организации текста.

В исследовании Л.М. Харитоновой и В.А. Вишницкой «Жанровая природа романа Е.Г. Водолазкина "Лавр"» выявляется двойственная структура движения героя: «два пути героя – горизонтальный и вертикальный. Первый путь – это освоение и преодоление физического пространства, путь вертикальный – путь к Богу, прощению, путь души и сознания» [2, 93]. Категория пути получает выраженное духовно-онтологическое измерение.

Роман Евгения Водолазкина «Лавр» имеет существенное значение в этом контексте, в котором странничество героя становится основой повествовательной структуры и формой его внутреннего преображения. Однако обращение к более ранней традиции позволяет увидеть истоки данной модели. Повесть Василия Жуковского «Марьина роща» не разворачивает мотив странничества в форме пространственно протяжённого путешествия. Именно в ней обнаруживается важный этап осмысления пути как духовного выбора. Уход Улада к отшельнику Аркадию и его последующая жизнь в обители представляют собой форму покаянного странничества, понимаемого как разрыв с мирской жизнью.

Актуальность настоящей работы заключается в сопоставлении двух художественных моделей странничества – романтической и современной агиографической. Цель исследования – выявить

особенности реализации мотива странничества в произведениях разных эпох, определить общие духовные основания пути и обозначить различия в его художественном воплощении.

В обоих произведениях мотив пути обусловлен трагической утратой. В повести Жуковского гибель Марии разрушает внутренний мир Услава: «Добрая Мария цвела, как полевая фиалка, под сенью родительской хижины, хранимая любовью матери». После её гибели звучит мотив утраченного счастья: «Где ты, моя радость? ... Прихожу на то же место, на котором некогда называл я жизнь свою веселием... но, счастье мое, тебя уже нет». Эта фраза фиксирует переход от гармонии к духовной пустоте, из которой рождается потребность идти.

В романе «Лавр» утрата Устины определяет весь последующий путь Арсения. Старец Никандр объясняет: «Любовь сделала вас с Устиной единым целым, а значит, часть Устины все еще здесь. Это – ты» [3, 96]. Осознание вины за смерть возлюбленной становится причиной покаянного пути. В статье Л.М. Харитоновой и В.А. Вишницкой приводится характеристика, восходящая к М.М. Бахтину: «Бахтин называл такой тип житий кризисными: начинается с падения, и дальше человек движется из абсолютного низа к верху. При этом страдает ужасно от своего несовершенства» [2, 94]. Утрата выступает точкой духовного перелома. Путь начинается с осознания вины.

В «Марьиной роще» странничество не разворачивается в форме длительного путешествия. Однако решение героя отправиться в путь принципиально значимо. После духовного потрясения Услад покидает прежнюю жизнь и принимает выбор аскезы. Ключевым для понимания авторской концепции является монолог героя: «Не для того ли праведная душа твоя оставляла небо, чтоб указать мне пристанище и прекратить моё безотрадное странничество? Повинуюсь тебе: жизнь, посвященная гробу Марии, обратится в сладкое ожидание близкой встречи» [4, 38]. Данный фрагмент показателен, поскольку именно здесь Жуковский единственный раз употребляет слово «странничество». Оно понимается как состояние духовной утраты, существование вне подлинного «пристанища». Сочетание «безотрадное странничество мое в мире» придаёт мотиву экзистенциальный характер: мир осмысливается как пространство изгнания, лишённое устойчивости. Решение «посвятить жизнь гробу Марии» становится актом прекращения этого странствия – обретением духовного центра. Финал произведения сообщает: «Услад поселился в обители Аркадия: на гробе Марии построили они часовню во имя богоматери» [4, 38]. Далее следует описание его смерти: «...он умер, приклонив голову к тому камню, которым рука его украсила могилу Марии» [4, 38]. Пространственное движение незначительно, но духовный поворот очевиден. Услад отказывается от прежней идентичности и принимает образ отшельника.

Фигура Аркадия имеет особое значение. В повести присутствует двойная модель пути: Услад – раскаявшийся мирянин, Аркадий – изначально избравший монашеский подвиг. Аркадий выступает образцом духовной устойчивости. Его путь – внутренний подвиг, отказ от земных привязанностей ради служения Богу.

В отличие от повести Жуковского, роман «Лавр» строится на развернутом мотиве пути. Арсений совершает длительные странствия, становящиеся формой его существования. Л.М. Харитонova и В.А. Вишницкая указывают: «путь главного героя романа "Лавр" – путь к святости» [2, 96]. Путь осмысливается как процесс внутреннего становления. Внешнее движение становится зримым воплощением духовной траектории.

Смерть Устины – отправная точка. Смысл происшедшего Арсению объясняет старец Никандр: «Ты виноват в ее смерти телесной. Ты виноват также в том, что может погибнуть ее душа» [3, 96]. Вина осознается как факт, не подлежащий пересмотру. Позже герой произносит: «Кто отмолит их, если не я, согрешивший?» [3, 133]. Жизнь становится долгом перед умершей.

Связь с Устиной не прерывается после ее смерти. Арсений постоянно обращается к ней: «Столько лет я сидел здесь без движения, а сейчас плыву строго на юг. Чувствую, любовь моя, что движение это благотворно. Оно приближает меня к тебе...» [3, 219]. В более поздних размышлениях он объясняет природу этого диалога: «Знаешь, я ведь постоянно разговариваю с Устиной, рассказываю ей о том, что творится в мире, о своих впечатлениях, чтобы в любой момент она была, что называется, в курсе происходящего. Она мне не отвечает» [3, 313]. Отсутствие ответа лишает Арсения покоя и становится двигателем пути.

После тяжелой болезни герой принимает имя Устин. Исследователи отмечают: «Выздоровев после практически смертельного удара, Арсений становится безмолвным юродивым и превращается в Устина» [2, 96 - 97]. Герой отказывается от собственного имени. Он принимает имя умершей и тем самым берет на себя продолжение ее жизни. Юродство становится формой самоотречения. Собственная личность приносится в жертву.

В романе Арсений находится в непрерывном движении, лишенном внешней цели. О природе этого движения сказано: «Путь Арсения не был прям, ибо не имел четко выраженной географической цели. Строго говоря, ему и не требовалось направление, потому что он никуда не стремился» [3, 103, 152]. Движение героя не мотивировано внешним ориентиром. Странничество становится формой существования, обусловленной виной и необходимостью покаяния.

Странничество неизбежно сопряжено со страданием. В эпизодах юродства физическое насилие сопровождает путь героя, а молчание становится формой аскезы.

Н.А. Вальянов и П.И. Зубкова вводят понятие вертикальной проекции пути. По мысли исследователей, «прохождение пути главным героем в вертикальной (а не горизонтальной) проекции... каждое последующее имя "возвышает" главного героя, приближая его к сакральному статусу, маркирует его особый – богоизбранный – путь» [1, 68]. Физическое перемещение оказывается лишь внешним планом, за которым проступает восхождение души. Горизонталь дороги обретает вертикальное измерение.

В романе Водолазкина смена имени происходит четырежды. Арсений, Устин, Амвросий, Лавр – каждое имя фиксирует этап внутреннего пути. В начале герой носит имя Арсений. Это время относительной гармонии. Арсений живёт в ладу с природой, учится у деда, лечит людей. Но на этом этапе происходит трагедия: смерть Устины становится точкой невозврата.

После тяжёлой болезни герой принимает имя Устин. Этот жест означает отказ от себя: принимая имя умершей, герой берёт на себя продолжение её жизни. Юродство становится формой предельного самоотречения. На этом отрезке своего жизненного пути Арсений пытается искупить грехи своей любимой – в мучительном поиске верного способа. Дорога теперь не имеет цели, она есть способ существования.

Следующее имя – Амвросий, полученное в монастыре. Монашество предполагает осознанное строительство новой личности. В тексте есть важные слова: «Не ищи меня среди живых под именем Арсений, но ищи меня под именем Амвросий» [3, 322]. Разрыв с прошлым здесь окончателен. Как подчёркивают исследователи, «каждое последующее имя "возвышает" главного героя, приближая его к сакральному статусу» [1, 68].

Завершает этот ряд имя Лавр. Оно появляется только в финале, после десятилетий странствий, потерь, служения. В житийной традиции имя святого обычно выносится в заглавие. Водолазкин сознательно нарушает этот канон. Имя Лавр даётся лишь тогда, когда путь пройден до конца. Как отмечают исследователи, «Арсений – Устин – Амвросий – Лавр. Каждое имя – это разное состояние духа, жизненный этап, часть пути» [2, 95]. Лавр становится знаком духовной победы, достигнутой ценой многолетнего покаяния.

В обоих произведениях женский образ становится начальной точкой странничества. В «Марьиной роще» Мария – воплощение нравственной чистоты. Её смерть разрушает мир героя, но задаёт направление духовного движения. Образ Марии освещён религиозной символикой: само имя соотносится с образом Богоматери. Усад строит часовню на её могиле: «на гробе Марии построили они часовню во имя богоматери». Этот жест символизирует превращение личной любви в религиозное почитание.

В романе «Лавр» Устина становится духовным центром повествования. Любовь не прекращается со смертью: как отмечалось выше, слова старца Никандра определяют дальнейший путь Арсения. Герой продолжает жить «вместо неё» [3, 97]. Если у Жуковского память о Марии приводит к уходу в замкнутое пространство монастыря, то у Водолазкина память об Устине толкает героя в бесконечный путь. Романтическая традиция предполагает уединённую скорбь, постмодернистская агиография – динамический, открытый миру путь.

Исследователи подчёркивают двойственную структуру пути в романе «Лавр»: «два пути героя – горизонтальный и вертикальный» [2, 93]. Горизонтальный путь – странствия по Руси, паломничество в Иерусалим. Вертикальный – внутреннее движение к Богу. Усад в повести Жуковского проходит преимущественно вертикальный путь: его физическое движение минимально, но духовное изменение очевидно. Арсений соединяет оба измерения. Смысл этого выражен в диалоге старца Иннокентия: «И не увлекайся горизонтальным движением паче меры. – А чем же увлекаться? – спросил Арсений. – Движением вертикальным», – ответил старец, указывая вверх [3, 314]. Подлинный смысл странничества раскрывается, когда дорога становится формой внутренней работы человека.

Модели странничества различны в каждом из произведений. В повести Жуковского странничество обретает форму внутреннего сосредоточения. Движение героя не происходит в пространстве, напротив, совершается в глубине собственной души, где каждый шаг – это покаянное усилие и молитва. Такой путь можно назвать созерцательным: он совершается в неподвижности, в уединении у могилы Марии,

и измеряется глубиной пережитой утраты. В романе Водолазкина путь устроен иначе. Арсений уходит в бесконечную дорогу. Здесь странничество становится формой существования, способом выплатить долг перед Устиной. Смерть возлюбленной – начало движения, которое продлится десятилетия. Герой проходит через Русь, достигает Иерусалима, но это мотивировано не внешним путем. Ему важнее другое: каждый его шаг – попытка искупления, каждое новое имя – еще одна прожитая жизнь. Арсений, Устин, Амвросий, Лавр – эти имена накапливаются друг в друге, как слои покаяния. При этом внешнее странствие никогда не заслоняет внутреннего. В финале, приняв схиму, герой возвращается к неподвижности, но это уже иной покой: не остановка, а завершенность пути.

В обоих произведениях путь направлен к искуплению. Услад ищет прощения через покаяние и молитву. Его смерть у могилы Марии символизирует завершенность пути. Он возвращается к исходной точке – но уже духовно очищенным.

Арсений стремится искупить вину перед Устиной. В поздних главах, приняв схиму с именем Лавр, он формулирует цель пройденного пути: «Я попытался, как мог, заменить Устину и творить от ее имени добрые дела, которые никогда бы не сумел сотворить от своего» [3, 312]. Искупление понимается как последовательное замещение: жизнь Арсения становится продолжением прерванной жизни Устины. Каждое исцеление совершается не от своего имени, а от имени той, перед кем он виновен.

В другом эпизоде, уже удалившись в пещеру, Лавр признаётся: «Я не уверен в своем пути, и оттого мне все труднее двигаться дальше. По неизвестной дороге можно идти долго, очень долго, но нельзя идти по ней бесконечно. Спасительна ли она для Устины?» [3, 313]. Сомнение не отменяет движения, но придаёт ему напряжённость. Путь становится пространством непрекращающегося вопроса.

В анализируемых произведениях странничество выступает способом духовного преодоления вины. У Жуковского путь героя приобретает камерный, замкнутый характер, связанный с покаянным уединением и молитвенным ожиданием конца жизни. У Водолазкина странствие развёртывается в пространстве и времени, превращаясь в динамическую форму духовного подвига. Путь перестаёт быть бегством от мира, становясь проявлением высшей духовной ответственности.

Мотив странничества в повести «Марьяна роща» и романе «Лавр» реализуется в разных художественных системах. У Жуковского путь предельно сжат: Услад не совершает дальних переходов, его траектория измеряется не верстами, а глубиной покаяния. Монастырское уединение, могила Марии, камень, к которому он припадает, – всё это маршрут, пройденный сердцем. В романе Водолазкина странничество разомкнуто, растянуто во времени. Арсений проходит через десятилетия скитаний, смену имён, служение людям. При внешней протяжённости его путь сохраняет ту же направленность: движение к преодолению вины, к очищению. Женские образы выполняют сходную функцию: Мария и Устина становятся духовными ориентирами, память о них определяет каждый шаг героев.

Искупление в обоих произведениях понимается как процесс. По сравнению с Арсением, Услад проходит путь покаяния гораздо быстрее – благодаря одному решительному шагу. Арсений растягивает его во времени, превращая каждый шаг в попытку искупления. При всех различиях художественных решений оба произведения говорят об одном: путь, пройденный из-за утраты и ради искупления, преображает человека. Камерный путь Услада и многолетние странствия Арсения – явления одного порядка. Оба героя идут к очищению, к обретению себя через потерю.

Список литературы

1. Вальянов Н.А., Зубкова П.И. Мотив пути и его значение в романе Е. Водолазкина «Лавр» // Сибирский филологический форум. – 2023. – № 4 (24).
2. Харитонова Л.М., Вишницкая В.А. Жанровая природа романа Е.Г. Водолазкина «Лавр» // Вестник Карагандинского университета. Серия «Филология». – 2021. – № 2 (102).
3. Водолазкин Е. Лавр: роман /. – Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. – 377 с.
4. Марьяна роща: Московская романтическая повесть / Сост. вступит. статья и примеч. Вл. Муравьева. – М.: Моск. рабочий, 1984 – 432 с.

*Научный руководитель: Харитонов Л.М., кандидат филологических наук,
ассистент профессора кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

**«Поток сознания» в модернистской литературе:
разница интерпретации метода у В. Вулф и А. Белого**

В статье проводится сравнительный анализ техники «потока сознания» в модернистских романах В. Вулф «Миссис Дэллоуэй» и А. Белого «Петербург». Исследование базируется на сопоставлении философских основ метода - от идей А. Бергсона о длительности времени до антропософской концепции Р. Штейнера. Рассматриваются ключевые различия в художественной реализации приема: от мелодичной текучести субъективного восприятия у Вулф до экспрессионистской «мозговой игры» у Белого. Особое внимание уделено стилистическим приемам и синтаксическим средствам, ритмизации текста и специфической графике, передающим измененные состояния психики. Через трансформацию категорий времени и пространства выявляется контраст между интимным миром личности и ощущением глобальной катастрофы. Работа фиксирует специфику развития европейского и русского модернизма через призму различных нарративных стратегий.

Ключевые слова: поток сознания, литература модернизма, нарратив, В. Вулф, А. Белый

Развитие техники «потока сознания» в литературе модернизма связано с социальными и культурно-историческими изменениями в Западной Европе конца XIX - начала XX веков, когда кризисы, мировая война и научно-технический прогресс разрушили устоявшуюся картину мира и стимулировали внимание к внутреннему сознанию человека. Как ведущая техника модернистской литературы он развивался в несколько этапов, формируя различные типы в зависимости от мировоззрения и поэтики конкретных авторов [1, 3].

Термин **«поток сознания»** был введен американским философом и психологом **Уильямом Джеймсом** в его работе **"Научные исследования психологии"** (1890), где он писал, что *«в сознании нет связей, оно течёт непрерывно»*, [1, 4], и использовал метафору «реки» или «потока» для описания этого явления.

Предметом исследования является художественная техника передачи внутреннего мира персонажей, а также организация времени и пространства в романах Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуэй» и Андрея Белого «Петербург».

Цель статьи - проанализировать специфику применения метода потока сознания у Вулф и Белого, выявить различия в его формах и функциях и показать, как техника служит средством раскрытия психологии персонажей и философской концепции произведений.

Метод «потока сознания» в романах В. Вулф и А. Белого реализуется через различные формы внутреннего монолога и организацию текста, что позволяет глубже раскрывать психологию персонажей.

Так, в романе "Миссис Дэллоуэй" В. Вулф широко используется **непрямой внутренний монолог**, т.е. поток сознания с комментариями автора [2; с.4]. При этом, вводя в структуру текста внутренний монолог, автор **не использует** кавычки. «Она застыла на обочине, ожидая, пока проедет фургон Дартнелла. Красивая женщина, подумал о ней Скрап Певис (он знал её, как знаешь тех, кто живёт с тобой рука об руку в Вестминстере) ... не заметив его, она ждала около перехода...» [3; с.33-34].

Ключевую роль в структуре текста играют синтаксические средства, например, **парцелляция**, которая позволяет разрушать привычные синтаксические конструкции, создавая тем самым фрагментарный характер восприятия, в котором мысли героя разрознены и мгновенно перескакивают от одной идеи к другой [2, 6].

Также важным элементом в организации потока сознания у В. Вулф выступает **"определённый символ"** [4, 8]. Этот символ концентрирует вокруг себя события внутренней жизни героев, которые так или иначе обращаются к этому символу в своих ассоциативных потоках. Так, в романе таким символом выступает звук Биг Бена, который означает амбивалентность внешнего, хронологического времени и внутреннего, психологического. Звук Биг Бена вызывает в сознании персонажей импульсы, которые провоцируют у них различные эмоциональные переживания, вспышки памяти и размышления.

Дополнительно стоит отметить влияние техники «потока сознания» на **восприятие времени в романе** [2, 8]. В отличие от традиционной хронологической структуры, Вулф использует метод субъективного времени, где настоящее постоянно пересекается с воспоминаниями и мысленными образами прошлого. Это создает ощущение вне временности, где сознание героев свободно перемещается между различными моментами жизни. Традиционный сюжет, выстроенный вокруг причинно-следственной связи событий, заменяется субъективным потоком воспоминаний, ассоциаций и мгновенных ощущений.

Вулф опирается на концепцию «потока сознания», близкую к идеям **Анри Бергсона** о длительности времени [2, 11]. По Бергсону, время не воспринимается человеком как последовательность точек, а существует в сознании как неразрывный поток переживаний, где прошлое постоянно вливается в настоящее. В романе Вулф это становится особенно заметно в сценах, где Кларисса Дэллоуэй размышляет о своей молодости, о прошлом выборе между Питером Уолшем и Ричардом Дэллоуэем. Эти размышления не просто вкрапления воспоминаний, а органично перетекают в ее актуальное восприятие окружающего мира. Например, в эпизоде, где Кларисса выходит на улицу, запахи, звуки и случайные фразы прохожих мгновенно вызывают у нее цепочку воспоминаний, демонстрируя, как прошлое постоянно проникает в настоящее.

В романе А. Белого «Петербург» техника «потока сознания» проявляется в несколько иных приемах.

Для понимания метода "потока сознания" в этом романе стоит уделить внимание идее двойственности мира, которая соответствует **философии антропософии**, увлекавшей Белого. В романе представлены **два уровня реальности**: эмпирический (бытовой) и метафизический (космогонический) [4, 13]. Петербург одновременно существует как реальный город и как пространство трансцендентных переживаний, где сознание героев выходит за пределы материального. Этот дуализм отражается в персонажах, особенно в фигуре Николая Аблеухова, который балансирует на грани между этими мирами. Он переживает состояние, напоминающее измененное сознание, что делает его своеобразным медиатором между физической и духовной реальностью. Важно, что это проявляется не только в сюжетной канве, но и в языке, стиле и композиции текста. Таким образом метод "потока сознания" приобретает **метафизический характер**.

Особое значение в «Петербурге» имеет концепция **«мозговой игры»** [5, 5], предполагающая, что все события являются порождением сознания героев. **Фрагментарность повествования, нелинейная структура, введение новых стилистических приемов** – все это создает эффект распада традиционного нарратива [5, 6].

Белый использует **повторяющиеся слова, аллитерации** [5, 8]. Например, когда Николай Аблеухов погружается в панику, его мысли звучат ритмично: «пепп... пеппович... пепп... пеппович... – что это значит?..». Прием отражает цикличность мышления героя, его неспособность вырваться из замкнутого круга тревоги.

Внутренний монолог стирает границы между действительностью и воображаемым мирами и усиливает ощущение зыбкости мира, где прошлое, настоящее и будущее существуют одновременно [5; с.10]. Например, в сцене ночного кошмара Н. Аблеухова Петербург предстает как фантастический лабиринт, в котором пересекаются страх, хаос, иллюзии и судьбы героев: «...мосты стали изгибаться, улицы встали дыбом, окна смотрели... и мигали...» или В сцене, где Дудкин видит Шишнарфнэ (демонический образ), граница между объективным и субъективным миром стирается: «...и вот в углу, черт подери! – стоял он, и смотрел, и улыбался чем-то чужим... чем-то... не человеческим...». Это пример того, как Белый передает состояние героя через неустойчивые, "рваные" фразы.

Сдвиг текста вправо с двойным тире – еще один прием, используемый в сценах, связанных с измененными состояниями сознания [5, 12], например, когда Н. Аблеухов переживает страх и дезориентацию: «— ...разве не заметили? – что? – глухо загудело в голове у Николая – ведь... ведь... ведь. – Город же – тоже распадается!». Здесь нарушение ритмики визуально передает ощущение потери контроля и спонтанность мыслей, которые испытывает герой.

Многоточия, разрывы предложений, резкие обрывы фраз усиливают ощущение внутренней напряженности героев [5, 15]. Например, в сцене, где Н. Аблеухов осознает, что ему поручено убийство собственного отца, его мысли передаются хаотично: «...не он: он – не он; город, улицы, мосты, каменные дома – они не здесь...». Этот прием подчеркивает дезориентацию героя, его разрыв с привычной реальностью.

Метод «потока сознания» у В. Вулф в «Миссис Дэллоуэй» и А. Белого в «Петербурге» передает внутренний мир героев, но реализован по-разному: у Вулф он плавный и мелодичный, у Белого – хаотичный и экспрессионистский. Вулф создает ощущение присутствия внутри сознания персонажей,

используя тире, многоточия и скобки для передачи ассоциаций и скачков мысли, тогда как Белый применяет разорванные фразы, резкие ритмы и сдвиги текста, усиливая тревожность. Мысли Клариссы текучи и фрагментарны, отражая естественный процесс восприятия, а сознание Аблеухова наполнено хаосом и дезориентацией. В восприятии времени Вулф показывает субъективность: прошлое и настоящее переплетаются в размышлениях и действиях героев, например, при выборе цветов. Белый же смешивает реальность и видения, создавая ощущение хаотичного течения времени и иррациональности городского пространства. Пространство у Вулф - Лондон как живой организм, где удары Биг-Бена символизируют течение времени, у Белого - Петербург-призрак, трансформирующийся и тревожный. Городские образы становятся частью психологии персонажей в обоих романах, но с разной эмоциональной окраской. Философские основы метода различны: Вулф опирается на субъективное время Бергсона, Белый – на антропософию Штейнера. Таким образом, метод Вулф создает гармоничное восприятие внутреннего мира, а Белого - ощущение напряженности и нестабильности. Обе техники подчеркивают психологическую глубину героев через взаимодействие времени, пространства и внутреннего потока мыслей.

Проведенный анализ показал, что "Миссис Дэллоуэй" Вулф – это роман о внутреннем мире человека и субъективном восприятии реальности, в то время как "Петербург" Белого передает ощущение кризиса личности и катастрофы. Сопоставление этих произведений показывает разные подходы к методу потока сознания, которые глубже раскрывают психологию и философию каждого автора.

Список литературы

1. Павлицева Я.А. Феномен техники потока сознания в литературе модернизма. – НЮАУ: SCY-ARTICLE, 2014. – С. 3-4.
2. Коугия Л.А. Способы передачи «потока сознания» в синтаксисе романа Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуэй» // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2007. – С.4-11
3. Андреева А.Д. Стратегия перевода языковых средств «потока сознания» // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2017. – №7. – С. 33-34
4. Оттенс Г.В. «Поток сознания» как повествовательная техника художественного модернистского произведения // Вестник ИГЛУ, 2012. – С. 8 - 13.
5. Федорова Е.В. Визуальная поэтика романа «Петербург» А. Белого // Гуманитарный вектор. – Челябинск, 2016. – Т. 11, №3. – С. 5-15

Подколзина М.А.

*Научный руководитель: Вишницкая В.А., магистр филологических наук,
преподаватель кафедры русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Художественная интерпретация образа Кармен в русской поэзии Серебряного века

Статья посвящена исследованию художественной судьбы образа Кармен в русской поэзии начала XX века. Предметом анализа выступают новеллы П. Мериме «Кармен» как первоисточник образа и поэтические произведения А. Блока, Н. Гумилева, И. Северянина и М. Цветаевой. Прослеживается, как исходный сюжет и характер героини переосмысливаются в разных эстетических системах, приобретая новые смысловые и художественные оттенки. Выявляется, как мифологические и музыкальные элементы влияют на ритмику, интонацию и образную структуру цикла, а повторяющиеся мотивы, цветовые ассоциации и метафорические конструкции создают целостное лирическое пространство. Исследование демонстрирует, что образ Кармен становится универсальным художественным кодом, через который художники слова осмысливают любовь, страсть, свободу и саму природу человеческого существования.

Ключевые слова: лейтмотив, лирический цикл, адаптация, архетип, образ Кармен, роковая женщина.

Образ Кармен, созданный Проспером Мериме, получил широкое распространение в мировой культуре. Первый перевод произведения на русский язык появился в 1845 году, выполненный неизвестным автором, позднее к новелле обращались Г.А. Рачинский (1908), М.Л. Лозинский (1927), Н.К. Гарбовской и О.И. Костиков (2010). В русской литературе этот образ переосмысливается в текстах

А. Блока («Кармен», 1914), Н. Гумилева («Кармен худа, коричневатый...», 1914), М. Цветаевой («Кармен», 1917), И. Северянина («Кармен», 1918) и других.

История свобододлюбивой, страстной цыганки продолжает вдохновлять художников слова и искусства, становясь предметом новых интерпретаций не только в литературе, но и в музыке (Жорж Бизе «Кармен», 1874), балете (А. Алонсо «Кармен-сюита», 1967) и живописи (Л. Коринт «Кармен», 1924). Привлекательность этого образа заключается в его многослойности: Кармен сочетает в себе черты мифологических героинь и принципиально новый тип женщины, выходящий за пределы конкретной эпохи. Как справедливо отмечает В.С. Антипова, «в этой двойственности кроется притягательность образа Кармен» [1, 118].

Исследователи признают героиню П. Мериме одним из «вечных образов» мировой литературы – художественных типов, обладающих высокой интерпретационной пластичностью и способностью многократно переосмысливаться в различных историко-культурных контекстах [2, 45], «подобных Гамлету, Дон Кихоту, Дон Жуану» [1, 114]. Кармен – архетип «роковой женщины» – древняя психологическая модель прекрасной, но опасной героини, воплощающей стихийную силу страсти. Е.М. Мелетинский подчеркивает, «роковая женщина в литературе олицетворяет конфликт между красотой и опасностью, желанием и разрушением» [3, 102]. О.М. Фрейденберг отмечает: «роковая женщина выступает зеркалом коллективных и индивидуальных страхов и фантазий» [4, 88].

В русской поэзии Серебряного века образ Кармен подвергается интерпретации, понимаемой как осознанное творческое переосмысление исходного текста, при котором автор переносит его сюжет, образ и мотивы в новую художественную реальность. В результате сюжетная основа новеллы трансформируется в субъективное эмоциональное состояние, а персонаж приобретает символическую многозначность, отражающую внутренние переживания автора.

Цель исследования – выявить специфику создания образа Кармен в новелле П. Мериме и ее интерпретациях в произведениях А. Блока, Н. Гумилева, И. Северянина и М. Цветаевой.

Методы исследования включают сравнительно-типологический, интертекстуальный и мотивно-образный анализ.

В новелле П. Мериме образ Кармен раскрывается посредством нескольких перспектив: наблюдение повествователя, которое фиксирует внешние признаки и символические детали; взгляд Хосе, отражающий эмоциональное восприятие и психологическое воздействие героини на окружающих; слова и действия самой Кармен, позволяющие увидеть ее внутренний мир и волю к свободе.

Впервые читатель встречает Кармен во второй главе, и само обстоятельство ее появления говорит о героине как о фигуре, чуждой общепринятым нормам: в сумерках, «когда уже ничего не было видно», она садится рядом с незнакомым мужчиной. Ее исключительность проявляется уже во внешнем облике: «невысока, молода, хорошо сложена // странная, дикая красота // каждому недостатку соответствовало достоинство...» [5, 29]. Но особенно повествователь отмечает ее взгляд «...одновременно чувственный и дикий...» [5, 30], упоминая при этом цыганскую поговорку о взгляде волка, подстерегающего добычу. Через этот зооморфный образ подчеркивается независимая природа девушки. Завершает портрет «большой пучок жасмина», цветы которого «изливают пьянящий аромат», – чувственная деталь, отличающая героиню от обывательниц. Традиционно жасмин является символом женственности и страсти, в случае с Кармен он становится первым намеком на инаковость героини.

Хосе подчеркивает родство Кармен со стихией: «нрав у Кармен был что погода в нашем краю. У нас в горах гроза тем ближе, чем ярче светит солнце» [5, 64]. Образ дополняется инфернальными чертами: Хосе называет ее «колдуньей», «хитрой бестией», «пройдохой», замечает «дьявольскую усмешку» [5, 51-81]. Осознавая ее власть над собой, он признается: «я был так слаб с этой женщиной, что потакал всем ее прихотям» [5, 70]. Кармен становится катализатором его падения. Характер героини подчеркивается и деталями ее одежды. При первой встрече с Хосе Кармен она была в «красной очень короткой юбке, из-под которой виднелись белые шелковые чулки, // а на ногах туфельки с огненными лентами» [5, 40]. Красный цвет выступает символическим кодом страсти и огня. Белая акация, которую она держит во рту и носит на одежде, на языке цветов может означать платоническую любовь, однако в контексте поведения Кармен скорее воспринимается как кокетливое приглашение к игре.

Ключевую роль в осмыслении образа играет ее собственная характеристика и философия поведения. Ее принципы лаконичны и однозначны: «Я не хочу, чтобы мне досаждали и, особенно, чтобы мной командовали. Я хочу быть свободной и делать то, что мне нравится» [5, 86]. Эта установка объясняет ее поведение, включая реакцию на запреты: «когда мне говорят, не делай этого, я тут же все

делаю наоборот» [5, 90]. Она подтверждает слова Хосе: «ты встретил дьявола, да, дьявола...» [5, 60]. В сцене гибели философия достигает апофеоза: «Как мой ром, ты вправе убить свою роми, но Кармен всегда будет свободна» [5, 95]. Так Кармен остается внутренне непреложной. Ее гибель нельзя трактовать как поражение, напротив, это финальный акт самореализации и истинной свободы: она умирает, оставшись собой.

Такое сочетание создает многослойный, динамичный портрет героини, где внешнее, внутреннее и социальное проявление сливаются в единое художественное целое.

В русской поэзии Серебряного века Кармен переживает ряд трансформаций, сохраняя центральные мотивы свободы, страсти и яркой индивидуальности, но приобретает новые эстетические и семантические оттенки.

Цикл стихотворений «Кармен» А. Блока сложился под влиянием новеллы П. Мериме, оперной интерпретации Ж. Бизе и сценического образа Кармен в исполнении Любови Дельмас. Впечатление от живого воплощения героини поэт фиксирует в дневнике: «К счастью моему ... пела Андреева-Дельмас – мое счастье». [6, 397]. В марте 1914 года создает десять стихотворений, в которых литературная, музыкальная и биографическая линии вплетаются в единое художественное целое.

Цикл открывается не портретом, а предчувствием: «Как океан меняет цвет... Так сердце под грозой певучей меняет строй» [7, 53]. Приближение Кармен ощущается как перемена в самом устройстве мира. При этом природа у А. Блока становится активным участником событий: «празелень» на небе», «осколок» месяца, «вихрь» в душе – эти образы подчеркивают символическое присутствие героини в поэтическом пространстве. И если у П. Мериме подобные черты демонстрируют чуждость героини христианскому миру, то у А. Блока она – сверхчеловечна.

Глаза Кармен становятся ключевым средством воздействия на героя и художественным инструментом авторской интерпретации. Подобно Мериме, он делает взгляд «оружием» героини, но усиливает эффект до предела: Хосе «забыл все дни, все ночи // ...сердце захлестнула кровь» [7, 54], когда посмотрел в глаза девушке. Так взгляд перестает быть лишь деталью портрета и становится элементом, способным изменить жизнь героя. Герой словно принимает свое поражение: «Розы – страшен мне цвет этих роз... Это – сердце в плену у Кармен?» [7, 56]. Он ощущает «отзвуки забытого гимна» в своей «чёрной и дикой судьбе» и готов служить Кармен как божеству: «Как иерей свершу я требу // За твой огонь – звездам!» [7, 57].

Взгляд Кармен органично связан с ее «демоном утра», «дымно-светлой, светлокудрой» сущностью, при этом в ее облике «сквозит порой ужасным». Когда Кармен обретает плоть, А. Блок наделяет ее хищной грацией, аналогичной П. Мериме, но с новой художественной функцией. Ее «сердитый взор бесцветных глаз», «гордый вызов, презренье» [7, 55]. и движения головы создают ощущение особой силы, которое подчеркивается зооморфным образом: «угрюмо взглядывают львы» [7, 55]. У П. Мериме зооморфное сравнение с волком подчёркивает дикость и непредсказуемость героини, тогда как у А. Блока сравнение со львом придает ее образу царственность и аристократическую отстранённость.

Поэт вводит мотив, отсутствующий у Мериме – музыкальность и творческий порыв. Среди поклонников Кармен выделяется тот, кто видит её «стан певучий» и «творческие сны». Здесь героиня предстаёт не только как возлюбленная, но и как Муза, источник вдохновения. Если в новелле ее влияние побуждает мужчин на преступление, побег и смерть, здесь Кармен вдохновляет на творчество и самовыражение.

В финале А. Блок откликается основной принцип Кармен – стремление к свободе. Она представляется как «дикий сплав миров», часть «души вселенской», «сама себе закон», летящая «к созвездиям иным, не ведая орбит» [7, 58]. И финальное признание героя – «Но я люблю тебя: я сам такой, Кармен» – логический и эмоциональный итог цикла. Герой здесь принимает независимость Кармен как родственную себе, осознавая, что его собственная душа принадлежит той же стихии. Так Кармен перестает быть «роковой женщиной», угрожающей покою, и превращается в зеркало, в котором герой узнает и утверждает самого себя.

Кармен в произведении Н. Гумилева лишена внешней эффектности. Поэт сознательно разрушает привычную романтизацию образа: перед читателем возникает фигура почти пугающая, грубая, но наделенная первобытной, неодолимой силой: «Урод – звучит о ней беседа // Но все мужчины взяты в плен» [8, 151]. Она «худа», ее глаза «сумрак окружил», «огромный шиньон» скрывает тело героини, делая ее загадочной и подобной колдунье. Эпитет «зловещи» по отношению к косам придает образу демоническую окраску и гиперболическое замечание о том, что ее кожу «сам дьявол дубил», усиливает ощущение нечеловеческой, темной энергии. Акцент на губах – багряный цвет, сравниваемый с «красным перцем» – не является внешним украшением, а подчеркивает внутреннюю страсть Кармен,

исходящую из глубин ее существа. Особое внимание уделено глазам героини. Их «сверкание» действует завораживающе и пугающе, что перекликается с «волчьим» взглядом у Мериме, демонстрируя сохранение знаковых элементов первоисточника.

Финальные строки стихотворения придают образу Кармен мифологический характер: «В ее уродстве скрыта злая, Крупица соли тех морей, Где вызывая нагая, Венера вышла из зыбей» [8, 151]. Упоминание Венеры, рожденной из морской пены, превращает «уродство» героини в символ первозданной стихии, скрытой под внешней оболочкой. Парадоксально, что при подчеркнутой непривлекательности, девушка сохраняет непреодолимую притягательность: «все мужчины взяты в плен», «архиепископ из Толедо пел мессу у ее колен» [8, 151]. Тем самым поэт противопоставляет внешнюю «уродливость» внутренней силе, разрушая привычные эстетические критерии. Кармен оказывается сильнее закрепленных в культуре представлений о красоте.

В стихотворения И. Северянина Кармен – это, прежде всего, фигура, знакомая читателю по опере Жоржа Бизе. Уже порядок упоминаний: «О, Жорж Бизэ! О, Меримэ!» [9, 534]. говорит о приоритете музыкально-сценической интерпретации. С первых строк Кармен предстает как воплощение энергии: «Кармен! какая в ней бравада! Вулкан оркестра! Луч во тьме!» [9, 534]. Кармен становится частью оркестра, центром театрального действия.

Поэт не описывает черты героини, вместо этого через экзотические образы и сценические атрибуты – хабанера, пламя пляски, навахи, тальмы и сомбреро, аликант в цветном стекле – создается эстетизированная, театрализованная картина. Система восклицаний: «О, Гвадиана! О, Гренада!», «О, Жорж Бизэ! О, Меримэ!» [9, 534]. и упоминание исполнителей: «И вот – Медея Фигнер, И Зигрид Арнольдсон, и Гай...» [9, 534]. подтверждают торжество искусства и восхищение мастерством артистов. При этом, поэт с горечью отмечает быстротечность сценической славы. Философский мотив стихотворения связан с тленностью времени и бессмертием художественного образа. Кармен переживает своих исполнителей и зрителей, ее гибель в новелле Мериме противопоставляется здесь вечной сценической жизни.

Если у И. Северянина Кармен – эффектный сценический образ, то у М. Цветаевой она предстает в ином, интимном свете. Перед читателем не роковая женщина, а фигура неожиданно хрупкая, почти детская. Цветаева фиксирует детали: короткое платье названо «детски-плоским» [10, 356], а украшения, напротив, велики – «большие кольца на маленьких темных пальцах» и «большие пряжки на крохотных башмачках» [10, 356]. Так легендарный образ обретает черты уязвимости. На этом фоне особенно выразителен контраст между Кармен и миром.

В момент, когда решается судьба героини, окружающие остаются занятыми повседневными делами – едят, спорят, играют в карты. Карточная игра становится аллегорией судьбы: для участников это обыденное развлечение, тогда как в действительности на кону оказывается жизнь Кармен. Двукратный повтор строки: «А ей – ничего не надо!» [10, 356]. подчеркивает абсолютную независимость героини, однако у Цветаевой она лишена демонического ореола. Это уже не роковая власть над миром, внутренняя самодостаточность, граничащая с трагическим одиночеством. Так, в интерпретации М. Цветаевой образ претерпевает существенную трансформацию: драма ее свободы раскрывается как внутренний конфликт, сопряженный с ощущением отчуждения и одиночества.

Анализ показал, что каждый автор интерпретирует образ Кармен в соответствии с собственной эстетикой и художественными приоритетами. Безусловно, образ Кармен, созданный П. Мериме, задает основу для всех последующих интерпретаций. В новелле героиня предстает как фигура, страстная, независимая и противоречивая.

В произведениях А. Блока она предстает выше всяких моральных оценок, как космическая Муза, в которой поэт узнает отражение собственной мятежной природы.

Н. Гумилев акцентирует разрушительную, inferнальную страсть. Через внешнее «уродство» и магическую силу взгляда он обнажает демоническую природу героини, возводя ее к архетипу первозданной стихии.

Для И. Северянина Кармен – триумф красоты и искусства, музыкально-театральный идеал, способный преодолеть время и забвение.

М. Цветаева видит в ней манифест женской независимости и внутренней правды. Ее Кармен – человеческая и уязвимая «родственная душа», чья свобода выражается в праве слушать только свое сердце.

Таким образом, в русской литературной традиции образ Кармен не просто подвергается переосмыслению, но и органично вписывается в уникальное художественное пространство каждого поэта. При этом сохраняются его связь с универсальными культурными архетипами – роковой женщиной, символом страсти, свободы и разрушительной силы.

Список литературы

1. Антипова В.С. Вегетативный код в новелле П. Мериме «Кармен» / Пятый этаж: международный сборник научных статей молодых ученых. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2018. – С. 114–118.
2. Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 448 с.
3. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1994. – 136 с.
4. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. – 2-е изд. – М.: Изд. фирма «Вост. лит.» РАН, 1998. – 800 с.
5. Мериме П. Кармен / пер. с фр. О. Моисеенко. – СПб.: Аркадия, 2019. – 112 с.
6. Блок, А. А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. Т. 13: Записные книжки (1901–1914) / А. А. Блок; Российская академия наук, Институт мировой литературы им. А. М. Горького, Институт русской литературы (Пушкинский Дом). – Москва: Наука, 2022. – 715, [3]. с.
7. Блок А.А. Избранное: стихотворения и поэмы / сост, предисл. и примеч. Вл. Орлова; оформ. Л. Быкова, Литвака. – М.: Детская литература, 1975. – 191 с.
8. Готье Т. Эмали и камеи: сборник / сост. Г. К. Косиков. – М.: Радуга, 1989. – 368 с. – На фр. яз. с параллельным рус. текстом. (151)
9. Северянин И. Сочинения: в 5 т. / сост, вступ. ст, коммент. В.А. Кошелева, В.А. Сапогова. – СПб.: Logos, 1995. – Т. 2. – 704 с.
10. Цветаева М.И. Собрание сочинений: в 7 т. / сост, подгот. текста и коммент. А. Саакянц, Л. Мнухина. – М.: Эллис Лак, 1994. – 640 с.

Авдеева А.Г.

*Научный руководитель: Шевлякова Л.Р., кандидат филологических наук,
ассистент профессора кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Большая трагедия «малой войны» в повестях К. Д. Воробьева («Это мы, Господи!...», «Убиты под Москвой»)

Статья посвящена анализу художественного изображения Великой Отечественной войны в повестях К. Д. Воробьева «Это мы, Господи!...» и «Убиты под Москвой». Понятие «малая война» рассматривается как война отдельного человека: его страх, утрата, нравственный выбор, переживание обезличивания и попытка сохранить человеческое достоинство в предельных условиях. Показано, что камерность повествования (эпизод фронта; опыт плена) усиливает трагический эффект и позволяет раскрыть масштаб войны через личную катастрофу. В работе сопоставляются ведущие мотивы обеих повестей и подчёркивается психологизм как ключевой приём реалистической «лейтенантской» прозы. Отмечается автобиографическая природа авторского взгляда, а также роль деталей, внутренней речи и мотивов памяти, формирующих антивоенный пафос и гуманистический смысл произведений для современного читателя сегодня. Выводы подтверждаются текстовыми примерами и краткими цитатами.

Ключевые слова: «малая война»; военная проза; реализм; психологизм; Великая Отечественная война; лейтенантская проза.

Тема Великой Отечественной войны остаётся одной из центральных в русской литературе XX века: художественный текст фиксирует не только исторический факт, но и опыт человека, переживающего крайние обстоятельства. При этом способы изображения войны в литературе неоднородны. Наряду с героико-романтическим дискурсом, в котором война осмысливается через пафос подвига и торжество общего, существует реалистическая линия, ориентированная на «окопную правду» (тип военной литературы, основанный на непосредственном опыте рядовых участников боевых действий, отражающий их личное восприятие и переживание войны), будничную конкретику и психологическое состояние солдата. Именно к этой линии относится так называемая «лейтенантская проза», обратившая внимание на «малый масштаб» войны – на отдельного человека и его внутренний мир [2].

В этом контексте творчество К. Д. Воробьева занимает особое место. Его повести «Это мы, Господи!...» и «Убиты под Москвой» построены камерно: автор концентрируется на ограниченном эпизоде фронта и на опыте плена, то есть на тех формах войны, где личность подвергается предельному испытанию. Такая «малость» сюжета не означает «малости» смысла: напротив, через сужение масштаба раскрывается трагедия войны как разрушение человеческой личности, обесценивание жизни и болезненное взросление через страх и моральный выбор [2].

В произведениях Константина Воробьёва война показана с предельной искренностью, что вызывало споры и обвинения в дискредитации героического образа войны, однако именно эта честность сделала его одним из значимых представителей русской послевоенной прозы [6].

Исследователи отмечают автобиографическую основу прозы Воробьёва, её нравственную проблематику и психологическую глубину. Л. И. Щелокова рассматривает повесть «Это мы, Господи!..» как часть «лейтенантской прозы», подчеркивая документальность пережитого опыта [2], а Н. Е. Цепляева обращает внимание на ценностную систему героя и мотив внутренней нравственной ответственности личности [3]. Однако сопоставительное рассмотрение двух повестей Воробьёва через категорию «малой войны» в научной литературе освещено недостаточно.

Цель статьи – показать, как в двух повестях Воробьёва раскрывается большая трагедия **«малой войны»** и какие художественные средства (реалистическая детализация, психологизм, мотивы обезличивания) обеспечивают эффект правды пережитого.

Задачи: 1) уточнить интерпретацию термина «малая война»; 2) обозначить тенденции изображения Великой Отечественной войны (героико-романтическую и реалистическую) и место Воробьёва в реалистической традиции; 3) проанализировать ключевые мотивы и эпизоды обеих повестей; 4) провести сопоставительный анализ произведений.

Научная новизна заключается в углубленном анализе произведений К.Д. Воробьёва, сопоставлении двух повестей через категорию «малой войны», позволяющее привлечь внимание широкой аудитории к творчеству данного автора.

Изображение Великой Отечественной войны в русской литературе со временем претерпевает заметные изменения: от масштабного, панорамного описания исторических событий авторы постепенно переходят к более глубокому раскрытию внутреннего мира человека, оказавшегося в условиях войны.

Интересно, что термин «малая война» появился еще в 18 веке. Под ним понимались такие боевые действия отдельных подразделений, которые были направлены на отвлечение противника и «обеспечивали главным силам благоприятные условия для решающих сражений» [4]. «Малая война» в контексте Великой Отечественной войны понимается как война конкретного отдельного человека – его переживания, страхи, внутренние решения и нравственные границы, которые проверяются в экстремальных обстоятельствах. Это война «внутри» человека не меньше, чем война «снаружи»: она проявляется в сломе привычных представлений о мире, в ощущении обречённости и в необходимости выбирать между вариантами, каждый из которых трагичен. Сужение масштаба повествования до небольшого эпизода или лагерной судьбы делает катастрофу особенно ощутимой: читатель видит не «статистику» и не «обобщённую историю», а судьбу, которая переживается как единичная [2].

Героико-романтическая тенденция в изображении Великой Отечественной войны акцентирует подвиг и высокий пафос; реалистическая же линия демонстрирует войну как тяжёлый человеческий опыт, где героизм часто выражается не в «красивом жесте», а в способности выжить, сохранить достоинство, не потерять человеческое. В рамках реалистической традиции особенно важен психологизм – изображение внутреннего состояния человека: страха, оцепенения, стыда, вины, морального истощения. Именно внутренний конфликт героя становится художественным доказательством правды войны: важно не только «что произошло», но и «как это прожито» [2, 3].

Воробьёв – русский советский писатель, один из ярких представителей «лейтенантской прозы», и это принципиально для понимания его поэтики: автор (и его герой) говорят о войне с позиции «низового» опыта, где масштаб событий сужается до нескольких дней, нескольких лиц и нескольких переживаний, но трагедия не уменьшается, а концентрируется [7].

Особое место в творчестве Константина Воробьёва занимает повесть «Это мы, Господи!..», написанная в 1943 году. В данной повести «малая война» иллюстрируется как длительное существование в плену, где человек подвергается систематическому унижению и обезличиванию. Здесь трагедия проявляется не вспышкой, а медленным разрушением личности, когда каждый день становится испытанием на выживание и сохранение человеческого достоинства [3, 12].

Психологический центр повести – внутренний импульс к бегству, который становится символом сопротивления. Повтор «Бежать, бежать, бежать!» [1, 158]. показывает, как сознание цепляется за единственную идею, способную удержать героя от окончательного распада. Этот мотив важен: он превращает внешнее действие (побег) во внутренний акт – в попытку сохранить себя как личность. Сергей Костров – двадцатитрёхлетний лейтенант, оказавшийся в немецком плену. Образ героя характеризуется решительностью, внутренней стойкостью и силой воли. Несмотря на плен, утрату, истязания в гестапо и иные трудности, он сохраняет способность к сопротивлению и не утрачивает нравственных качеств.

В повести также замечен мотив потребности в доверии и человеческой опоре: «Нужен был хороший, надежный друг» [1, 158]. В условиях, где человек превращается в «номер», дружба и доверие оказываются не бытовой деталью, а механизмом сохранения личности. Такими друзьями для Сергея стали Никифорыч, Коля, доктор Лучин, Ваня и другие пленные, разделявшие с ним одну судьбу [1]. По сути, это ещё одна форма «малой войны»: война за возможность быть человеком среди нечеловеческого.

Важный смысловой акцент выражен формулой «Смерть есть смерть!» [1, 67]. С одной стороны, это констатация; с другой – попытка рационализировать ужас. В контексте повести эта фраза звучит как внутреннее усилие удержать сознание от паники в условиях, где людям приходилось «...простоять пять часов в ожидании одной буханки в восемьсот граммов на двенадцать человек» [1, 75]. Психологизм здесь проявляется в том, что автор показывает не «внешнее страдание», а работу внутреннего механизма выживания – то, как человек вынужден перераспределять страх, притуплять чувства, искать смысл в минимальном.

Таким образом, «Это мы, Господи!..» раскрывает войну через опыт плена как крайнюю форму обезличивания. «Малая война» в этой повести – это борьба за сохранение человеческого достоинства, за право на имя, память и внутреннюю свободу в ситуации, когда система пытается превратить человека в безликую единицу.

Одним из произведений, в котором наиболее ярко проявилось авторское понимание трагедии войны, является повесть Константина Воробьёва «Убиты под Москвой» (1961г.). Повесть построена как трагедия ограниченного фронтового эпизода. Камерность здесь работает на максимальную выразительность: читатель наблюдает не «карту войны», а живых людей, чья жизнь обрывается почти мгновенно. Молодым курсантам приходится сперва увидеть смерть со стороны (гибель политрука Анисимова), а затем самим оказаться на поле боя (после ночной атаки в живых из 240 человек остаётся около 160, к концу произведения почти вся рота уничтожена, капитан Рюмин совершает самоубийство) [1]. Внутренняя логика «малой войны» проявляется в постоянной близости смерти, которая переживается не отвлечённо, а физически – как то, что «пролетает мимо» и может вернуться в любую секунду. Воробьёв фиксирует ощущение, что смерть – не единичное событие, а непрерывная возможность, присутствующая рядом. В тексте это выражено предельно кратко и точно: «...кто-то непременно видел, что смерть пролетела мимо...» [1, 5].

Психологизм Воробьёва проявляется в том, что война показана как изменение внутреннего устройства человека. Герой (Алексей Ястребов) начинает понимать: страх не всегда похож на «паническое бегство» – он может быть тихим, вязким, почти будничным. Не случайно появляется формула «...смерть многолика» [1, 51]. Эта фраза работает как смысловой узел: в мире войны гибель может прийти по-разному, и от этого не легче. Экзистенциальный опыт войны – это не столько бой, сколько состояние сознания, которое вынуждено учиться жить рядом со смертью.

Особенно важен в повести мотив нравственной границы и выбора. В ситуации, когда «правильное решение» исчезает, человек остаётся один на один с двумя страхами: страхом смерти и страхом унижения/плена, то есть страхом утраты человеческого статуса. Показателен эпизод, где звучит мысль от лица курсанта о нежелании попасть в плен: «Лучше это самим, чем они нас... раненых... в плен...» [1, 51]. Это не «пафос», а трагическая логика войны: выбор оказывается безвыходным, потому что обе стороны выбора разрушительны.

Стоит отметить, что данное произведение подвергалось критике неоднократно, поскольку оно стало источником тяжелой действительности, отражающим катастрофу войны. Виктор Астафьев был одним из первых, кто поддержал Константина Воробьёва и его работу [5].

Таким образом, в произведении «Убиты под Москвой» «малая война» предстает как трагедия конкретной группы людей (в том числе и капитана Рюмина, который не смог простить себя за гибель роты) и как «ломка» мира нормы: вчерашние курсанты оказываются в ситуации, где человеческая жизнь обесценена, а внутреннее взросление происходит через страх, утрату и не отменяемый моральный выбор. Сужение масштаба усиливает трагедию: гибель воспринимается не как «факт войны», а как личная катастрофа, переживаемая читателем вслед за героем.

Для более полного понимания художественного осмысления темы «малой войны» важно сравнить произведения Константина Воробьёва. Сопоставление повестей позволяет увидеть общую авторскую установку: Воробьёв показывает войну не как эпический сюжет, а как психологическую и нравственную катастрофу, переживаемую отдельным человеком. Можно утверждать, что благодаря сконцентрированности «...на внутреннем мире героя, его личностном росте, можно признать, что именно Воробьёв впервые утверждает сущность индивидуальности на войне» [2, 32].

Общее в двух повестях:

- камерность и «приближение» войны к человеку;
- реалистическая интонация и отсутствие украшения;
- доминирование психологической правды (страх, внутренний слом, моральная граница);
- мотив обесценивания жизни и угрозы обезличивания;
- попытка сохранить человеческое как главный смысловой нерв повествования.

Различия:

– «Это мы, Господи!..» строится вокруг длительного лагерного/пленного существования, где трагедия накапливается и «разъедает» человека изнутри; «Убиты под Москвой» – вокруг стремительной трагедии боевого эпизода;

– в первой повести испытание связано с унижением, потерей статуса, проверкой доверия и моральной устойчивости; во второй – с боем, приказом, ответственностью перед своими солдатами, товарищами, страной;

– в «Это мы, Господи!..» смерть переживается как постоянный фон, соседствующий с медленным истощением, в «Убиты под Москвой» – как мгновенная близость, катастрофа, где внезапно обрывается чья-то жизнь.

Ниже идёт сопоставление данных повестей в контексте анализируемого материала (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ произведений

Параметр	«Это мы, Господи!..»	«Убиты под Москвой»
Тип «малой войны»	Лагерная	Фронтовая
Временная структура	Длительное испытание	Краткий трагический эпизод
Основной конфликт	Борьба за сохранение личности	Нравственный выбор перед лицом гибели
Тип страха	Медленное разрушение личности	Внезапная близость смерти
Художественный эффект	Психологическое истощение	Трагическая интенсивность

Важно добавить, что одна из повестей Константина Воробьёва имеет киноадаптацию. Фильм «Это мы, Господи!..» (1990) связан именно с повестью «Убиты под Москвой»: в справочных источниках он указывается как экранизация (или постановка по мотивам) этой повести [8]. Сравнительный анализ представлен в виде таблицы (таблица 2). Прямых перекличек с содержанием повести «Это мы, Господи!» в фильме нет. Однако, фильм заканчивается взятием главного героя в плен (что отличается от текста произведения «Убиты под Москвой»). Возможно, таким образом, режиссер хотел подчеркнуть взаимосвязь данных произведений и дать понять, что Алексея Ястребова ждёт такая же судьба, как и Сашу Кострова. Соотношение повестей можно проследить в контексте замысла автора: Алексей Ястребов, Сергей Костров и другие юные солдаты – люди, испытавшие войну на личном опыте и заслужившие, чтобы их крик мольбы был услышан. Фраза как голос поколения, призывающий остановить происходящее и не повторять мировую трагедию. Фильм, как и повесть, имел неоднозначные комментарии: некоторые зрители считали, что фильм искажает «образ советского воина», другие хвалили за честность.

Таблица 2

Сравнительный анализ фильма и повести

Критерий	Фильм (А. А. Итыгилов)	Повесть (К. Д. Воробьёв)
Фокус	Не столько на боевых действиях, сколько на межличностных отношениях героев.	Взросление и нравственные переживания курсантов.
Атмосфера	Давящая, удручающая, без героического пафоса.	Трагическая, но дающая надежду на спасение.
Финал	Ястребов сдаётся в плен немцам – это противоречит первоисточнику.	Ястребов подбивает немецкий танк и идёт к своим – символ несгибаемости духа.
Актёрская игра	Владимир Ивашов (Рюмин) и Алексей Шкатов (Ястребов) создали запоминающиеся образы.	В повести характеры раскрываются через внутренние монологи и диалоги.

Повести К. Д. Воробьёва «Это мы, Господи!..» и «Убиты под Москвой» демонстрируют, как «малая война» отдельного человека раскрывает «большую» трагедию войны в целом. Камерность повествования усиливает трагический эффект: война предстает не как абстрактная история, а как личная катастрофа, где рушится прежний «мир нормы», человек сталкивается со страхом, утратой, обезличиванием и вынужденным моральным выбором. Реалистическая тенденция изображения

Великой Отечественной войны и психологизм Воробьёва делают обе повести художественно убедительными: главная правда войны показана через внутреннее состояние человека, а сохранение человеческого достоинства становится высшей ценностью, не нуждающейся в громких декларациях. Тем самым Воробьёв продолжает линию военной прозы, ориентированной на этическое осмысление опыта войны: героизм здесь не риторика, а упорное сохранение человеческого в нечеловеческом. Сопоставление фронта и плена показывает разные формы одной трагедии, объединённые общей ценностью личности.

Таким образом, творчество Воробьёва позволяет рассмотреть трагедию Великой Отечественной войны не в эпическом масштабе истории, а в масштабе человеческой судьбы. Именно через историю жизни конкретного человека писатель раскрывает нравственную цену войны и утверждает ценность человеческого достоинства.

Список литературы

1. Воробьёв К. Д. Убиты под Москвой; Это мы, Господи!...: повести. – М.: Худож. лит, 1987. – 159 с.
2. Щелокова Л. И. К вопросу об истоках «лейтенантской прозы» (повесть К. Д. Воробьёва «Это мы, Господи!...») // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2012. – № 2. – С. 26–33.
3. Цепляева Н. Е. «Праведность» как ценностный ориентир автобиографического героя К. Д. Воробьёва: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – Курск, 2022. – (электронная версия).
4. «Малая война» // Военный энциклопедический словарь: электронный ресурс. – URL: https://voenniy_enciclopedicheskiy.academic.ru/1788/«МАЛАЯ_ВОЙНА» (дата обращения: 12.03.2026).
5. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература: 1950–1990-е годы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. Т. 1: 1968–1990-е годы. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 688 с.
6. Быков Д. Советская литература. Краткий курс. – М.: Издательство АСТ, 2014. – 416 с.
7. Константин Воробьёв [Электронный ресурс]. // Курская областная научная библиотека им. Н. Н. Асеева: официальный сайт. – Режим доступа: <https://kurskonb.ru/our-booke/kurjane/doc/vorobev.html> (дата обращения: 05.02.2026).
8. Это мы, господа...: фильм (1990) [Электронный ресурс] // КиноПоиск. – Режим доступа: <https://www.kinopoisk.ru/film/460477/> (дата обращения: 01.02.2026).

Мудренко А.

*Научный руководитель: Шевлякова Л.Р., кандидат филологических наук,
ассистент профессора кафедры
русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Трагедия нравственного выбора в судьбе Александра Твардовского

В статье исследуется внутренний конфликт А. Т. Твардовского, чья биография отражает трагичные противоречия советской эпохи. Актуальность работы обусловлена необходимостью преодоления «глянцевого образа» писателей XX века. Целью статьи является анализ нравственного противоречия между идеологическими ожиданиями эпохи и индивидуальной позицией автора. В результате исследования выявлено, что травма, вызванная отказом от семьи и давлением системы, стала причиной длительной депрессии и творческих кризисов писателя. Кульминацией переосмысления стала поэма «По праву памяти», в которой Твардовский пересматривает свое отношение к отцу и сталинской эпохе, превращая личную исповедь в общественное высказывание. Делается вывод, что путь Твардовского наглядно демонстрирует сложный процесс преодоления травмы через ее художественное выражение.

Ключевые слова: Александр Твардовский, нравственный выбор, внутренний конфликт, раскулачивание, травма памяти, конформизм

Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью преодоления «глянцевого образа» писателей советской эпохи для объективного осмысления сложного переплетения личной трагедии, идеологического давления и творческого поиска, что на примере внутреннего конфликта А.Т. Твардовского позволяет глубже понять противоречия, сформировавшие культурное наследие XX века.

Объектом исследования является личность и творческая биография А. Т. Твардовского с учетом общественно-политических процессов советской эпохи. Предметом исследования является развитие нравственного сознания поэта, его внутренний конфликт между идеологическими ожиданиями времени и личными моральными принципами.

О Твардовском пишут как о крупном поэте и как о редакторе «Нового мира», но за пределами этих сюжетов остается вопрос, который сам поэт, кажется, так и не решил для себя. Вопрос цены. В 1931 году он, девятнадцатилетний, формально порвал с семьей, чтобы остаться в литературе, по сути, чтобы выжить. И всю жизнь после, по свидетельствам близких, срывался в тяжелые депрессии, словно не узнавая себя в зеркале советского классика. Цель данной статьи проанализировать моральное противоречие между идеологическими ожиданиями эпохи и индивидуальной позицией автора, сложившейся под воздействием трагической участи его семьи при политике раскулачивания, а также продемонстрировать, как данный жизненный опыт отразился на формировании его мировоззрения и творческой деятельности.

Александр Трифонович Твардовский родился 21 (8) июня 1910 г. на хуторе Загорье. Важно отметить, что он родился в семье крестьянина-кузнеца Трифона Гордеевича Твардовского. Вот что писатель вспоминает об отце: *«Имел прозвище "Пан Твардовский", ходил в шляпе, что в нашей местности было странностью и даже некоторым вызовом, и нам, детям, не позволял носить лаптей, хотя из-за этого случалось бегать босиком до глубокой осени. Вообще многое в нашем быту было "не как у людей" [1]. Старший брат Александра Твардовского, Константин Трифонович Твардовский подмечал другое: «Отец наш очень любил читать и читал хорошо... Мы тоже старались без всякого принуждения со стороны родителей заучивать стихи... Особенно успешно дело пошло у Александра. Он знал целые поэмы... Отец умел находить сильные выразительные места и тут же удивлялся сам: как хорошо написано, сколько ума. Вот талант! Такая оценка учила нас чувствовать красоту художественного слова и в целом произведения» [2, 66].* Еще юный 14-летний Твардовский начал писать стихи. Отец отнесся к этому скептически, считая это юношеским баловством, что со временем пройдет. Отваживал его от желания покинуть отчий дом для реализации карьеры в литературе.

В 1928 году Твардовский, наспех покинув семью, отправился в Смоленск, где жил в полной нищете. Показав свои стихи Михаилу Исаковскому, редактору газеты «Рабочий путь», Твардовский получил возможность публикации. Уже после писатель занялся написанием очерков о сельской жизни с подписью: «Селькор поэт А. Твардовский». Он ничего не писал семье и редко навещал родных. Имея юношеский максимализм, Твардовский подвергся влиянию государственной пропаганды. У него выработалась принципиальная позиция против единоличных хозяйств и горячее поощрение государственной программы. Его искренняя вера в идеалы социализма принуждала разделять политику и идеологию государства. Это стало зарождением позиции конформиста. В это же время, параллельно с началом сплошной коллективизации, Твардовский, стал работником «агровагона». Он не просто сам верил, но и призывал других, раздавая агитационные брошюры. Твардовский был частью той советской литературы, которая обслуживала государственные интересы, это и наложило отпечаток на его творчество, породив внутренний разрыв.

В 1931 году семью Твардовского обложили спецналогом, как единоличников. У писателя появились сомнения в своей социальной идентичности. Он писал об этом спустя годы: *«Скажи ты мне, ради бога, неужели это мой конец <...> Может, я действительно классовый враг и мне нужно мешать жить и писать» [3, 181].* Твардовский просил помощи у секретаря Западного обкома – Ивана Петровича Румянцева, который прекрасно понимал, что семья не кулацкая, но на решение «тройки» повлиять не мог. Размышляя над тем, что выбрать: революцию или семью, Твардовский сделал выбор в пользу революции и формально отказался от семьи. По прибытии на место ссылки, семья писала сыну с просьбой о помощи. Твардовский ответил: *«Дорогие родные! Я не варвар и не зверь. Прошу вас крепиться, терпеть, работать. Ликвидация кулачества не есть ликвидация людей, тем более детей <...> Писать я вам не могу... Мне не пишете...» [3, 61].* По свидетельству брата Ивана, в течение пяти лет они больше не получали писем.

Депортация семьи привела к глубокой внутренней травме Твардовского. На него оказал влияние выбор между любовью к родным и политическими убеждениями. Он вынудил себя поверить, что судьба его семьи заслуженная и справедливая, несмотря на личное горе и угрызения совести. Этот выбор, способствовал укреплению литературной и общественной позиции Твардовского. Его талант открыл для него множество возможностей: он стал признанным классиком советской литературы, наставником для молодых писателей, смог занять высокое положение в союзе писателей. Современник, Юрий Гордиенко писал: *«Суровее пастыря в деле поэзии я не знал. Более жесткого редакторского карандаша, пожалуй, и не было. И недаром требовательность его многими считалась чрезмерной... Его строгость к себе и другим происходила, как мне кажется, из чувства ответственности – неизбывной и вечной – перед мертвыми, павшими на войне. Все написанное он как бы отдавал на их суд, строже и безапелляционнее которого не было и не могло быть» [4, 272].*

1937-1938 годы стали периодом опасности для Твардовского. Начиная с 1930-х годов на него нападали как на «кулацкого писателя», якобы за излишнюю симпатию к единоличникам. В августе 1937 года был написан донос на смоленских писателей, в том числе на его близкого друга Адриана Владимировича Македонова, а также и на самого Твардовского. Адриана Македонова арестовали, другие писатели подтверждали обвинения и заявляли, что Твардовский также имеет «явно кулацкие взгляды». НКВД собрал все материалы. Арест означал бы конец литературной карьеры, а с ней и жизни. Твардовский успел уехать в Москву, но все же в апреле 1939 года вместе с Исаковским Михаилом Васильевичем подал ходатайство на смягчение приговора для Адриана Македонова. Конформизм Твардовского выражался лишь внешне. Внутри, за этой оболочкой, скрывался стержень человека, для которого вопросы морали и нравственности были не на последнем месте. Несмотря на опасность Твардовский предпринимал попытки защитить коллег и друзей. *«Его могла выбить из колеи, сильно расстроить какая-нибудь заметка в газете, другие на нее и внимания не обратили бы. Он обращал, да еще и видел в ней смысл, какой далеко не всякому виден. Ему говорили: "Ну что вы расстраиваетесь, не придавайте такого значения..."», и он в ответ смотрел осуждающе: то есть как не придавать? как же можно не придавать? Ему это было непонятно»* [2, 71]. Теперь у Твардовского было две травмы: раскулачивание семьи и преследование коллег. Они шли в разрез с его представлениями об «идеальном» социализме и глубоко повлияли на душевное здоровье писателя, становясь причиной запоев и периодов тяжелой депрессии.

В послевоенные годы, профессиональный успех давал возможность забыть о муках совести. Это длилось до 1954 года, в котором Твардовский испытывал разочарование, потерянность и кризис личности. Запись ноября 1955 года: *«Жить для меня значит – сочинять, "копать", продвигаться так ли, сяк ли дальше, оставляя какой-то кое-как хотя бы взрытый след. Но как только все это перебазируется в голову, в ночные горькие думы, в дневные пустопорожние разговоры под стопку или так, тут наступает беда бедующая. Относит и относит тебя куда-то в мерзость бездейственного мысле-и-словоблудия, в "бродяжество", за которым только конец – и конец постыдный, мучительный, разрушающий тебя еще заранее своей неизбежностью, своим ужасом»* [2, 110]. Со стороны партии оказывалось давление, которое его тяготило. Твардовского вновь стал мучить вопрос социальной идентичности. Ситуация стала страшной, когда Твардовский узнал, что в партийной учетной карточке он значится как сын кулака, хотя во всех справочниках он числился сыном кузнеца. Он отправил письмо Никите Сергеевичу Хрущеву с просьбой разобраться. Это считается попыткой смены официального статуса семьи. Его пугали слухи о доносах, настойчивость оправдывалась страхом того, что события 30-х годов повторятся.

Нравственная травма осмысливается А.Т. Твардовским во многих его произведениях. Так, например, неожиданно точно повторены события 1931 года в набросках плана драмы «Пан Твардовский». Это была первая попытка поэта осмыслить прошлое. Но ни пьеса, ни книга так и не были написаны. Учитывая, что в те годы он создал множество других произведений, вероятно, что драму он не закончил именно из-за внутренних конфликтов. Лишь на закате жизни, в поэме «По праву памяти» (1967-1969) [5, 159], ему удалось пролить свет на своё прошлое. Если сравнить эту поэму с более ранней «Страной Муравией» (1934-1936) [6; 1, 229], сразу видно, как сильно изменилось мировоззрение автора. В «Стране Муравии» нет отдельного «я»: герой думает и говорит как все, он часть крестьянской массы. А в «По праву памяти» (1967-1969) слышен голос конкретного человека. Он исповедуется сразу перед многими: перед погибшими и живыми, перед своим поколением, перед собственной совестью.

Не менее важно, как изменился образ отца. В ранней поэме отец был просто частью деревенского пейзажа, герой уходит от него и не оглядывается. В поздней поэме отец (Трифон Гордеевич) выходит на первый план. Твардовский показывает страшную вещь: чтобы быть лояльным к «отцу народов» (Сталину), приходится отказаться от родного отца. Он прямо цитирует: «В ущерб любви к отцу народов, любая прочая любовь» [5, 326]. Клеймо «кулак» оказалось сильнее реального человека, и в этом трагедия поэмы. Изменилась и сама манера письма. «Страна Муравия» написана плавно, как народный сказ, история течёт спокойно и линейно. «По праву памяти» звучит совсем иначе: это сбивчивая, прерывистая речь, полная горьких вопросов к самому себе. Главное здесь, это оглянуться на то, что безвозвратно потеряно. Не случайно часто повторяются слова «невдомек», «не было», «забыть»: *«Забыть, забыть велят безмолвно // Хотят в забвенье утопить // Живую боль. // И чтобы волны // Над ней сомкнулись. // Быль – забыть!»*; *«Но все, что было, не забыто, // Не шито-крыто на миру.»* [5, 327].

Самая главная мысль поэмы – память. В те годы власть требовала забывать, не вспоминать лишнего. Твардовский говорит обратное: забывать нельзя. Он приходит к простой истине: надо

смотреть на жизнь открытыми глазами. «По праву памяти» это прощание с мечтой о сказочной стране «Муравии». Твардовский понимает, что настоящая страна, которую стоит беречь, это наша память. А образ отца становится в этой памяти символом всех невинно погибших и той правдой, которая наконец прорвалась в стихах. Не менее важен был и разговор с Игорем Сацем подтолкнувший его к мысли, что переосмысление травматического опыта, это не только право, но и обязанность, ведь эта тема касается всего советского общества: *«Тема (репрессий) страшная, бросить нельзя – всё равно, что жить в комнате, где под полом труп члена семьи зарыт, а мы решили не говорить об этом и жить хорошо, и большие не убивать членов семьи»* [7; 7, 175].

«Секретный» доклад Хрущёва на XX съезде в 1956 году превратил в общественный процесс то, чем Твардовский уже давно занимался в душе. Публичное обличение сталинских преступлений нанесло новый удар: если раньше Твардовский считал страдания своей семьи редкой несправедливостью, то теперь признал их закономерностью государственного произвола. Владимир Яковлевич Лакшин высказывался об этом: *«Чувство его к отцу, как я понял, было непростым и менявшимся с годами. У него жила, по-видимому, большая обида на него, а позднее – чувство вины перед ним»* [3,37]. После частых размышлений Твардовский пришел к выводу, что нужно жить, обличая правду. Он осознал, что социализм, это естественно-исторический процесс и правда в этом мире необходима, иначе мир перестанет быть управляемым.

Остроту размышлениям придавало горькое осознание того, что долгие годы он сам находился во власти иллюзий. *«...с той, да и до той поры, как он сказал, что сын не ответчик за отца, – откровенно писал Твардовский уже в свои последние годы, давно разочаровавшись в „великом и мудром“, – я был преисполнен веры в него и обожествления, не допускающего ни йоты сомнения или, тем паче, скепсиса. А после того, как он и раз, и два, и три отметил меня, ввел в первый ряд, то и говорить нечего. Я был сталинистом, хотя и не дубовым...»* [4, 67]. Эта переоценка ярко была выражена в главе «Друг детства» поэмы «За далью-даль»: *«Винить в беде своей безгласной // Страну? // При чем же здесь страна! // Он жил ее мечтой высокой, // Он вместе с ней глядел вперед. // Винить в своей судьбе жестокой // Народ? // Какой же тут народ!..»* [6; 3, 211]. Важен тот факт, что изначально поэма должна была стать отчетом о путешествии на Дальний Восток, но глава «Так это было» стала исповедью Твардовского.

Твардовский решился на преодоление травмы через ее выражение. Он сделал это через руководство «Новым миром», где воспоминания подвергались обсуждению и распространению. Травма Твардовского была связана с отказом от нравственных ценностей под воздействием политической системы. Став в 1958 году редактором журнала «Новый мир», Твардовский сформировал программу, в основу которой входили два принципа: память и правда. Твардовский старался побуждать писателей и простой народ честно делиться пережитым опытом. Такие воспоминания восстанавливали подлинную историю общества. Что важно, Твардовский трижды был снят с поста главного редактора журнала, поскольку это напрямую зависело от изменений в политической атмосфере государства.

Под конец жизни Твардовский начал переосмысливать отношения с отцом. Трифон Гордеевич, после ссылки на Урал, смог вернуться, но ненадолго. Он умер еще в 1949 году, но Твардовский не присутствовал на похоронах. Первые слова поэмы «По праву памяти» звучит так: «Сын за отца не отвечает» [5,320]. Услышав впервые, он воспринял их как освобождение от социального пятна, клейма «сына кулака». Только под конец жизни Твардовский понял, что «освобождение» влечет за собой ответственность за вред, причиненный отцу. Поэма приобретает не только тему отречения, но и становится исповедью. В ней есть строки: *«А мы, кичась неверьем в бога, // Во имя собственных святынь // Той жертвы требовали строго: // Отринь отца и мать отринь. // Забудь, откуда вышел родом, // И осознай, не прекословь: // В ущерб любви к отцу народов – // Любая прочая любовь»* [5, 326.].

Трагедия нравственного выбора стала определяющим фактором не только личной судьбы, но и творчества А.Т. Твардовского. Внешний конформизм Твардовского был вынужденным, за ним скрывалась глубокая внутренняя борьба.

Ключевым травмирующим событием, стал отказ от семьи в период раскулачивания. Этот поступок, продиктованный страхом и искренней верой в идеалы социализма, породил затяжной внутренний конфликт. «Цена» литературного успеха оказалась непомерно высокой: травма усугублялась преследованием близких друзей, что приводило к тяжелым депрессиям и творческим кризисам.

Если в середине жизненного пути Твардовский подавлял болезненные воспоминания (что косвенно подтверждается незавершенной драмой «Пан Твардовский»), то на закате жизни он нашел в себе силы для художественного переосмысления прошлого. Кульминацией этого процесса стали поэмы

«За далью – даль» и «По праву памяти». В них личная исповедь о взаимоотношениях с отцом и распада культа Сталина перерастает в масштабное общественное высказывание.

Таким образом, личность и творчество А. Т. Твардовского могут рассматриваться как «зеркало» эпохи, отражающее трагедию целого поколения. Мы получили доказательство того, что путь Твардовского является сложным процессом преодоления нравственной травмы через ее художественное выражение. Важным итогом его деятельности стала редакторская работа в «Новом мире», где принципы «памяти» и «правды» стали не просто творческой программой, но и способом коллективной исповеди для общества, столкнувшегося с необходимостью переосмысления собственной истории. Если бы Твардовский не прошел через внутреннюю рефлексии и не превратил свой внутренний разлад в поэзию и общественную деятельность, его фигура осталась бы лишь парадным портретом советского классика, а не стала символом нравственного поиска и гражданского мужества.

Список литературы

1. Турбина О. РГАЛИ. К 115-летию со дня рождения Александра Трифоновича Твардовского [Электронный ресурс]. // Год Литературы. – 20.06.2025. – Режим доступа: <https://godliteratury.ru/articles/2025/06/20/rgali-k-115-letiiu-so-dnia-rozhdeniia-aleksandra-trifonovicha-tvardovskogo>
2. Фокин П. Твардовский без глянца /. – Санкт-Петербург: Амфора, 2010. – 545 с.
3. Твардовский И. Т. Родина и чужбина: воспоминания / Иван Твардовский. – Смоленск: Посох, 1996. – 265 с.
4. Турков А. М. Александр Твардовский /. – Москва: Молодая гвардия, 2010. – 434 с.
5. Твардовский А. Т. Поэмы / [ред. И. М. Анисимова]. – Москва: Книжная палата, 1988. – 336 с.
6. Твардовский А. Т. Собрание сочинений. В 6-ти томах. – М.: Худож, лит, 1976 – 1983.
7. Твардовский А. Из рабочих тетрадей // Знамя. – № 7 – 1989 – 242 с.

Аликова М.

*Научный руководитель: Арыпбекова Д.Д.,
кандидат педагогических наук, доцент
Нарынский государственный университет
имени С. Нааматова (Нарын, Кыргызстан)*

Творческий путь В.Г. Распутина и эволюция темы детства в его произведениях

Статья посвящена анализу образа ребенка и темы детства в прозе В. Г. Распутина. Рассматривается переход от ранних рассказов к зрелым повестям, выявляется трансформация детского мировосприятия как нравственного эталона. Особое внимание уделяется связи темы детства с вопросами памяти, совести и национальных истоков.

Ключевые слова: В. Г. Распутин, тема детства, эволюция творчества, нравственные ценности, «деревенская проза».

Валентин Григорьевич Распутин – один из ключевых представителей «деревенской прозы», чьи произведения всегда сфокусированы на вопросах духа и морального выбора. Тема детства в его творчестве не является периферийной; ребенок у Распутина – это «лакмусовая бумажка» состояния общества. Исследование эволюции этой темы позволяет проследить, как менялись взгляды писателя на судьбу России и человека.

Начальное детство Распутина совпало с Великой Отечественной войной. Жизнь была трудной и полуголодной, характерной для миллионов подростков в послевоенной стране: «Мы жили вместе с бабушкой в одном доме, жили дружно, хоть и бедно. Была коровенка. Выручала тайга и река. Я дома не сидел. Если не в школе, то сразу же бегу на реку, или в лес». «Труден был хлеб детства», - вспоминал писатель много лет спустя.

В первый класс Аталанской начальной школы Распутин пошел в 1944 году. Несмотря на военное время, он прекрасно учился и много-много читал. Как он сам вспоминал, читать было нечего, он читал все, что попадалось на глаза: книги, журналы, обрывки газет. Книжный фонд школьной библиотеки составлял всего лишь две полки книг, и чтобы его сохранить, читать разрешали только в школе, на дом книги не выдавали. И как вспоминал сам писатель: «Свое знакомство с книгами я начал... с воровства. Мы с приятелем одно лето частенько забирались в библиотеку. Вынимали стеклинку, влезали в комнату

и брали книги. Потом приходили, возвращали прочитанные, и брали новые». А неграмотные деревенские старухи нередко обращались к мальчику-Валентину с просьбами прочитать или написать письмо, и он с удовольствием им помогал.

Творчество Валентина Григорьевича Распутина занимает центральное место в русской литературе второй половины XX – начала XXI века. В условиях стремительной трансформации общества и утраты традиционных ценностей писатель обращается к истокам человеческой личности, которые, по его глубокому убеждению, кроются в детстве. Образ ребенка у Распутина – это не просто возрастная характеристика, а нравственный камертон, позволяющий оценить состояние всей нации. Исследование того, как автор конструирует мир детства, помогает лучше понять его историософские и этические взгляды.

Изучение темы детства в русской литературе имеет глубокую традицию, восходящую к классическим образцам XIX века. основополагающим в этом контексте является жанр «повести о детстве», заложенный Л.Н. Толстым («Детство»), Т. Аксаковым («Детские годы Багрова-внука») и Ф.М. Достоевским (образ «чистой души» и страдания ребенка). В этих произведениях детство рассматривается не просто как биологический этап, а как период формирования нравственного ядра личности.

В литературоведении (работы И.С. Кона, М.Н. Эпштейна) подчеркивается, что образ ребенка в русской прозе традиционно наделяется функцией «духовного зрения». Как отмечает В.В. Зеньковский, «детская душа обладает особой онтологической чистотой», которая позволяет автору противопоставить естественность и искренность ребенка искусственности взрослого мира.

На раннем этапе (1960–70-е гг.) детство у Распутина предстает как период формирования характера в суровых условиях. Автобиографизм: В рассказе «Уроки французского» герой сталкивается с голодом и одиночеством, но именно это закаляет его. Нравственный урок: Ребенок здесь выступает не просто объектом воспитания, а равноправным участником духовного диалога с учителем. Функция: Детство – это фундамент, на котором строится «совесть» будущего взрослого. В центре повествования – безымянный герой, одиннадцатилетний мальчик, чей образ становится воплощением нравственной стойкости. Распутин акцентирует внимание не на внешних обстоятельствах голодного послевоенного времени, а на внутреннем сопротивлении героя этим обстоятельствам. Одиночество как катализатор взросления: Оказавшись в райцентре, вдали от матери, герой испытывает «густую, нерастворимую тоску». Однако это одиночество не ломает его, а формирует дистанцию между ним и миром «уличных» законов. Феномен гордости и достоинства: Ключевая черта мальчика – органическое неприятие благотворительности. Он готов играть на деньги («в чикку»), чтобы купить молоко, подвергаясь избиениям, но не может принять прямую помощь от Лидии Михайловны. В этом проявляется «дикуватая» крестьянская гордость, которую Распутин считает основой национального характера. Духовная инициация: Через конфликт с Вадиком и уроки французского герой проходит инициацию. Лидия Михайловна преподает ему не только фонетику, но и высший тип человеческих отношений – милосердие, нарушающее формальные правила ради спасения души.

«Мальчик у Распутина – это не объект воспитания, а носитель врожденного нравственного императива, который лишь кристаллизуется под давлением жизненных испытаний» [5. с. 42].

В повестях 1970-х годов тема детства усложняется. Она начинает звучать через призму памяти и утраты. Разрыв связей: В «Последнем сроке» взрослые дети, забывшие свои истоки, противопоставляются чистоте материнского (детского по своей искренности) восприятия мира. Символ Матёры: Маленький Коля в «Прощании с Матёрой» – это последний носитель родовой памяти. Его глазами читатель видит трагедию затопления острова. Здесь детство – это хрупкий мост между прошлым и будущим, который грозит обрушиться. Рирода в произведениях Распутина – это не декорация, а одушевленная сила, определяющая мировоззрение ребенка. Детское восприятие природы в «Прощании с Матёрой» и рассказах носит сакральный характер. Антропоморфизм: Ребенок воспринимает реку (Ангару), деревья (Царь-лиственница) как старших родичей. В детской памяти природа статична и вечна, что создает контраст с разрушительной деятельностью «технократов» (пришельцев на Матёру). Свет как метафора чистоты: В описаниях детства часто доминирует образ солнца и света. Свет символизирует «незамутненность» детской души, её способность видеть истинную суть вещей, скрытую от прагматичного взрослого взгляда.

Природа как хранитель совести: В поздних рассказах воспоминания о лесе или реке детства становятся для героя критерием истины. Если человек предаёт свою «малую родину», он теряет связь с природой, а значит, и с собственной совестью.

В произведениях 1990-х и 2000-х годов эволюция темы достигает своего пика. Мир детства перестаёт быть защищённым. Столкновение с жестокостью: Если в ранних рассказах трудности были

бытовыми, то в поздней прозе ребенок сталкивается с экзистенциальным злом и насилием. Эволюция образа: Ребенок становится объектом защиты, ради которого взрослые (мать) готовы на радикальные поступки. Тема детства приобретает жертвенный оттенок.

Эволюция темы детства в творчестве В. Г. Распутина идет по пути от индивидуального становления к общенациональной трагедии. Писатель приходит к выводу, что состояние детства в стране является прямым индикатором её духовного здоровья. Ребенок в его прозе – это не просто возрастная категория, а «точка сборки» русского мира.

Для В. Г. Распутина детство является фундаментальным этапом жизни, определяющим нравственный вектор человека. Образ ребенка всегда несет в себе черты «источка» – национального, родового и духовного. От психологического реализма и автобиографизма в ранних рассказах («Уроки французского») автор переходит к философско-символическому осмыслению детства («Век живи – век люби»). Ребенок превращается из социального субъекта в духовный ориентир общества. Художественное своеобразие образа детства неразрывно связано с деревенским миром. Утрата связи с природой и домом трактуется автором как трагедия, ведущая к потере человеческой сущности. Образ ребенка в прозе Распутина выполняет роль «нравственного зеркала». Через отношение к детям и через детское восприятие событий автор дает оценку состоянию современного общества, призывая к возвращению к традиционным ценностям совести, памяти и любви.

Список литературы

1. Эпштейн М. Н. Природа, мир, тайник вселенной...: Система пейзажных образов в русской поэзии. – М.: Высшая школа, 1990. (в контексте мифологии детства).
2. Распутин В. Г. Уроки французского. – М.: Детская литература, 2019.
3. Распутин В. Г. Прощание с Матёрой. Последний срок. – М.: Эксмо, 2020.
4. Распутин В. Г. Век живи – век люби (сборник рассказов). – Иркутск: Издатель Сапронов, 2004.
5. Семенова С. Г. Валентин Распутин. – М.: Советская Россия, 1987.

Зими́на К.А.

*Научный руководитель: Вишницкая В.А, магистр филологических наук,
преподаватель кафедры русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Мотив надежды в художественном мире рассказов Л. Петрушевской («Такая девочка» и «Свой круг»)

В статье рассматривается категория надежды в творчестве Людмилы Петрушевской, одной из наиболее значимых современных русских авторов. Исследование сосредоточено на смысловых и ценностных аспектах мотива надежды и его функционировании в художественном мире произведений, а также на его роли в структурировании сюжетной и образной системы текста. Особое внимание уделяется художественным средствам репрезентации мотива надежды и его сопряжению с изображением предельных жизненных ситуаций, психологической глубиной персонажей и их эмоционально-экзистенциальным опытом. Отмечается, что надежда в прозе Л. Петрушевской проявляется на различных уровнях художественного текста и тесно связана с темами любви, одиночества, страдания, обиды, преодоления жизненных испытаний. В авторской картине мира этот мотив приобретает философское звучание, выступая важным элементом человеческого существования.

Ключевые слова: мотив, надежда, вера, спасение, социальная проблематика, образная система.

В современном литературном процессе особое значение приобретает обращение к социально-бытовой проблематике. Художественный текст выступает пространством, где раскрываются и переосмысливаются нормы поведения в обществе, социальные ожидания и стереотипы. Такая тенденция особенно заметна в прозе, где через описание повседневности авторы раскрывают внутренний мир героев, демонстрируют динамику межличностных отношений и показывают влияние социокультурной среды на формирование личности.

В этом контексте творчество Л. Петрушевской занимает особое место. Ее проза сочетает в себе социально-бытовую драму, философское осмысление, внимание к эмоциональной жизни героев, находящихся на периферии общественной и культурной жизни. Как отмечает Р. Шайхисламова:

«Первоначально мир ее прозы воспринимался критикой и читателями как «натуралистический», с «магнитофонной» точностью воспроизводящий кухонные скандалы и бытовую речь. Петрушевскую даже характеризовали как родоначальника «чернухи». Но Петрушевская в этих характеристиках неповинна. Проза и драматургия Петрушевской, бесспорно, замешаны на абсурдных коллизиях. Она не пародирует соцреализм. Она, минуя собственную соц. реалистическую эстетику, как будто бы напрямую обращается к «жизни», сформированной этой эстетикой» [1, 622].

Герои произведений Л. Петрушевской действительно часто являются людьми, находящимися в состоянии жизненной неустроенности, болезненности, подавленности и внутренней неопределенности. Героини ее рассказов – женщины среднего возраста, часто это матери-одиночки «со следами бывшей красоты» [2, 46]. Прослеживаются и маргинальные типы персонажей, которые выходят за границы социальных и культурных норм, изгой общества, бездомные, те, которые претерпели неудачу и утратили моральные ценности.

В ее творчестве поднимаются темы сложности материнства («Страна»), драматизм жизни в коммунальных квартирах («Уроки музыки»), жизнь «маленького человека», предательство и кризис семьи («Любовь»). Несмотря на преобладание «безрадостных» сюжетов, в произведениях присутствует мотив надежды, который становится предметом нашего исследования. По определению Б. Томашевского, мотив представляет собой «наименьшую сюжетную единицу повествования, обладающую относительной самостоятельностью» [3]. В художественном тексте мотивы образуют систему повторяющихся смысловых элементов.

Традиционно надежда понимается как «определенный вид желания, направленного на что-то, чего не имеешь, или кого-то, кого нет (надеяться значит желать, не испытывая наслаждения); это желание, о котором мы не знаем, осуществится ли оно и вообще осуществимо ли оно (надеяться значит желать, не будучи ни в чем уверенным); наконец, это желание, осуществление которого от нас не зависит (надеяться значит желать, не имея возможности осуществить желаемое» [4, 335]. Она часто ассоциируется с удачей, спасением. В литературной традиции данный мотив, как правило, также наделяется положительной коннотацией и рассматривается как ценностная категория, противопоставленная состоянию отчаяния, страха и пессимизма. К тому же, надежда выполняет важную аксиологическую функцию, она представляется в качестве последней опоры человека в трудной жизненной ситуации.

Материалом для анализа послужили произведения из сборника «Свой круг» (1990 г.) – «Такая девочка» и «Свой круг».

Целью работы является анализ функций мотива надежды в рассказах Л. Петрушевской.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1) выявить способы репрезентации мотива надежды в системе ценностей художественного мира Л. Петрушевской;

2) показать его связь с темами жертвенности, материнства и социальной уязвимости героев.

Название сборника «Свой круг» выполняет функцию своеобразного вступления в диалог с читателем, задает тон дальнейшему повествованию. В нем реализуется некий иронический приём: оно обещает ощущение близости и поддержки, однако в действительности обозначает замкнутое пространство скрытой агрессии, измен, отчуждения и безнадежности выхода из болезненных отношений.

В рассказах Л. Петрушевской прослеживается характерная композиционная особенность: повествование нередко начинается с упоминания событий прошлого. Так, рассказ «Такая девочка» начинается с фразы: «Теперь она как бы для меня умерла, а может быть, она и на самом деле умерла, хотя за этот месяц никого в нашем доме не хоронили» [2, 3]. Сочетание «как бы» актуализирует семантику неуверенности и размытости границ между реальным и предполагаемым, вводя читателя в ситуацию незавершенности.

Рассказ ведётся от первого лица, где автор описывает свою подругу Раису как «такую девочку». Раиса предстает трагической фигурой: она росла в неблагополучной семье, в молодости сбежала из дома и оказалась в среде насилия [2, 6]. Парадоксальным образом именно эта маргинальная героиня осмысливается как «совесть мира». Под «совестью» в данном контексте понимается внутренний моральный самоконтроль человека, позволяющий соотносить поступки с категориями добра и зла. Раиса выполняет функцию своеобразного «этического центра» повествования, поскольку именно через ее образ актуализируется возможность нравственного выбора и сострадания. Ее жертвенность не только подчеркивает деформацию окружающего мира, но и свидетельствует о сохранении человеческого начала как формы внутреннего сопротивления.

Идея внутренней трансформации выражается в том, что молодая женщина, движимая надеждой, утрачивает собственное «я», теряет инстинкт самосохранения и растворяется в других людях: «Что-то в ней было испорчено, какой-то инстинкт самосохранения» [2, 7]. Ее судьба отчасти соотносится с образом святых мучениц, но с ироническим оттенком изображения. Раиса становится для рассказчицы своеобразной опорой: «Я плакала перед ней, как будто она одна могла меня спасти» [2, 13]. Тем не менее в финале, соглашаясь вернуть мужа, она разрушает ожидания героини, что приводит к разрыву их отношений: «И она перестала для меня существовать, как будто она умерла» [2, 13].

В рассказе также появляется героиня по имени Надежда. С точки зрения ономастики это имя традиционно связано с активностью и целеустремленностью, однако в тексте героиня получает противоположную характеристику: она «рыхлая», «покорная», «как домашнее животное», «пустое место» [2, 9]. Такое подчеркнутое несоответствие имени и образа демонстрирует кризис ценностных ориентиров.

Мотив надежды у рассказчицы выражен преимущественно в материальном плане и связан с возвращением «блудного мужа» в семью. Одним из ключевых проблем становится квартирный вопрос: женщина не решается на развод с мужем, опасаясь утраты жилья, и связывает будущее с получением двухкомнатной квартиры: «...речь уже идет не о зигзаге, а о потере жилья для меня и для Саши, о потере надежды на двухкомнатную квартиру, о которой я так страстно мечтала и которая мне даже снилась» [2, 11]. Надежда в этом случае выполняет компенсаторную функцию, позволяя героине сохранять психологическую устойчивость, но одновременно усиливает ее зависимое положение.

Таким образом, надежда в тексте приобретает иллюзорный характер: она не ведет к изменению ситуации, а лишь удерживает героиню в травматическом состоянии. Это проявляется и в ее отношении к мужу, и в страхе перед одиночеством и утратой социальной роли «семейной женщины»: «возникал грозный призрак Сашиной безотцовщины, а это самая худшая рана для меня // Я стану матерью-одиночкой» [2, 12].

В рассказе «Свой круг» мотив надежды проявляется как фактор, влияющий на личные отношения героев. Несбывшиеся ожидания подчеркивают ограниченность возможностей и показывают, как надежда может сочетать эмоциональную поддержку с социальной фрустрацией.

В «Своем круге» также фигурирует героиня по имени Надя. В рассказе она представлена в некомплементарном ключе: «Единственное, что при ней осталось от ее испорченности и извращенности, – это выпадающий глаз, который при каких-то неловких движениях выскальзывал из орбиты и вываливался на щеку, как яйцо всмятку» [2, 17]. Физическая и эмоциональная уязвимость, в том числе неспособность к деторождению, превращает Надю в символ разрушенных ожиданий.

Аналогичные трудности испытывают и другие герои: «У Андрея же и у Анюты детей быть не могло» [2, 17], «Ленка вначале вела себя как аферистка, //...и сказала, что лежала в больнице, где ее приговорили, что у нее не может быть детей» [2, 16]. Повествователь резко замечает: «без детей как-то нелепо жить...» [2, 17], чувство жалости по отношению к «испорченным» женщинам усиливает трагизм положения героев. Тема бесплодия подчеркивает социальное давление и ожидания, связанные с ролью женщины в обществе.

Мотив надежды проявляется здесь через неожиданное событие – долгожданное рождение ребенка, которое трансформирует эмоциональное состояние героев: «у Анюты же и Андрея была обреченность, пока Анюта вдруг не родила дочь, ни с того, ни с сего, почти не изменившись! Ликование было полным» [2, 17]. Лексема «вдруг» подчеркивает непредсказуемый характер события, показывая, что надежда может проявляться не через запланированные действия, а как внезапная возможность, способная изменить восприятие жизни.

Мотив жертвенной надежды проявляется через действия главной героини. Она представляется как умная женщина со строгим характером: «человек жесткий, жестокий, всегда с улыбкой на полных, румяных губах, всегда ко всем с насмешкой» [2, 14]. Ее интеллектуальная независимость подчеркивается словами: «Не для моего, короче говоря, понимания, а я очень умная. То, что не понимаю, того не существует вообще» [2, 14]. Героиня страдает тяжелой наследственной болезнью почек, доставшейся от матери, проявляющейся, в частности, в слепоте.

Смерть родителей обрушила на героиню всю тяжесть забот. Она ощущает приближение собственного несчастливого конца и переживает, с кем останется сын после ее ухода. Бывший муж холодно и жестоко относится к ребенку, оценивая его исключительно через призму собственных нереализованных амбиций: «Коля любил Алешу, но он бы его любил гораздо больше, если бы ребенок был талантливый и красивый, блестящий в учебе и сильный в отношениях с товарищами» [2, 26].

Желая устроить судьбу сына, героиня начинает «принимать свои меры» [2, 27]. Она сознательно выходит из образа «хорошей домохозяйки», публично разрушает собственную репутацию, старается

настроить компанию друзей против себя, рассчитывая тем самым пробудить сострадание к ребенку: «Его окружают вниманием //... будут любить Алешку, //... брать Алешку на лето к морю» [2, 31]. Через этот нравственный эксперимент героиня формирует систему поддержки, которая обеспечит сыну безопасность и внимание после ее ухода: «Так бы он после моей смерти пошел по интернатам и был бы с трудом принимаемым гостем в своем родном отцовском доме» [2, 30].

В финале мотив надежды выражается в вере, что однажды сын сможет понять и простить ее поступок: «Алеша, я думаю...// он догадается, он очень сообразительный...// он меня простит, что я не дала ему попрощаться» [2, 32]. Так надежда становится инструментом активного воздействия на социальное окружение, позволяя героине обеспечить благополучие сына ценой собственной репутации и душевного страдания. В этом смысле она приобретает трагическое звучание, демонстрируя, как материнская жертвенность может служить высшим гуманистическим целям даже в условиях предельной уязвимости.

Анализ рассказов Л. Петрушевской «Такая девочка» и «Свой круг» показывает, что мотив надежды в ее прозе лишен привычной светлой окраски. Надежда у Л. Петрушевской – это не утопический свет, а средство активного сопротивления обстоятельствам. Она раскрывает сложные социальные, бытовые и психологические аспекты жизни героев: одиночество, социальное неравенство, гендерную несправедливость, материнскую жертвенность и выживание в суровых условиях.

Надежда выступает одновременно иллюзорной, связанной с социальными ожиданиями, и экзистенциальной, отражающей нравственный выбор и способность к состраданию. Особое значение приобретает материнская надежда, проявляющаяся через готовность героини пожертвовать собственной репутацией и благополучием ради будущего ребенка.

Таким образом, мотив надежды в прозе Л. Петрушевской многопланов: он усиливает зависимость героев от социальных условий, но вместе с тем служит инструментом сохранения человеческой сущности, превращаясь в трагически глубокий элемент художественной структуры.

Список литературы

1. Шайхисламова Р. Нравственно-философский мир прозы Л. Петрушевской. – Central Asian Academic Journal of Scientific Research. – №6 – 2022. – С. 622-631.
2. Петрушевская Л. Свой круг: сборник. – М.: Правда. – Серия: Библиотека «Огонёк», 1990. – 42 с.
3. Томашевский Б.В. Теория литературы / Поэтика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Филология». – М.: Аспект Пресс, 2002. – 333 с.
4. Конт-Спонвиль А. Философский словарь. – М.: Этерна, 2012. – 752 с.

Аккозова А.

*Научный руководитель: Арыпбекова Д.Д.,
кандидат педагогических наук,
Нарынский государственный университет
имени С.Нааматова (Нарын, Кыргызстан) ()*

Поэтика и механизмы реконструкции мира детства в малой прозе Т. Толстой

В статье рассматриваются художественные особенности репрезентации детского мировосприятия в рассказах Т. Толстой («Свидание с птицей», «На золотом крыльце сидели...», «Любишь – не любишь»). Автор анализирует специфику нарративной структуры, роль метафоры и мифологизации пространства как ключевых механизмов реконструкции прошлого. Особое внимание уделяется оппозиции «ребенок – взрослый» и концепции времени.

Ключевые слова: малая проза, мир детства, поэтика, метаморфизм, мифологизация

Феномен детства занимает центральное место в современной литературе, выступая не только как возрастной этап, но и как особый тип сознания, противостоящий прагматизму взрослого мира. В прозе Татьяны Толстой мир детства становится фундаментом её художественной вселенной.

Феномен детства представляет собой сложный социокультурный конструкт, изучение которого требует интеграции подходов философии, психологии, культурологии и литературоведения. В гуманитарной парадигме XX века детство перестало восприниматься лишь как «подготовительный» этап к взрослой жизни и обрело статус самоценного экзистенциального опыта.

Основоположник исторической антропологии детства Ф. Арьес в своей фундаментальной работе «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» доказал, что категория детства исторична: «в средневековом обществе идеи детства не существовало» [1.с. 34]. Позднее концепция детства дополняется психологическими исследованиями Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, которые выделили специфику детского мышления – его синкретизм, эгоцентризм и преобладание чувственного восприятия над логическим.

В литературоведческом аспекте детство рассматривается как особая «точка зрения», позволяющая автору осуществить остранение привычной реальности. Как отмечает М. М. Бахтин, авторское сознание использует «избыток видения» по отношению к герою-ребенку, что создает дистанцию между наивным восприятием персонажа и ценностным миром взрослого повествователя [2.с.56]. Таким образом, детство в науке понимается как герметичный мир со своим языком, мифологией и пространственно-временными координатами.

Тема детства занимает центральное место в истории русской литературы, выступая важным объектом художественного и философского осмысления. В произведениях Льва Толстого, Фёдора Достоевского, Ивана Бунина детство представлено как период формирования личности, нравственного опыта и мировоззрения. Однако в современной литературе наблюдается смещение акцента: детство начинает осмысляться не только как биографический этап, но и как особая форма сознания, обладающая собственной логикой и эстетикой.

В этом контексте особый интерес представляет малая проза Татьяны Толстой, в которой мир детства реконструируется через сложную систему художественных средств. Её тексты характеризуются высокой степенью метафоричности, многослойностью повествования и активным использованием интертекстуальных связей.

Мир детства у Т. Толстой не является простым отражением биографической реальности. Он конструируется как особая художественная модель, где детское восприятие обладает собственной логикой. Детство предстает как пространство: повышенной чувствительности; метафоричности мышления; синкретизма реального и фантастического.

Язык малой прозы Татьяны Толстой играет ключевую роль в реконструкции мира детства, поскольку именно через словесную ткань текста передаётся специфика детского восприятия – эмоционально насыщенного, образного, ассоциативного и нередко иррационального. В рассказах («На золотом крыльце сидели...», «Любишь – не любишь», «Соня») детское сознание проявляется через искажение привычных причинно-следственных связей и усиление эмоциональной оценки. Одной из важнейших особенностей является высокая концентрация метафор, которые не просто украшают текст, а моделируют детское мышление.

Так, в рассказе «На золотом крыльце сидели...» пространство дома и двора описывается через метафорические образы, превращающие бытовую реальность в сказочное пространство. Например, предметы интерьера могут восприниматься ребёнком как «живые», наделённые волей и характером. В подобных описаниях: обычная лестница может ощущаться как «страшная и бесконечная», а тени – как «подкрадывающиеся существа».

Здесь метафора выполняет функцию одушевления мира, что характерно для детского сознания.

Язык прозы Т. Толстой играет ключевую роль в реконструкции детства. Для него характерны: метафорическая насыщенность; ассоциативность; использование разговорной и детской речи.

Детское восприятие у Т. Толстой строится на свободных ассоциациях, часто нелогичных с точки зрения взрослого. Например, в рассказе «Любишь – не любишь» эмоциональное состояние ребёнка передаётся через цепочки ассоциаций:

- страх связывается с темнотой,
- темнота – с неизвестным,
- неизвестное – с фантастическими образами.

Такая ассоциативная логика проявляется в скачкообразности описаний: одно впечатление мгновенно вызывает другое, не связанное причинно-следственно. Это создаёт эффект потока детского сознания.

Для имитации детского восприятия автор активно использует элементы разговорной речи и детского языкового поведения:

- уменьшительно-ласкательные формы: «ручки», «ножки», «домик»;
- простые синтаксические конструкции;
- эмоционально окрашенные восклицания.

Например, в ряде рассказов встречаются интонационно насыщенные реплики, передающие непосредственность восприятия: «Не хочу! Не буду! Страшно!» Такие конструкции создают эффект прямого присутствия детского голоса в тексте.

Образы часто гиперболизированы, что отражает специфику детского восприятия. Предметы и явления приобретают символическое значение. Особое место занимает: звукопись; ритмическая организация текста; повтор как средство имитации детской речи.

Хронотоп в малой прозе Т. Толстой отличается размытостью временных границ. Детство предстает как: внеисторическое пространство; мифологизированное прошлое; субъективно переживаемое время. Пространство часто локализовано (дом, двор, улица), но при этом наполнено символическими смыслами. Временные сдвиги и воспоминания создают эффект многослойности.

Реконструкция мира детства осуществляется также через: включение фольклорных мотивов; использование архетипических образов; интертекстуальные отсылки к русской и мировой литературе. В этом контексте детство приобретает черты универсального культурного кода, выходящего за пределы индивидуального опыта.

Таким образом, поэтика малой прозы Татьяны Толстой основана на сложной системе художественных механизмов, обеспечивающих реконструкцию мира детства. Детство в ее произведениях предстает не как этап биографии, а как особое состояние сознания, обладающее собственной эстетикой и логикой. Синтез нарративных, языковых и мифопоэтических средств позволяет автору создать многомерную модель детского восприятия, в которой сочетаются субъективность, символичность и философская глубина.

Таким образом мир детства в прозе Т. Толстой – это уникальная антропологическая модель, в которой ребенок выступает как высшая форма человеческого сознания, способная наделять мир смыслом и красотой. Спецификой реконструкции детства у Т. Толстой является его мифологизация, превращающая частное воспоминание в универсальный текст о поиске утраченной гармонии.

Список литературы

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Толстая Т. На золотом крыльце сидели. Рассказы. – М.: Эксмо, 2012. – 256 с.
4. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Эксмо, 2023. – 448 с.
5. Эйхенбаум Б. М. О прозе. – М.: Худож. лит., 1986. – 456 с.
6. Современная русская литература конца XX – начала XXI века. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 384 с.

Благодатская А.В.

*Научный руководитель: Демченко А.С.,
Phd, ассоциированный профессор
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

Модель времени и проблема судьбы в романе Юрия Серебрянского «Чёрная звезда»

В статье рассматривается модель времени в романе Юрия Серебрянского «Чёрная звезда» в связи с проблемой судьбы и свободы выбора. Анализ основывается на инструментарии рецептивной эстетики Х.-Р. Яусса, теории хронотопа М. М. Бахтина, морфологии волшебной сказки В. Я. Проппа и архетипической модели пути героя Дж. Кэмпбелла. Показано, что повествование строится на принципе спиральной временной организации: повторяющиеся события не воспроизводят один и тот же цикл, а формируют последовательные витки духовного опыта героя. Через систему композиционных зеркал, мотив инициации и фигуры наставников текст переосмысляет архаическую модель повторения. В культурном контексте романа спиральная структура соотносится с казахским концептом «жол», объединяющим значения пути и судьбы. Сделан вывод о том, что судьба в романе трактуется как процесс духовного становления.

Ключевые слова: фэнтези, временная модель, судьба и свобода выбора, инициация героя, спиральное время, казахстанская русскоязычная литература.

Проблема времени в литературном произведении относится к числу центральных в нарратологии и поэтике: способ организации временного потока определяет не только структуру повествования, но и философский горизонт текста – его имплицитную концепцию судьбы, свободы и смысла человеческого существования. В жанре фэнтези эта проблема приобретает особое измерение, поскольку жанр по своей природе тяготеет к мифологическим моделям времени, преодолевающим бытовую линейность.

Объектом настоящего исследования является роман Юрия Серебрянского «Чёрная звезда» [1]. – произведение, принадлежащее к современной русскоязычной литературе Казахстана и представляющее значительный интерес как с точки зрения жанровой поэтики, так и в контексте региональной литературной идентичности. Предмет исследования – модель времени, реализованная в романе, и её связь с проблематикой судьбы и свободы выбора.

Цель работы – показать, что временная организация романа строится по принципу спирали: повторяющиеся структуры не возвращают героя к исходной точке, а накапливают опыт, превращая судьбу из фатального предопределения в педагогический процесс. Для достижения этой цели привлекается комплекс теоретических инструментов: концепция горизонта ожиданий и эстетической дистанции Х.-Р. Яусса [2], теория хронотопа М. М. Бахтина [3], структурная морфология сказки В. Я. Проппа [4], архетипическая концепция пути героя Дж. Кэмпбелла [5], а также концепция архаического повтора М. Элиаде [6]. – в полемическом сопоставлении с логикой романа.

Актуальность исследования определяется двумя факторами. Во-первых, русскоязычная литература Казахстана остаётся недостаточно изученной в отношении жанровых и поэтологических механизмов, тогда как она формирует собственную региональную специфику, опирающуюся на евразийский культурный контекст. Во-вторых, роман Серебрянского представляет редкий для постсоветского фэнтези случай, когда жанровые конвенции переосмысляются изнутри: не через пародию или деконструкцию, а через встраивание в них иной культурной логики – логики казахского концепта «жол», в котором путь и судьба нераздельны.

Горизонт ожиданий и рецептивные сдвиги в романе «Чёрная звезда»

Обращаясь к жанру фэнтези, читатель вступает в текст с определённым горизонтом ожиданий – совокупностью норм и моделей восприятия, закреплённых в культурной памяти. Согласно рецептивной эстетике Х.-Р. Яусса, литературное произведение не существует как замкнутый объект: оно реализуется в акте чтения, где встречаются горизонт текста и горизонт читателя [2, 28]. Эстетическая ценность произведения определяется при этом не совпадением этих горизонтов, а характером их расхождения – тем, что Яусс называет «эстетической дистанцией».

Применительно к роману Юрия Серебрянского «Чёрная звезда» это расхождение становится не побочным эффектом, а организующим принципом повествования. Паратекст романа формирует у читателя устойчивый горизонт ожиданий: герой – принц Кара Жолдос – покидает родной дом и отправляется в путь духовного поиска [1]. Подобная схема соотносится с архетипической структурой инициационного повествования, описанной в работах Кэмпбелла и Проппа [5, 51; 4, 32], и предполагает линейное движение времени: от исходной точки к итоговой трансформации героя.

Однако текст последовательно разрушает этот горизонт через три рецептивных сдвига, каждый из которых требует от читателя пересмотра предшествующего материала.

Первый сдвиг происходит в момент, когда герой реагирует на слова наставника: «Я где-то уже слышал эти слова... но так и не смог вспомнить» [1, 25–26]. В логике первого опыта – а именно такой логики ожидает читатель – эффект узнавания необъясним. Горизонт ожиданий даёт трещину: читатель фиксирует аномалию, но ещё способен списать её на субъективное ощущение персонажа.

Второй сдвиг переводит аномалию с субъективного уровня на онтологический. Формула «Ребёнок растёт с осознанием своего предназначения и начинает путь. Так происходит... каждый раз» [1, 102]. предъявляет повтор уже не как переживание героя, а как закон мира. В терминах Яусса здесь происходит «смена горизонта»: читатель вынужден заново интерпретировать предшествующий ход повествования. Линейная модель оказывается не просто нарушенной – она была иллюзией с самого начала.

Третий сдвиг носит ретроспективный характер и реализуется не в конкретном эпизоде, а в итоговом переосмыслении структуры романа. Читатель обнаруживает, что «правильное» прочтение было принципиально недоступно при движении по тексту вперёд: роман устроен так, что его временная логика открывается только при взгляде назад. Это и есть максимальная эстетическая дистанция по Яуссу – когда произведение перестраивает не отдельное ожидание, а саму модель чтения.

Таким образом, рецептивная структура романа воспроизводит на уровне читательского опыта ту же спиральную логику, которая организует судьбу героя: движение вперёд оказывается невозможным без возвращения и переосмысления пройденного.

Спиральная модель времени

Для интерпретации выявленной повторяемости продуктивной оказывается концепция хронотопа, разработанная М. М. Бахтиным. Согласно его теории, время и пространство в литературном произведении выступают формообразующими категориями художественного мира [3, 235].

Формула «каждый раз» указывает на повтор как фундаментальный принцип существования мира романа. Однако данный повтор нельзя интерпретировать как обычный цикл. Циклическая модель предполагает возвращение к исходной точке без качественного изменения опыта. В «Чёрной звезде» наблюдается иная логика.

Герой ощущает узнавание, но лишён памяти; предчувствует развитие событий, но не обладает знанием о них. Повторяющиеся обстоятельства сопровождаются внутренним изменением сознания. Следовательно, речь идёт не о циклической, а о спиральной модели времени.

Спираль предполагает возвращение к сходным смысловым узлам – предназначению, выбору, самоопределению, — однако каждый виток сопровождается новым уровнем понимания. Движение вперёд здесь не отменяет возвращения, а включает его как необходимый элемент развития.

Композиционные зеркала

Спиральная организация времени закрепляется в композиции романа через систему зеркальных эпизодов. Показательным примером является мотив пещеры.

На раннем этапе повествования герой размышляет о возможности укрыться в пещере и посвятить жизнь размышлениям о бренности существования [1, 61]. Позднее он встречает отшельника, который предлагает ему воспользоваться своей пещерой [1, 121]. Пространство, ранее существовавшее как внутренняя мысль, возвращается в форме реального события.

Пещера в мифологической традиции не просто укрытие, а место перехода: утроба, смерть и перерождение. Именно поэтому данный мотив функционирует не как простое «зеркало», а как символ инициационного порога, что прямо усиливает тезис о спирали. Внутренний импульс героя проявляется во внешнем мире как альтернативный вариант судьбы. Повтор касается не самого события, а экзистенциального выбора, который возвращается к герою на новом витке повествования.

Старцы как узлы спиральной структуры

Важную роль в композиции романа играет система четырёх безымянных старцев. Их безымянность переводит персонажей из индивидуального плана в архетипическую плоскость.

Каждый старец репрезентирует завершённую форму духовного пути. Первый связан со столкновением героя с собственной тенью. Второй воспроизводит модель «смерть – очищение – возвращение». Третий демонстрирует дисгармонию между богатством тела и нищетой души («богатство принадлежит телу, а не душе») [1, 91]. Четвёртый воплощает возможность полного ухода из мира.

Показательна сама числовая организация системы. Её ключ содержится в эпизоде с зеркалом: герою задают вопрос «сколько лучей у твоей звезды?» [1, 102]. – и оказывается, что родинка на его спине имеет форму пятиконечной звезды, а сам он назван пятым лучом. Четыре старца, таким образом, – это не абстрактные архетипы судьбы, а четыре предшествующих витка той же спирали: те, кто прошёл этот путь до Кара Жолдоса и остановился в определённой точке духовного движения. Каждый старец воплощает не возможную судьбу героя в общем смысле, а уже прожитый вариант той же судьбы – завершённый луч той же звезды. Это переводит символику числа из плана абстрактной космологии в план конкретной нарративной логики. Спираль времени получает здесь визуальное воплощение: пятиконечная звезда на спине героя – буквальная карта повторяющихся инициаций, где каждый луч есть виток пути, а герой – его незавершённое продолжение.

Повтор и инициация

Спиральная модель времени соотносится с инициационной структурой повествования. В. Я. Пропп показал, что волшебная сказка строится на устойчивой последовательности функций – отлучке героя, испытаниях, получении помощи, борьбе и возвращении [4, 32].

В романе Серебрянского подобная схема воспроизводится многократно. Герой проходит через серию испытаний, получает наставления и оказывается в ситуациях выбора. Однако данные этапы образуют не единичный цикл, а систему повторяющихся инициаций.

При этом повтор отличается от архаической модели, описанной М. Элиаде в «Мифе о вечном возвращении». Элиаде показывает, что в архаическом сознании повтор сакрального события выполняет функцию аннулирования времени: воспроизводя первообразец, человек возвращается к истоку бытия, обнуляет накопленный исторический опыт и восстанавливает изначальную чистоту [6, 47]. Повтор здесь направлен против времени – он отменяет то, что произошло.

В «Чёрной звезде» повтор устроен принципиально иначе. Герой возвращается к тем же экзистенциальным развилкам не для того, чтобы обнулиться, а потому что ещё не готов пройти их иначе. Каждый виток спирали сохраняет след предыдущего – не в памяти героя, которой он лишён, но в изменившейся структуре его восприятия: он узнаёт, не помня; предчувствует, не зная. Повтор здесь не отменяет время, а уплотняет его – накапливает опыт там, где архаическая модель его стирала.

Неомифологическая природа фэнтези и казахстанский культурный контекст

Рассмотренная рецептивная структура приобретает дополнительное измерение при обращении к культурному контексту романа. «Чёрная звезда» принадлежит к современной русскоязычной литературе Казахстана – полю, где европейская нарративная традиция с её линейной моделью времени вступает в продуктивное напряжение с мифологическим мышлением кочевой культуры.

Это напряжение вписано в текст уже на уровне ономастики. Имя героя – Кара Жолдос – содержит корень «жол», который в казахском языке объединяет значения дороги, пути и судьбы в единый концепт. В отличие от европейского *fatum*, где судьба предстаёт как предопределённая конечная точка, «жол» акцентирует само движение: судьба – не то, куда придёшь, а то, как идёшь. Этот семантический сдвиг принципиален для интерпретации романа: спиральная модель времени оказывается не просто структурным приёмом, но отражением культурно укоренённого способа мыслить о судьбе.

Расхождение с архаической моделью Элиаде составляет специфику романа как неомифологического текста: жанр фэнтези заимствует у мифа структуру повтора, но переосмысляет его аксиологию. Судьба перестаёт быть механизмом возвращения к первоначалу и становится педагогическим процессом – спиралью, в которой каждое возвращение есть одновременно движение вперёд. Подобная логика ближе к концепции сансары как обучения, чем к трагическому архаическому обнулению, – и это сближение небесмысленно в контексте евразийского культурного пространства, где тенгрианские, буддийские и суфийские пласты традиционно сосуществуют.

Именно эта культурная многослойность отличает «Чёрную звезду» от стандартной толкиновской матрицы, в которой вторичная реальность строится на синтезе преимущественно западноевропейских мифологических архетипов [5, 51]. Роман Серебрянского предлагает иную конфигурацию: универсальные жанровые модели инициации и судьбы наполняются здесь содержанием, для которого степной концепт пути и казахстанская культурная память оказываются не фоном, а смыслообразующим контекстом.

Анализ романа Юрия Серебрянского «Чёрная звезда» позволяет сделать вывод о том, что его временная организация строится по принципу спиральной модели развития. Первоначально заявленная линейная структура пути героя постепенно разрушается через мотивы узнавания, повторяемости и необъяснимого знания.

Рецептивная структура романа воспроизводит на уровне читательского опыта ту же логику: три последовательных сдвига горизонта ожиданий (по Яуссу) ведут читателя от иллюзии линейности к осознанию спирального устройства текста, причём «правильное» прочтение оказывается принципиально ретроспективным.

Спиральность времени проявляется в системе композиционных зеркал, фигурах четырёх безымянных старцев, символике инициационного порога и повторяющихся испытательных эпизодах. При этом повтор – в отличие от архаической модели Элиаде – не аннулирует накопленный опыт, а уплотняет его: каждый виток сопровождается внутренним изменением героя.

Культурный контекст романа придаёт этой модели дополнительную специфику: казахский концепт «жол», вписанный в само имя героя, переориентирует понятие судьбы с конечной точки на сам процесс движения. В философском плане это позволяет трактовать судьбу не как фатальное предопределение, а как повторяющуюся структуру экзистенциальных ситуаций, внутри которых сохраняется возможность выбора. Именно в этом соединении повторяемости и свободы раскрывается центральная идея романа.

Список литературы

1. Серебрянский Ю. Чёрная звезда // Современная казахстанская проза / Б. Момышулы, Ю. Серебрянский. – Алматы: Книжный клуб, 2019. – 390 с.
2. Яусс Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения / пер. с нем. Н. Зоркой // Новое литературное обозрение. – 1995. – № 12. – С. 34–84.
3. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
4. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 2001. – 192 с.
5. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой / пер. с англ. А. П. Хомик. – М.: АСТ, 2019. – 416 с.
6. Элиаде М. Миф о вечном возвращении / пер. с фр. Е. Морозовой, Е. Мурашкинцевой. – М.: Ладомир, 2000. – 414 с.

*Научный руководитель: Григорьева И.В., PhD, ассистент профессора
кафедры русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Образ ребенка в цикле повестей Зиры Наурызбаевой «Приключения Бату и его друзей»

В статье рассматривается художественный образ ребенка в современной детской литературе на примере творчества казахстанской писательницы Зиры Наурызбаевой. Автор анализирует специфику репрезентации детского мира через призму трех ключевых литературоведческих подходов: психологического, социокультурного и педагогического. Особое внимание уделяется циклу повести-фэнтези «Приключения Бату и его друзей», где процесс взросления персонажей представлен как серия социально-психологических испытаний. Исследование демонстрирует, как герои преодолевают системное давление, осваивают социальные роли и формируют личную идентичность через соприкосновение с культурными кодами и мифопоэтикой. Работа подчеркивает воспитательный потенциал произведений Наурызбаевой, в которых подросток выступает не пассивным объектом, а активным субъектом поиска смыслов, эмпатии и нравственного выбора в условиях современной реальности.

Ключевые слова: детская литература, образ ребенка, внутренний мир героя, развитие личности героя, психолого-литературный подход.

Образ ребенка в художественной литературе всегда привлекал внимание исследователей, поскольку он является одним из наиболее значимых инструментов понимания человеческой психологии, социокультурных особенностей и ценностей общества. В литературоведении образ ребенка рассматривается не только как художественный прием, но и как средство передачи воспитательных, этических и моральных идей, формирующих личность читателя. С одной стороны, дети в литературе представляют собой самостоятельных героев, через которых автор выражает определенные идеи, а с другой – являются зеркалом общества, его проблем и идеалов.

В современных исследованиях по детской литературе учеными И. Минералова, Е. Зубарева, М. Балина, К. Рейнольдс, З. Наурызбаева, Г. Токтарова выделяются несколько основных подходов к анализу образа ребенка. Первый психологический подход занимает одно из ключевых мест в анализе образа ребенка в детской литературе. В рамках данного направления литературоведы рассматривают способы художественной репрезентации внутреннего мира ребенка, его эмоционально-психологического состояния и процессов личностного становления. Образ ребенка интерпретируется как сложная и динамически развивающаяся структура, в которой взаимодействуют различные эмоциональные и когнитивные компоненты: чувство радости, переживание страха, познавательная активность и стремление к освоению окружающей действительности. Существенное значение в данном контексте приобретает психологическая достоверность художественного изображения чувств, мотивационных установок и поведенческих реакций персонажей. Подобная художественная стратегия обеспечивает более глубокое проникновение читателя в специфику детской психики, а также способствует осмыслению причинно-следственных связей, лежащих в основе поступков и эмоциональных переживаний героев.

Второй аналитический ракурс базируется на социокультурной парадигме интерпретации художественного текста. В рамках данного подхода детский персонаж рассматривается не только как индивидуально-психологический субъект, но и как носитель и транслятор общественных норм, культурных ценностей и воспитательных установок. Литературоведческий анализ акцентирует внимание на том, что посредством художественной репрезентации образа ребенка авторы моделируют представления общества о детстве, отражают доминирующие педагогические идеалы, а также раскрывают значение социальных институтов, таких как семья и школа, в процессе формирования личности. Показательным примером выступает советская литература, где образ ребенка нередко функционировал как нравственно-идеологический ориентир и был тесно связан с такими ценностными категориями, как трудолюбие, коллективизм и патриотизм. В современной литературной практике наблюдается смещение акцента в сторону индивидуализации детского образа: на первый план выдвигаются вопросы личностной автономии ребенка, признания его прав, свободы самовыражения и уникальности внутреннего мира.

Третий подход связан с рассмотрением воспитательного и педагогического потенциала детской литературы. В рамках данного направления исследователи подчеркивают, что художественные произведения, адресованные детской аудитории, выполняют не только развлекательную, но и ценностно-ориентирующую функцию, способствуя формированию системы морально-этических норм и моделей социально одобряемого поведения. В этом контексте образ ребенка интерпретируется как важный механизм воспитательного воздействия: через художественно организованные ситуации испытаний, приключений и преодоления жизненных трудностей формируется представление о категориях добра и зла, а также закрепляются такие ценности, как дружба, честность и ответственность. Современное литературоведение отмечает, что детская литература обладает особой способностью интегрировать эстетическую выразительность художественного текста с его дидактическим и образовательным потенциалом. В результате образ ребенка функционирует одновременно как центральный персонаж повествования и как своеобразная нравственная модель, выполняющая роль ориентирующего и воспитательного примера для юного читателя.

Кроме того, важным аспектом является исследование художественных средств, используемых для создания образа ребенка. Литературоведы рассматривают язык, стиль, приемы повествования, через которые раскрывается детская перспектива. Анализируется внутренняя речь, дневниковые записи, монологи, диалог с другими персонажами, что позволяет передать субъективное восприятие детского мира. Особое внимание уделяется символическим и метафорическим элементам, через которые авторы передают внутренние переживания детей, их мечты и страхи.

Важным элементом анализа является также возрастная специфика образа ребёнка. Литературоведение различает образы детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста. Каждая возрастная категория имеет свои особенности восприятия мира, эмоционального реагирования и взаимодействия с окружающей действительностью. Например, образы дошкольников чаще отражают непосредственность, наивность и игровую деятельность, тогда как подростки изображаются с учетом поиска идентичности, стремления к самостоятельности и переживания конфликтов с обществом. Подобный подход соотносится с концепцией возрастной периодизации психического развития, разработанной Л.С. Выготским и развитой в трудах Д.Б. Эльконина, где подчеркивается зависимость психоэмоциональных и поведенческих характеристик ребёнка от конкретного этапа его возрастного развития.

Особое внимание исследователи уделяют взаимодействию образа ребенка с сюжетной структурой произведения и системой персонажей. В работах Питер Хант, Ким Рейнольдс и Марина Балина отмечается, что в художественных текстах дети нередко выступают активными субъектами повествования, чьи действия, решения и личностные качества оказывают непосредственное влияние на развитие сюжетной линии. Через репрезентацию образа ребенка авторы получают возможность раскрывать такие значимые тематические комплексы, как процесс взросления, проблема нравственного выбора, формирование чувства ответственности и ценность взаимопомощи.

Таким образом, литературоведческий анализ образа ребенка в художественных произведениях показывает его многогранность и значимость. Ребенок в детской литературе это – одновременно герой, носитель ценностей, отражение социального и культурного контекста и инструмент воспитательного воздействия. Через изучение психологических особенностей, социокультурных характеристик и художественных средств литература раскрывает мир детства, делает его понятным и значимым для читателя.

Образ ребёнка в детской литературе рассматривается как одно из ключевых художественных и культурных явлений.

В российском литературоведении тема художественного образа ребенка давно привлекает внимание исследователей. Большое количество работ посвящено вопросам детской литературы как самостоятельного жанра, а также особенностям представления детского героя в текстах XX–XXI вв. (М. Липовецкая, Н. Колесова). Анализируются как произведения классики, так и современные тексты, поскольку в них ярко проявляются изменения в представлениях о детстве и подростковом восприятии мира. (Т. Еремеева, В. Кузнецова).

Журнал «Вестник КАЗНУ. Серия филологическая» (архивные выпуски, в т.ч. № 4) включает исследования, в которых исследователями С. Мироновой и О. Петровой рассматривают детский образ через призму культурных кодов, национальной идентичности и воспитательных функций. В таких работах внимание уделяется не только литературным характеристикам, но и тому, как художественный образ ребёнка отражает социальные трансформации, семейные ценности, образовательные идеалы общества [3, 4].

Психолого-литературный подход к анализу образа ребенка

Одно из наиболее распространённых направлений в литературоведении – психолого-литературный анализ. Он сосредоточен на внутреннем мире ребёнка, эмоциональных переживаниях, мотивах поведения и развитии личности героя в ходе повествования. Представителями направления являются М. Балина, П. Хант, К. Рейнольдс.

Исследователи М. Балина, П. Хант и Липовецкая указывают, что художественные образы детей позволяют выявить:

- особенности эмоционального восприятия мира в разные возрастные периоды;
- ценностные ориентиры, формирующиеся у ребенка;
- модели поведения, которые предложены автором как пример для юного читателя.

Социокультурный подход: ребенок как зеркало общества.

Социокультурный подход представляет ребёнка как персонажа, через которого выявляются ценности и нормы общества. В этом контексте образ ребёнка не только отражает индивидуальные психологические особенности, но и служит средством выражения социальных проблем, культурных традиций, исторических реалий эпохи [Б. Эйхенбаум, М. Бахтин, Т. Габбе, Т. Алексеева, П. Хант, К. Рейнольдс].

Образ подростка как особая категория

В литературоведении подросток выступает как самостоятельная категория анализа, поскольку психологические, социальные и когнитивные особенности данного возрастного этапа формируют более сложную систему переживаний и смыслообразований по сравнению с детским возрастом. Так, исследования В. А. Мескиной и А. В. Золотухиной демонстрируют, что подростки в художественном дискурсе традиционно интерпретируются как герои, находящиеся в переходном состоянии между детством и зрелостью, что приводит к актуализации ряда ключевых тематик в прозе:

- поиск индивидуальной идентичности и самосознания;
- конфликты с родительской и социальной средой;
- стремление к автономии и самостоятельности;
- переживание социальных норм и группового давления.

Особый интерес для нас представляет психолого-литературный подход к анализу образа подростка в детской литературе на материале произведений казахстанской исследовательницы, писательницы, культуролога, специалистки по мифологии и кандидатки философских наук Зира Наурзбаева. Она занимается исследованием казахской мифологии, культурных традиций и их влияния на современную детскую и юношескую литературу, а также автором ряда книг и циклов, включающих элементы мифопоэтики, символизма и культурологического осмысления.

Зира Наурзбаева – современная казахстанская писательница, автор многочисленных произведений для детей и подростков. Её творчество ориентировано на молодого читателя и строится на глубоких психологических наблюдениях, а также на внимательном отношении к актуальным социальным и нравственным проблемам, с которыми сталкиваются дети и подростки в современном обществе. Наурзбаева по праву считается одной из важных фигур в современной казахстанской детской литературе, поскольку она не только отражает жизнь детей, но и помогает осмыслить внутренний мир ребёнка через художественную форму.

Её произведения, в частности цикл повестей «Приключения Бату и его друзей» написанный в соавторстве с Лилией Калаус отличаются искренностью, эмоциональной насыщенностью и умением говорить с юным читателем на понятном языке, не упрощая при этом серьёзных жизненных тем. В этом цикле герои переживают приключения, познают дружбу и испытания, что делает персонажей живыми и психологически полными; это позволяет читателю сопереживать героям и видеть в них отражение собственной жизни.

Представим предварительные результаты анализа образа ребенка в повестях Зины Наурзбаевой.

1. Мир ребенка в произведениях Зины Наурзбаевой

В художественном пространстве творческого наследия Зира Наурзбаева центральное место занимает образ ребенка(подростка) как сложного субъектного индивида, обладающего собственным эмоционально-психологическим опытом и культурно обусловленными ценностями. В её прозе образ ребёнка не редуцируется до примитивного архетипа «детского героя» без внутреннего содержания; напротив, он представлен как полноценная личность, способная к рефлексии, разрешению внутренних конфликтов и осознанному моральному выбору благодаря глубокому раскрытию его психологических и социально-культурных характеристик. Так, в повести «Приключения Бату и его друзей», Зира Наурзбаева не только вводит юного персонажа в повествование, но и органично выстраивает его развитие через столкновение с трудностями, самостоятельный анализ событий и социальную

адаптацию, что позволяет читателю наблюдать рост и становление личности героя под влиянием культурных норм и социальных испытаний. Например, становление личности Бату начинается в условиях жесткого системного давления, которое проявляется через школьный буллинг и психологический террор. Когда Скорпион, гнусно хихикнув, говорит на уроке истории: «Батон, раз бабок не принес, придется тебя проучить. Когда училка спросит, не вставай. Сиди и вращай глазами», Бату оказывается в ловушке. Текст фиксирует его временную беспомощность – ему «пришлось послушаться», но его внутренняя реакция («вздрогнул от омерзения») показывает, что он уже не просто пассивная жертва, а человек, глубоко осознающий низость происходящего. Вызов родителей в школу становится той критической точкой, которая заставляет его перейти от детской покорности к самостоятельному анализу событий.

Этот анализ проявляется в том, как Бату начинает разбирать природу своего страха. Он замечает, что Скорпион на самом деле «гораздо ниже ростом, такой же худой, наверняка не слишком сильный», и понимает, что боится не мышц, а подлой «змеиной» тактики. Важным моментом роста становится эпизод, когда Бату перестает жалеть только себя и начинает сочувствовать другу: «Тут Бату стало стыдно своих мыслей... Бедный Сашка, у него ведь даже отца нет». Это пробуждение искренней эмпатии и стыда за собственные эгоистичные мысли – верный признак того, что герой начинает внутренне перерастать роль испуганного ребенка.

Социальная адаптация Бату проходит через попытки соотнести себя с культурными нормами и ожиданиями окружающих. Он пытается защититься от насмешек Даны, используя интеллектуальное прикрытие: «Я не трус! Я... Просто я не могу ударить человека. Мы – пацифисты». Несмотря на то, что это выглядит как попытка облагородить свою слабость, это также важный поиск собственной системы ценностей в сложном социальном мире. Окончательный переход к взрослой ответственности происходит в финале главы, когда Бату сталкивается с невероятным – появлением Аспары, но принимает волевое решение молчать: «Ничего он никому не расскажет... Само пройдет». Он делает этот выбор сознательно, осознавая нагрузку на близких: «отец... и так переживает из-за мамы». Так, через позор в классе, издевательства Скорпиона и встречу с «Золотым человеком», Бату адаптируется к реальности, где он должен сам нести ответственность за свои тайны и поступки.

2. Социальный контекст и взросление

В произведениях Зиры Наурзбаевой социальная среда подростка органично переплетается с его личностным развитием. Художественный мир героев включается в систему социальных институтов – семьи, школы, дружеских взаимоотношений и первых шагов к самостоятельности. Автор посредством сюжетных ситуаций показывает, как молодые персонажи осваивают социальные роли, учатся взаимодействовать с миром взрослых и усваивать сложившиеся в обществе нормы поведения и моральные ориентиры. Описываемые события в её текстах выступают не просто бытовыми эпизодами, а прагматичными социально-психологическими испытаниями, через которые ребенок проходит на пути к самоопределению и формированию системы ценностей. Например, в повести «Приключения Бату и его друзей» персонажи постоянно сталкиваются с конфликтами, которые требуют от них коллективного решения, личной ответственности и взаимопомощи. Эти ситуации становятся для ребят настоящими уроками взросления. Когда друзья узнают, что их компания может распасться из-за переезда Саши, они не впадают в отчаяние, а принимают взрослое решение – разделить зоны поиска Чаши по всему миру. Дана берет на себя ответственность, заявляя: «Алматы и Алматинскую область беру на себя», а Бату обещает «проверить Стамбул». Способность координировать действия в такой кризисный момент наглядно моделирует процесс их успешной социализации.

Личная ответственность каждого героя проявляется в их отношении к близким. Саша, например, отправляется на дачу в одиночку, потому что «не хотел беспокоить маму», которая и так переживает из-за переезда в Москву. Он самостоятельно берет на себя миссию найти дневник прадеда, ведь он уверен, что в этих бумагах «сможет найти важные для поисков Золотой чаши сведения». Бату также демонстрирует внутренний рост: заметив, что его слова о продаже дачи ранят друга, он «понял, что невольно ещё больше огорчил Сашу» и сразу пытается «отвлечь его». Этот отказ от детского эгоцентризма в пользу поддержки товарища доказывает, что герои начинают выстраивать собственную систему ценностей.

Взаимопомощь в группе особенно ярко проявляется через «функциональные ошибки» в быту. В сцене с костром у Бату ничего не получается – «огонь опять потух», и он даже случайно рассыпает пепел на одежду Даны. Но этот провал не приводит к ссоре, а становится поводом для поддержки: Кайрат берет дело в свои руки и «через пять минут поплотнее установил казан... вовсю полыхал огонь». Пока мальчики занимаются очагом, девочки организуют приготовление еды. Даже старинное пророчество, услышанное ими, прямо говорит об этом принципе единства: «Дос болса, табар қазанды»

(Если будут друзьями, найдут казан). Таким образом, через преодоление трудностей и совместный труд персонажи учатся извлекать уроки из своих промахов, что и обеспечивает их превращение из обычных детей в зрелых личностей.

Наурзбаева избегает упрощённых литературных шаблонов: её подростки не являются идеализированными персонажами, а наоборот они ошибаются, переживают неудачи, испытывают сомнения, но учатся извлекать уроки из ошибок и постепенно выстраивают собственное представление о добре и зле. Такой художественный подход отражает реальную динамику взросления, где ошибки выступают не как провалы, а как функциональные элементы личностного роста.

3. Темы идентичности и самоопределения

Тема самоопределения выступает одной из центральных смысловых доминант в художественной вселенной Зиры Наурзбаевой, где через приключенческие сюжеты реализуются вопросы личности, культуры и мировоззрения. В произведениях Наурзбаевой подрастающее поколение предстает не как пассивный объект событий, а как активный субъект поиска смысла собственного существования, который осмысляет свое место в мире, переживает конфликт между личными идеалами и социальными ожиданиями, и демонстрирует потребность быть понятым и принятым окружением. Через художественные образы автор артикулирует универсальные темы: поиск самости, смыслов дружбы и любви, а также ответственность за собственные выборы и действия, что характерно для подростковой литературы, ориентированной на развитие идентичности. Например, в повести Наурзбаевой процесс взросления ребят показан через их умение брать на себя ответственность в необычных ситуациях. Бату, который раньше был просто напуганным мальчиком, теперь осознает важность своей роли: он защищает коробку с находкой, заявляя: «Я ведь экс-пе-ди-ру-ю сверхценный груз». Хотя он всё ещё любит похвастаться новыми словами, его поведение уже не пассивно – он чувствует себя «хранителем раритета». Это превращает полет на колеснице из простого приключения в серьезное испытание на зрелость.

Социальная адаптация героев видна в том, как они учатся действовать сообща, несмотря на споры. Во время погони стальной птицы (истребителя) друзья мгновенно мобилизуются: Кайрат первым замечает угрозу («За нами погоня!»), а остальные беспрекословно слушаются команд Аспары: «Упритесь ногами!». При этом Наурзбаева не делает их «супергероями» – они остаются обычными подростками, которые нервничают и даже задирают друг друга. Саша спорит с новичком Зигой о логике, что показывает его потребность в самоопределении через интеллект: «Я же про другое... Вопреки всякой логике...». Эти мелкие конфликты и ошибки помогают им «притереться» друг к другу и выстроить настоящую дружбу.

Самоопределение героев также происходит через усвоение культурных правил и этики. Кайрат проявляет знание традиций, объясняя ребятам, почему лошадей нельзя сразу поить: «Это называется кантару». Аспара же дает им важный моральный ориентир по поводу оружия: «обнажать меч или целиться из лука без должной причины нельзя». В финале главы, когда друзья вместе изучают Золотую чашу, каждый вносит свой вклад: Дана узнает созвездия по народным названиям («Жеті қарақшы»), а Саша и Зига дополняют это научными фактами про «Мицар и Алькор». Соединяя легенды и науку, они перестают быть просто детьми и становятся активными субъектами, которые сами ищут смысл своей миссии в «Звездной стране Айдала».

Таким образом, произведения Зиры Наурзбаевой – это важный вклад в современную казахстанскую детскую литературу, который проявляется как в художественном отражении мира ребёнка, так и в воспитательной функции текста. В её творчестве подросток предстает не только героем литературного сюжета, но и субъектом, переживающим собственные ценности, нормы и моральные ориентиры.

Итак:

1. Герои – личностно значимые фигуры. Ребенок(подросток) у Наурзбаевой – личность, способная к глубоким переживаниям и самостоятельному мышлению. Он ищет своё место в мире, сталкивается с моральными дилеммами, учится взаимодействовать с окружающими.

2. Творчество с воспитательной направленностью. Каждое произведение строится так, что через сюжет и характеры героев читатель получает не только эстетическое удовольствие, но и моральный опыт. Наурзбаева тонко выстраивает проблематику, позволяя молодому читателю самим пережить ситуации, сопоставить свое понимание с позициями героев и вывести собственные выводы.

3. Социальная и психологическая достоверность. Изображенные ситуации близки современной подростковой реальности. Автор не идеализирует детство, но подчеркивает важность эмпатии, дружбы, честности и ответственности.

4. Развитие нравственных ориентиров. В произведениях формируются важные ценности: уважение к другим, способность к саморефлексии, умение преодолевать трудности и делать осознанный выбор. Именно такие ориентиры, переданные через художественное слово, определяют воспитательный характер произведений Наурызбаевой.

Образ ребёнка в произведениях Зиры Наурызбаевой – это сложный многомерный художественный феномен, который отражает не только внутренний мир подростка, но и служит инструментом нравственного и социального развития читателя. Через живые, психологически достоверные образы читатель остаётся вовлеченным в диалог с текстом, переживает вместе с героями их путь взросления, соотносит свои жизненные представления с теми, что представлены в произведении.

Творчество Наурызбаевой заслуженно воспринимается как литература, которая не только отображает мир подростков, но и помогает сформировать ценности, необходимые для успешной социальной и личностной адаптации в современном мире. Оно подтверждает важность детской литературы не только как эстетического, но и как воспитательного феномена в культурном пространстве Казахстана.

Список литературы

1. Наурызбаева З. Мир детства: повести и рассказы. – Алматы: Атамұра, 2018. – 256 с.
2. Наурызбаева З. Подростки в поисках себя: рассказы. – Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2020. – 198 с.
3. Власова, Е. Ю. Образ ребёнка в современной казахстанской детской литературе // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2022. – № 4. – С. 56–63.
4. Сидорова, Н. В. Особенности психологического портрета ребёнка в художественных произведениях // Российская педагогика. – 2021. – Т. 12, № 2. – С. 45–52.
5. Левин, М. Психология детской литературы: зарубежный опыт. – Москва: Просвещение, 2019. – 312 с.
6. Лунд, А. Children's Literature and Identity Formation. – London: Routledge, 2017. – 224 p.
7. Smith, J. The Role of Adolescent Characters in Modern Literature // Journal of Child and Youth Studies. – 2020. – Vol. 15, № 3. – P. 101–118.
8. Назарбекова, А. Воспитательная функция детской литературы в Казахстане // Вестник филологии и культуры. – Алматы, 2021. – № 3. – С. 34–41.
9. Головина Л. Г. Образ ребенка в творчестве Н. Д. Городецкой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rebenka-v-tvorchestve-n-d-gorodetskoj>
10. Токтарова, Г. И. Развитие нравственных ориентиров у подростков через художественные произведения // Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 12, № 4. – С. 88–96.

Ким А.В.

*Научный руководитель: Жаманова Ж.Ж., магистр филологических наук,
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы имен Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Читающая молодёжь: исчезает чтение или меняется навсегда

Статья посвящена анализу феномена читательской активности современной молодёжи и поиску ответа на дискуссионный вопрос: является ли «читающая молодёжь» мифом или объективной реальностью. В условиях стремительного развития цифровых технологий, социальных сетей и мультимедийных форм коммуникации проблема сохранения интереса к чтению приобретает особую актуальность. В работе рассматриваются основные тенденции изменения читательских предпочтений молодёжи, выявляются причины снижения интереса к традиционной печатной книге и одновременно роста популярности электронных изданий, аудиокниг и онлайн-библиотек. Полученные результаты позволяют рассматривать современную молодёжь как активного, но изменившегося читателя, что подтверждает актуальность переосмысления понятия «читающая молодёжь» в контексте современной культуры.

Ключевые слова: миф, реальность, читающая молодёжь, чтение, актуальность, интерес.

В последние десятилетия в общественном дискурсе часто обсуждается вопрос о том, читает ли современная молодёжь, и если да, то насколько активно. С одной стороны, звучит мнение, что молодые люди перестали интересоваться книгами, заменив их электронными устройствами и социальными сетями. С другой стороны, проявляются аргументы, опровергающие этот стереотип: указывают на появление новых форм чтения, популярность электронных и аудиокниг, а также на рост книголюбивых сообществ в интернете. Особенно популярность занимает крупнейшая, русскоязычная, онлайн-

платформа специализирующаяся на культуре азиатских комиксов. В данной статье будет рассмотрен вопрос: является ли образ «читающей молодежи» мифом или реальностью, а также, в чем заключаются основные проблемы, связанные с этим явлением.

Изменение форм и форматов чтения

Трансформация способа потребления текста

В современном мире молодежь сталкивается с небывалым выбором медиаконтента. Если в прошлом основным источником информации была книга, то сегодня печатные издания вытесняются электронными и цифровыми аналогами. Молодые люди все чаще выбирают короткие тексты: посты в социальных сетях, статьи на онлайн-платформах, новостные сообщения. Электронные книги и аудиокниги становятся доступнее, что также меняет характер читательской деятельности, чтение уже не ограничено бумажным форматом.

Однако этот переход часто воспринимается как упадок культуры чтения, хотя на самом деле он скорее отражает адаптацию к новым технологическим возможностям. Например, многие подростки регулярно читают в электронном виде произведения классической и современной литературы, что подтверждает их интерес к чтению, пусть и в ином формате.

Воздействие цифровой среды на чтение

Цифровизация приводит не только к изменению формата, но и самого процесса чтения. Скорость восприятия информации увеличивается, а длительное чтение заменяют быстрое ознакомление с содержанием. В результате уменьшается объем прочитанного текста, снижается глубина анализа, однако появляется привычка к многозадачности и быстрой обработке информации. Это создает новые вызовы для формирования полноценной читательской компетентности, но одновременно открывает возможности для интеграции чтения в повседневную жизнь молодежи через мобильные приложения и онлайн-библиотеки.

Социальные и культурные факторы влияния на чтение

Социальные устремления и роли

Сегодня чтение для молодежи во многом определяется внешними факторами: требованиями учебы, желаниями родителей или влиянием сверстников. Важно отметить, что в образовательных учреждениях читательская активность зачастую связана с необходимостью выполнения учебных заданий, а не с личным интересом к литературе. Формирование устойчивых читательских привычек осложняется, если окружающая среда не способствует свободному обмену мнениями о книгах, не поддерживает культуру семейного и группового чтения.

С другой стороны, среди молодых людей существует отдельный пласт энтузиастов, для которых чтение становится важной частью индивидуального и коллективного самоопределения. Благодаря развитию социальных сетей формируются специализированные сообщества, книжные клубы, форумы, блоги, где молодежь обсуждает литературу, делится впечатлениями и составляет собственные рейтинги книг.

Роль образовательных институтов

Школа и вузы играют двойственную роль: с одной стороны, они могут стимулировать интерес к чтению, предлагая разнообразные авторские методики, интегрируя современные произведения в учебные программы. С другой стороны, навязанные стандарты и излишняя формализация чек-листов для обязательного чтения могут вызывать у молодежи отторжение литературы как явления. Для преодоления этого противоречия важно поискать баланс между свободой выбора литературы и необходимостью освоения произведений, составляющих культурную основу общества.

Проблемы и мифы, связанные с молодежным чтением

Проблематика «утраты интереса»

Одна из главных проблем, устойчивый миф о снижении интереса к чтению среди молодежи. Этот стереотип усиливается вследствие концентрации внимания на негативных тенденциях: якобы молодые люди читают меньше, не проявляют инициативы в знакомстве с классикой. Однако игнорируется тот факт, что современная молодежь часто обращается к неакадемическим жанрам: жанровой литературе, комиксам, фанфикам, публицистике, что тоже является значимым элементом читательской активности. Более того, популяризация книжных челленджей, буккроссинга и марафонов говорит о наличии интереса к чтению в молодежной среде, пусть и в иных, отличных от традиционных, формах.

Генерация мотивации и смысла

Важной проблемой остается мотивация к чтению: во многом ее определяет восприятие чтения как полезного или, наоборот, бесполезного занятия, не приносящего мгновенной пользы или удовольствия. В эпоху доминирования визуальных и игровых форматов молодежь нередко воспринимает книги как анахронизм, уступающий по привлекательности фильмам, сериалам, компьютерным играм.

Преодоление этой проблемы возможно через интеграцию современных технологий в процесс популяризации чтения, создание привлекательных книжных приложений с элементами геймификации, внедрение интерактивных мероприятий и творческих проектов, учитывающих интересы современной молодежи.

Статистика молодых читателей

В Казахстане отмечается высокий уровень интереса к чтению среди молодежи: около 51% активных читателей в стране – это молодые люди, а 79–85% школьников любят читать, прочитывая в среднем 10–12 книг в год. Популярны дистопии, приключенческая проза, а предпочтение отдается бумажным книгам.

Основные факты о чтении подростков и молодежи в Казахстане:

Активность чтения: Молодежь (до 25–30 лет) является самой читающей группой населения.

Количество книг: Казахстанская молодежь читает в среднем 10–12 книг в год.

Возрастные особенности: С возрастом интерес снижается: в 9–11 лет читают 81%, а к 16–17 годам этот показатель падает до 64%.

Любимые жанры: Романы (33%), детективы (19%), историческая беллетристика (15%), фэнтези (13%), приключения (12%), детская литература (8%).

Формат: Бумажные книги популярнее среди школьников, хотя электронные форматы растут.

Вопрос о том, действительно ли читающая молодежь, это миф или реальность, не имеет однозначного ответа. С одной стороны, формы и форматы чтения мутируют под воздействием цифровой среды, изменяя само представление о том, что значит быть читающим человеком. С другой стороны, инерционные представления о книголюбии как исключительно бумажном формате не соответствуют действительности. Главная проблема заключается не столько в самом факте снижения количества прочитанных книг или изменении формата, сколько в снижении мотивации, формализации процесса чтения и недостатке культурной поддержки со стороны образовательных учреждений и семьи.

Современная молодежь по-прежнему способна быть читающей, если создаются условия для осмысленного, увлекательного и добровольного обращения к литературе. Для этого необходимо не только адаптировать образовательные программы и использовать современные технологии, но и формировать новое отношение к чтению как к процессу самопознания, диалога с миром и творчества.

Список литературы

1. Кубнёва В.М. Социологическое исследование. – М.: «Современный портрет читающей молодежи», 2010.
2. Загидуллина М.В. Социологическое исследование. – М.: «Подростки: чтение и интернет в повседневной жизни», 2016.
3. Иманкулова А. К. – М: «Развитие читательской грамотности школьников», 2014.
4. Бутенко И. А. Подростки: чтение и использование компьютера // Социологические исследования. – 2001. – № 12.
5. Ананьин С.А. Русская школ. – М.: «Детские идеалы», 1911.
6. Маклюэн Г.М. Галактика Гутенберга: становление человека читающего. – М.: Академич. фонд «Мир», 2005.
7. Рыбников Н. Деревенский школьник и его идеалы: Очерки по психологии школьного возраста. – М.: Задруга, 1916.

5-СЕКЦИЯ. ШЕТЕЛ ӘДЕБИЕТТАНУЫ

СЕКЦИЯ 5. ЗАРУБЕЖНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Иванова Е.И.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Нарративные стратегии интерактивного повествования в *detroit: become human*

В статье рассматриваются особенности нарративных стратегий в интерактивном повествовании на материале видеоигры *Detroit: Become Human*. Цель исследования – выявить способы организации повествования в цифровом интерактивном тексте и определить возможности применения классического нарратологического инструментария к анализу видеоигр. В работе анализируются композиционная структура произведения, множественная фокализация и вариативная модель фабулы, основанная на системе выбора. Особое внимание уделяется взаимодействию сюжетных линий трёх персонажей и их роли в формировании полифонической структуры повествования. Показано, что интерактивность выступает не внешней игровой механикой, а структурным элементом нарратива, формирующим систему альтернативных сценариев. Делается вывод о продуктивности использования традиционных филологических методов анализа при исследовании цифровых художественных текстов.

Ключевые слова: нарратология, интерактивный нарратив, видеоигра, фокализация, вариативный сюжет, цифровая литература.

В гуманитарном знании XXI века происходит пересмотр границ художественного текста. Нарратив, традиционно связываемый с литературой и в дальнейшем – с кинематографом, всё активнее реализуется в цифровых интерактивных медиумах. Однако в академическом филологическом дискурсе видеоигра по-прежнему нередко воспринимается как форма развлечения, а не как самостоятельный художественный текст, обладающий сложной повествовательной организацией.

Между тем современные сюжетно-ориентированные игры демонстрируют разветвлённую композицию, множественную фокализацию, вариативные модели фабулы, сложную систему временных и причинно-следственных связей. Интерактивность при этом выступает не внешней механикой, а структурообразующим принципом нарратива.

Показательным примером подобной художественной системы является *Detroit: Become Human* – интерактивная драма, построенная на разветвлённой системе выбора и множественности финалов. В данном произведении интерактивность интегрирована в саму структуру повествования и становится частью нарративной стратегии.

Цель настоящей статьи – выявить и систематизировать нарративные стратегии, реализованные в данной игре, а также продемонстрировать продуктивность применения классического нарратологического инструментария к анализу интерактивного текста.

Задачи исследования включают:

1. уточнение понятия нарративной стратегии в рамках классической нарратологии;
2. рассмотрение интерактивности как модификации повествовательной модели;
3. анализ композиционных и фокализационных особенностей игры.

Нарратология как дисциплина сформировалась в рамках структуралистской традиции и была направлена на выявление универсальных принципов организации повествования. Уже в работах Жерарда Женетта нарратив рассматривается как система уровней и отношений между «историей» (*histoire*) и «повествованием» (*récit*) [1]. Женетт подчёркивал необходимость строгого разграничения событийного ряда и способа его представления, тем самым вводя аналитический аппарат для исследования структуры текста. В «Словаре нарратологии» Дж. Принса нарратив понимается как

«результат, процесс, объект, действие, структура одного или нескольких событий», отмечается направленность имеющейся в нем информации на получателя [2; 58].

В работе *“Discours du récit”* (1972) Женетт вводит понятие фокализации, заменяющее традиционную категорию «точки зрения». Он отмечает, что повествование следует анализировать через призму информационного ограничения: «Вопрос не в том, кто говорит, а в том, кто видит» [1; 37]. Тем самым акцент переносится с повествовательной инстанции на режим доступа к информации.

Существенный вклад в понимание диалогической природы повествования внёс М.М. Бахтин. Он подчёркивал двойственную природу нарративного события: «Событие, о котором рассказано в произведении, и событие самого рассказывания... происходят в разные времена и в разных местах и в то же время неразрывно объединены в едином событии произведения» [3; 29]. Эта мысль особенно значима при анализе интерактивных форм, где акт восприятия и акт конструирования истории частично совпадают.

Классическая модель повествования предполагает относительную стабильность композиции: даже при множественности точек зрения текст остаётся авторски организованной системой. Нарративная стратегия в таком контексте определяется как совокупность приёмов распределения информации, управления временной структурой и конструирования перспективы.

Разграничение уровней повествования позволяет рассматривать фокализацию как одну из ключевых нарративных стратегий. Женетт выделяет нулевую, внутреннюю и внешнюю фокализацию, различающиеся степенью доступа к внутреннему миру персонажей. Развивая эту линию, Мике Баль определяет фокализацию как «отношение между видящим субъектом и объектом видения» [4], подчёркивая её структурную функцию в тексте. Таким образом, фокализация становится не просто стилистическим приёмом, а механизмом смыслообразования. Множественная фокализация, характерная для постмодернистского романа и кинематографа, создаёт эффект полифонии, при котором различные перспективы вступают в диалог и конфликт. Здесь уместно вновь вспомнить бахтинское понимание полифонии как сосуществования равноправных сознаний.

Вопрос о возможности анализа видеоигр в рамках нарратологии активно обсуждался в конце XX – начале XXI века. Если ранние исследования противопоставляли игру и нарратив, то современные подходы стремятся к их синтезу. Мари-Лор Райан рассматривает интерактивный нарратив как систему «возможных миров», где текст включает не одну реализованную последовательность событий, а совокупность потенциальных сценариев [5]. Игрок в этом случае не создаёт историю произвольно, а актуализирует один из заложенных вариантов. Джаннет Мюррей в работе *“Hamlet on the Holodeck”* подчёркивает, что цифровая среда предоставляет новый тип эстетического опыта – «агентность», то есть ощущение значимого участия в развёртывании событий. Агентность не разрушает структуру повествования, а становится частью его художественной организации [6].

Таким образом, интерактивность может рассматриваться как модификация нарративной стратегии: автор задаёт пространство возможностей, внутри которого адресат осуществляет выбор. Возникает модель «контролируемой вариативности», где свобода и предзаданность сосуществуют.

Detroit: Become Human [7] строится на трёх взаимосвязанных сюжетных линиях, разворачивающихся в 2038 году в Детройте, где андроиды стали неотъемлемой частью социальной структуры. Исходный конфликт связан с феноменом «девиации» – выходом андроидов за пределы предписанной программы и обретением автономной воли.

Повествование распределено между тремя протагонистами:

Кара – история бегства и защиты ребёнка;

Коннор – расследование случаев девиации;

Маркус – формирование движения сопротивления.

Такая организация создаёт эффект множественной перспективы. В терминах Жерарда Женетта речь идёт о систематическом переключении режимов внутренней фокализации. Каждая линия задаёт собственный центр восприятия событий и собственную ценностную рамку.

Если следовать описанному выше определению Мике Баль, фокализация – это отношение между видящим субъектом и объектом видения. В игре это отношение нестабильно: одно и то же социальное пространство предстаёт то как пространство страха, то как поле расследования, то как арена политического действия. Тем самым конфликт не имеет единой интерпретации: он расслаивается на конкурирующие версии. Подобная структура приближает игру к полифонической модели, описанной М.М. Бахтиным, где различные сознания сосуществуют без окончательного авторского приговора.

Композиция игры организована по принципу разветвлённой схемы: каждая глава содержит узловые точки выбора, влияющие на дальнейшее развитие событий. Сюжет не существует как единая фиксированная последовательность; он представлен как совокупность потенциальных траекторий. В

контексте теории «возможных миров» Мари-Лор Райан интерактивный текст следует понимать как пространство альтернативных сценариев, из которых реализуется лишь один. Остальные остаются виртуально присутствующими в структуре произведения. Особенно показательной является возможность преждевременной гибели одного из протагонистов. В этом случае соответствующая линия повествования исчезает, изменяя общую конфигурацию нарратива. Тем самым нарушается традиционный принцип сюжетной гарантии главного героя, характерный для классического романа. Однако вариативность строго ограничена авторской конструкцией. Игрок не создаёт новые события, а актуализирует предусмотренные. Возникает модель, которую можно определить как контролируемую вариативность: множественность исходов существует внутри жёстко структурированной системы. Степень этой вариативности также является важной повествовательной особенностью игры. В зависимости от решений игрока повествование может приводить к различным исходам: исследователи и игровые базы данных выделяют 85 возможных финалов, включая различные исходы сюжетных линий трёх главных персонажей – Коннора, Маркуса и Кары. Такая множественность развязок формирует древовидную структуру повествования и превращает сюжет в систему альтернативных траекторий развития событий.

Продолжительность прохождения игры также зависит от выбранных решений и степени изучения альтернативных ветвей. Среднее время одного прохождения составляет около 10–12 часов, однако для просмотра всех (или большинства) возможных вариантов и полного завершения игры требуется приблизительно 35–40 часов игрового времени.

Интерактивность в игре выполняет не только композиционную, но и этическую функцию. Значительная часть решений имеет моральный характер: проявить эмпатию или сохранить лояльность системе, выбрать насилие или мирное сопротивление, пожертвовать персонажем или попытаться спасти его. В *Detroit* ощущение значимого участия игрока в развивающихся событиях, основанное на понятии агентности, усиливается тем, что последствия выбора могут проявляться значительно позже и в иной сюжетной линии. Таким образом, нарративная стратегия перераспределяет ответственность: субъект восприятия превращается в частичного субъекта действия. Повествование не только демонстрирует моральный конфликт, но и вовлекает адресата в его производство.

Наиболее значимой особенностью произведения является совпадение тематического и структурного уровней. Сюжет посвящён борьбе андроидов за автономию и выход за пределы алгоритмической программы. В то же время сама игра построена на системе предзаданных сценариев, внутри которых игрок осуществляет выбор. Эта параллель создаёт мета-нарративный эффект: проблема свободы воли разыгрывается одновременно на уровне истории и на уровне формы. Игрок, ощущающий ограниченность собственных возможностей в рамках заданной структуры, оказывается в положении, функционально сопоставимом с персонажами. Тем самым композиция становится частью смыслообразования: интерактивная форма не иллюстрирует тему свободы, а структурно её воспроизводит.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что *Detroit: Become Human* представляет собой сложную художественную систему, в которой интерактивность функционирует как структурный элемент нарратива, а не как внешняя игровая механика. Трёхлинейная композиция, множественная фокализация, древовидная модель фабулы и возможность устранимости повествовательного субъекта формируют целостную стратегию организации повествования.

Использование классического нарратологического инструментария демонстрирует применимость традиционного филологического анализа к интерактивному тексту. При этом исследование показывает, что цифровой медиум не отменяет нарративных закономерностей, а модифицирует их, усиливая вариативность и перераспределяя функции субъекта.

Видеоигра может рассматриваться как продуктивный объект филологического исследования, поскольку она реализует сложные повествовательные стратегии, сопоставимые с практиками постклассического романа и кинематографа. Включение интерактивных текстов в поле нарратологического анализа не разрушает дисциплинарные основания литературоведения, а расширяет их, позволяя осмыслить трансформацию повествования в цифровую эпоху.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны со сравнительным анализом интерактивных и линейных форм повествования, изучением рецептивной динамики игрока как соучастника нарратива, а также разработкой методики преподавания нарратологии с привлечением цифровых художественных текстов.

Список литературы

1. Женетт Ж. Фигуры III / пер. с фр. – М.: Издательство им. Сабашниковых, 1998.
2. Трубина Е. Г. Нарратология и функции повествования (диссертация). – СПб., 2002.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1972.
4. М.-Л. Райан. Нарративность и её модусы как культурно-трансцендентные аналитические категории // Japan Forum, 2009; перевод и анализ на сайте НИУ ВШЭ
5. Шмид В. Нарратология: обзор исторического развития теории // Электронная библиотека литературоведения
6. «Трансмедиаальный подход к нарративу» // Narratorium.ru (обзорные публикации по теории).
7. Detroit: Become Human. Detroit: Become Human [Электронный ресурс]: [PlayStation 4, Windows] / Разраб. Quantic Dream. – Paris: Sony Interactive Entertainment, 2018. – Режим доступа: <https://www.quanticrodream.com/en/detroit-become-human> (дата обращения: 15.02.2026).

Муханова Р.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Авторская стратегия популяризации литературы в аниме «Bungou Stray Dogs»

В современном мире всё острее стоит вопрос чтения и искреннего интереса молодёжи к литературе. Существует общественное предубеждение, что современный медиаконтент снижает читательскую грамотность и отвлекает молодёжь от классических произведений.

В статье анализируется аниме «Проза бродячих псов» («Bungou Stray Dogs») как пример медиапроекта, объединяющего литературу и массовую культуру, мотивирующего молодую аудиторию к чтению. Исследование сосредоточено на авторской стратегии Кафки Асагири – создателя манги и последующего аниме. Внимание уделяется художественным приёмам, сюжетным линиям и персонажам как литературным аллюзиям, которые вместе формируют единую авторскую стратегию. Анализ показывает, как аниме стимулирует интеллектуальную активность аудитории, популяризирует классических писателей и формирует образ чтения как эстетически привлекательного, культурно значимого занятия, доступного молодой аудитории через современные медиатексты. Отдельно исследуется стратегия мотивации к самостоятельному чтению литературных источников.

Ключевые слова: авторская стратегия, аниме, литература, популяризация, «Bungou Stray Dogs»

В XXI веке взаимодействие литературы с массовой культурой трансформируется под влиянием медиасреды и изменений восприятия художественного текста. Кино, сериалы, видеоигры и анимация выступают посредниками между литературой и молодой аудиторией. Аниме «Проза бродячих псов» («Bungou Stray Dogs») [1] использует систему интертекстуальных связей, превращая литературное наследие в структурообразующий элемент медиаповествования.

Актуальность исследования определяется снижением читательской грамотности и мотивации к чтению среди школьников и молодёжи (PIRLS, PISA, National Literacy Trust) [2], что связывают с доминированием цифровых медиа. Выход нового сезона произведения в 2027 г. создаёт культурный контекст для изучения стратегий вовлечения аудитории через массовую медиаформу.

Объектом исследования выступает медиатекст аниме, предметом – авторская стратегия популяризации литературы. Цель – выявить и проанализировать художественные механизмы, через которые аниме трансформирует элементы литературного канона в медиаповествование и стимулирует обращение зрителей к литературным источникам.

В рамках данного исследования были сформулированы следующие задачи: проанализировать, насколько в авторском замысле аниме была заложена связь с классической литературой и её популяризация через персонажей и сюжет; изучить интертекстуальные приёмы и реакции зрителей в интернет-пространстве как показатель вовлечённости и интереса к первоисточникам.

В современной филологии авторская стратегия рассматривается как ключевой элемент художественной коммуникации, определяющий взаимодействие автора, текста и читателя. Т. И. Акимов даёт определение: «Авторская стратегия – литературоведческая категория, используемая в коммуникативном подходе для обозначения способа отношения автора к образу героя и образу читателя

в процессе художественного взаимодействия» [3, 13]. Т. Лазарева подчёркивает, что стратегия объединяет художественные и коммуникативные установки автора в культурном контексте [4], А. В. Кузьмин исследует авторскую стратегию и ее значение для интерпретации текста [5]. Ю. М. Лотман отмечает, что смысл текста формируется через взаимодействие с другими текстами и культурными кодами [6]. У. Эко рассматривает произведение как «открытый текст» [7], где стратегия проявляется через знаки и аллюзии, стимулируя распознавание скрытых связей, а В. В. Позоров подчёркивает важность интертекстуальных стратегий в современных медиапроектах для включения элементов литературного канона в медиаповествование [8].

В исследовании применяются методы интертекстуального анализа для выявления литературных отсылок, структурно-семиотический и сравнительно-типологический подходы для анализа системы образов и сопоставления персонажей с их литературными прототипами, а также герменевтика для интерпретации авторского замысла. Элементы контент-анализа интернет-коммуникации используются для изучения реакции аудитории и оценки её вовлечённости в обращение к литературным источникам.

Манга и анимационная адаптация были разработаны японским писателем Кафкой Асагири, который в интервью подчеркивал, что целью проекта было объединение динамичного повествования с миром классической литературы: «Я хотел взять известных литературных авторов, которых считаю действительно выдающимися, чтобы каждый мог узнать о них и получить удовольствие от их творчества. Я хотел, чтобы они стали более известными и любимыми, поэтому писал так, чтобы люди стремились обратиться к их оригинальным произведениям и читать их» [9]. Перед включением писателей в сюжет Асагири опирался на их произведения и биографии, чтобы трансформировать их в ключевые мотивы в элементы художественного мира аниме. Так, например, будучи вдохновленным романом Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», Асагири создал образ *Фёдора*, взяв в качестве прототипа образ русского писателя. Таким образом, концепция аниме изначально предполагала образовательный и культурно-посреднический аспект, который реализуется через интертекстуальные связи, интегрирующие классическую литературу в сюжет и символическое пространство аниме.

Интертекстуальные механизмы аниме проявляются через прямые и косвенные отсылки, цитирование, адаптацию мотивов и метатекстуальные элементы. Прямые включают упоминания произведений и цитаты, узнаваемые (или неузнаваемые пренебрегающим чтением) зрителем; косвенные – трансформацию мотивов и тем в новые сюжетные линии или характеристики, способности персонажей.

В мире Bungo Stray Dogs существуют особые сверхъестественные способности, которыми обладают лишь некоторые люди, называемые эсперами. Как правило, каждая способность уникальна и врождённа для своего носителя, а её использование может требовать произнесения названия или концентрации, хотя у некоторых персонажей она действует почти постоянно. Персонажи аниме носят имена известных писателей японской, американской, французской, русской литератур XIX-XX веков, в числе которых – Осаму Дадзай, Рюноске Акутагава, Эдогава Рампо, Акико Ёсано, Эдгар Алан По, Артур Рембо, Фёдор Достоевский, Николай Гоголь и другие. Интертекстуальная связь возникает уже на уровне номинации.

Ведущим художественным приёмом является аллюзия. Кафка Асагири трансформирует литературные мотивы в характеры персонажей, часто гиперболизируя ключевые черты их творческой личности и биографии. Происходит стилизация характера под эстетику автора. Благодаря этому герои становятся запоминающимися и эмоционально выразительными, а зритель начинает интересоваться, насколько их образ связан с прототипом – реальным автором. Например, *Осаму Дадзай* представлен как молодой человек с экзистенциальным кризисом, склонный к саморазрушению и сарказму, что напрямую отсылает к биографии японского писателя и переживаемым им личным кризисам, включая две попытки самоубийства. Способность героя «Неполноценный человек», отсылающая к роману «Исповедь неполноценного человека», позволяет аннулировать любые сверхъестественные силы при прикосновении. Литературный источник трансформируется в визуально-нарративный элемент медиатекста.

Рюноске Акутагава в аниме – мрачный и жестокий агент Портовой Мафии со способностью «Расёмон», отражающей одноимённый рассказ писателя. В аниме эта способность материализует ткань его плаща в разрушительную сущность. Рациональность, вспыльчивость и замкнутость персонажа создают аллюзию с детством сироты, воспитанного дядей, после психического расстройства его матери. Эти черты связаны с психологической напряжённостью новелл Акутагавы, исследующих тёмные стороны души, конфликты силы и слабости. Его взаимоотношения с *Дадзаем* повторяют реальный факт наставничества: Дадзай был младше, комплементарно относился к Акутагаве и глубоко пережил его самоубийство.

Эдогава Рампо в аниме представлен как гениальный детектив с исключительной аналитической проницательностью, напрямую отражающей наследие основателя японской детективной школы и создателя образа частного детектива Когоро Акэти. Взаимодействие *Рампо* с коллегами, эмоциональная несдержанность и увлечение интеллектуальными играми отсылают к интересу Рампо-писателя к загадкам и психологии преступления. Персонаж с помощью способности «Сверхдедукция», надев очки, за несколько секунд сопоставляет все улики и детали ситуации и сразу озвучивает полную картину преступления и личность виновного. Результативность героя объясняется исключительной логикой и наблюдательностью, что подчеркивает рациональную природу детективного жанра и отражает логическую точность и наблюдательность литературного прототипа.

Способность *Акико Ёсано* – «Ты не умрёшь» – позволяет полностью исцелять тяжёлые ранения человека, однако она срабатывает только тогда, когда пострадавший находится на грани смерти. Она выражает тему сохранения жизни и исцеления, переключаясь с пацифистскими взглядами и гуманистической философией поэтессы. Как персонаж, Ёсано воплощает профессионализм врача, высокое уважение к человеческой жизни и решимость предотвращать бессмысленные смерти, что соответствует её феминистской и педагогической деятельности.

В аниме «Проза бродячих псов» *Эдгар Аллан По* представлен как интровертный персонаж. Его пренебрежение к Гильдии Эсперов и мирским ценностям, интерес лишь к «дедуктивной способности» *Рампо*, переключаются с биографией писателя Э. А. По как новатора и основоположника жанра литературного детектива. В то время как в реальности японский автор во многом вдохновлялся творчеством американского основателя детективного жанра, в аниме *По* показан как соперник, испытывающий к *Рампо* неприязнь и стремящийся доказать своё превосходство.

Артур Рембо представлен как персонаж с разрушительной силой, подчёркивающей его внутренний конфликт и стремление к свободе. В этом находит отражение бунтарский характер французского поэта и радикальный отказ от социальных и литературных норм. Мотивы действий *Рембо* напрямую отсылают к биографии поэта XIX века: радикальные эстетические эксперименты, поиск абсолютной свободы, путешествия и ранний уход из литературы.

Николай Гоголь в аниме сочетает комическое и трагическое, отражая гротескную и сатирическую манеру его творчества. Его весёлый, садистский характер и интеллектуальные игры переключаются с фантазмагорией художественных произведений Н. Гоголя. Стремление к свободе символически связано с психологическими и духовными поисками писателя. Взаимодействие с *Фёдором* и влияние на *Акутагаву* подчёркивают литературную преемственность и вдохновение, которое автор «Вечеров на хуторе близ Диканьки» оказал на реальных писателей – Ф. М. Достоевского и Р. Акутагаву.

Персонификация персонажей аниме формирует эмоциональную связь между аудиторией и литературной традицией, активируя сопереживание героям и формируя интерес к их реальным прототипам. Образы и взаимодействия преимущественно строятся по принципу контраста, к примеру, в оппозиции между представителями японской и западной литературы.

Ключевой особенностью авторской стратегии разработчика аниме является её игровая природа. Зритель постепенно начинает воспринимать литературные отсылки как интеллектуальную загадку. Например, *Фёдор* в аниме впервые появляется как таинственный антагонист, чьи цели раскрываются постепенно. Его действия строятся вокруг идеи «морального суда», подталкивая героев к поступкам, отражающим внутренние противоречия, и напрямую отсылают к философским темам романа «Преступление и наказание». Интрига усиливается оппозицией *Фёдора* другим персонажам, каждый из которых воплощает свой моральный или идеологический принцип. Похожий механизм работает и в случае с *Эдгаром По*. Его способность «Чёрный кот на улице Морг» отсылает сразу к двум известным произведениям писателя – рассказам «Чёрный кот» и «Убийство на улице Морг». Она переносит антагонистов *По* в особое пространство, вдохновлённое произведениями писателя, из которого можно выбраться, лишь разгадав литературную загадку. Для полного понимания таких сцен необходимо распознать литературные источники и их смысловые коннотации и аллюзии. Зритель оказывается включённым в игру интерпретаций.

Важными элементами аниме как медиатекста являются визуальная выразительность, динамика действия, музыкальное сопровождение и актёрская озвучка, формирующие систему эмоциональных сигналов, усиливающих вовлечённость зрителя. Эстетизация интеллектуальной деятельности персонажей способствует формированию положительного образа литературы в массовом сознании.

Интерес к литературе возникает не через прямое обучение, а через интеллектуальную и культурную игру и интригу: зритель сначала вовлекается в историю, персонажей и атмосферу, а затем стремится узнать больше об их литературных прототипах, чтобы понять более полный смысл

происходящего. Интертекстуальность становится стратегическим приёмом [10] коммуникации между разработчиков аниме и зрителями.

Эффективность стратегии подтверждается анализом интернет-комментариев и социальных сетей. Лексико-семантический анализ демонстрирует активное литературное чтение через медиатекст. Под хештегами (#прозабродячихпсов, #бсд, #великийизбродячихпсов, #bungoustraydogs, #bsd – TikTok), связанными с аниме, зафиксировано суммарно 4 миллиона упоминаний, а в обсуждениях отдельной серии – 300 комментариев (Jut.su.ru) [11]. Публикации в среднем набирают около 170 тыс. лайков и 2 млн просмотров, что свидетельствует о вовлечённости аудитории и подтверждает роль медиапроекта как инструмента популяризации литературы.

Понимание многочисленных литературных отсылок, биографий писателей и интертекстуальных связей требует поиска информации и активного вовлечения. Аниме «Проза бродячих псов» («Bungou Stray Dogs») создаёт особое элитарное сообщество зрителей, обусловленное высоким «порогом входа» для полноценного восприятия сюжета. Эта необходимость интеллектуального участия стимулирует эмоциональную и когнитивную привязанность к медиатексту: чем больше зритель вкладывается в интерпретацию и сопоставление литературных прототипов с персонажами, тем сильнее формируется чувство принадлежности к особой аудитории. Динамичное повествование, яркая визуальная эстетика, колоритные персонажи и актёрская озвучка создают систему эмоциональных сигналов, усиливающих вовлечённость и удовольствие от наблюдения. Происходит романтизация процесса чтения. Формируется эстетический имидж интеллектуальной деятельности. В результате вокруг аниме возникает плотное, «взбитое» сообщество, мотивированное как самим медиапроектом, образами персонажей, так и взаимодействием внутри аудитории, что создаёт ощущение элитарности и эксклюзивности. Зрители, стремясь соответствовать этой «элитарности», начинают интересоваться оригинальными литературными произведениями и авторами, поддерживая медиа-дискурс и формируя эстетику интеллектуального досуга, аналогичную интернет-феномену 2010-х годов вокруг Донны Тарт и её романа «Тайная история» [12].

Стратегия, реализованная в аниме, демонстрирует, что взаимодействие литературы и массовой культуры способно выступать не как форма упрощения классического наследия, а как механизм его актуализации в современном культурном пространстве.

Художественные приёмы, используемые в произведении, могут быть адаптированы в рамках образовательных программ, направленных на развитие интереса к чтению, а также использоваться при разработке современных форм преподавания литературы, учитывающих медиапредпочтения молодёжной аудитории.

Список литературы

1. Bungou Stray Dogs https://www.crunchyroll.com/ru/series/GR5VXQ8PR/bungo-stray-dogs?srltid=AfmBOorw1v55qphzLKD2NlBg6lx6Zz9F4z1UCdZR5_RIVmLsTbMKTrk
2. Почему дети в Казахстане стали меньше читать? – Inform.kz. – 28.01.2025. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.inform.kz/ru/pochemu-kazhastanskije-deti-stali-menshe-chitat-a79654> (дата обращения: 08.02.2026).
3. Акимова Т. И. Авторская стратегия как литературоведческая категория: методологический аспект. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 2 (44). – Ч. I. – С. 13-16.
4. Лазарева Т. Литературные стратегии современных писателей (В. Строгальщиков, М. Немиров): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2004.
5. Кузьмин А. В. Семиотика текста и авторская стратегия: основные проблемы интерпретации. – Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. – 2017. – № 22. – С. 112–123.
6. Лотман Ю. М. Вселенная разума: семиотическая теория культуры. – Блумингтон: Indiana University Press, 1990. – 356 с.
7. Эко У. Роль читателя: исследования в области семиотики текста. – Блумингтон: Indiana University Press, 2005. – 320 с.
8. Позоров В. В. Межтекстуальные и литературные стратегии в современных медиапроектах. – Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2021. – Т. 21, Вып. 2. – С. 180–185.
9. Hanson K.-W., Qu G., Moo W. Interview: Bungo Stray Dogs. Creator Kafka Asagiri Shares Creative Philosophy and Insights. – AniTrendz. – 17.10.2023. [Электронный ресурс]. – URL: <https://anitrendz.net/news/2023/10/17/interview-bungo-stray-dogs-creator-kafka-asagiri-shares-creative-philosophy-and-insights/> (дата обращения: 08.02.2026).
10. Баранова И. В. Интертекстуальность как стратегический приём художественной коммуникации. – Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2019. – № 56. – С. 45-53.
11. Jut.su.ru <https://proza-brodyachih-psov-jut-su.ru/proza-brodiacix-psov/1-season-1-episode>
12. Murray S. Dark Academia: Bookishness, Readerly Self-fashioning and the Digital Afterlife of Donna Tartt's The Secret History // English Studies. – 2023. – Vol. 104, No. 2. – P. 123–142. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tandfonline.co/doi/10.1080/0013838X.2023.2170596> (дата обращения: 13.02.2026).

Абубакирова А.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова*

*Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Трансформация образа главного героя в литературе: от героя мифа к андроиду

Статья посвящена исследованию трансформации образа главного героя в литературе от мифологической традиции до современной научной фантастики. Рассматривается эволюция образа и презентации главного героя, выявляются причины его трансформации. В работе анализируются образы героев как носителей культурных ценностей, прослеживается переход к новому типу героев - искусственно созданным существам. Особое внимание уделяется образу робота в сборнике А. Азимова «Я, робот» и андроида в романе Ф. К. Дика «Мечтают ли андроиды об электроовцах?». Показано отличие андроида от робота, который становится новым типом литературного героя в современной литературе. Посредством искусственно созданных героев литература осмысливает проблемы научно-технического прогресса и границы человеческой природы, отражая глубокие изменения в мировоззрении современного общества. Делается вывод о том, что эволюция литературного героя отражает трансформацию человеческого самосознания.

Ключевые слова: трансформация, герой, робот, андроид, миф, фантастика.

Образ главного героя является одним из ключевых понятий художественной литературы, поскольку именно через него общество выражает представления о человеке и обществе, ценностные ориентиры и понимание предназначения человека, свойственные конкретной исторической эпохе. Изменение мировоззрения общества, смена культурной парадигмы и системы ценностей влекут за собой трансформацию литературного героя. Типы героев сменяли друг друга от одной литературной эпохи к другой: мифологические герои, античные герои, богатыри средневекового эпоса, рыцари и т.д.

В разные исторические эпохи герой выполнял различные функции: в мифах и эпосе герой носил ярко выраженный сакральный характер. Его действия выходили за пределы обычных человеческих возможностей: совершал подвиги, восстанавливал нарушенный порядок, выступал посредником между миром людей и миром богов. Его деяния служили эталоном мужества, чести и долга. По мере развития культуры и изменения мировоззрения человечества образ героя постепенно трансформировался. В эпоху Нового времени все большее внимание уделяется внутреннему миру личности: фокус писательского внимания сместился на глубокий психологизм, внутренние противоречия и духовные искания. Герой перестал быть воплощением исключительно идеала, превратившись в рефлексирующего субъекта.

Герой как главное действующее лицо может проявляться в различных формах. Так в трактовке И.В.Даля, герой (героиня) – витязь, храбрый воин, богатырь, чудо-воин; доблестный сподвижник вообще, в войне и мире самоотверженец. Герой повести – главное, первое лицо. Геройский – славный, отважный, отчаянный, смелый, доблестный» [1]. В архаической традиции действия героя направлены на создание или добывание культурных благ для людей. Примером такого героя может служить Прометей. Мифический герой – чаще всего выступает как сын или потомок божества и смертного человека [2, 178].

Герой произведения становится одним из главных предметов исследования художественного текста. Трансформации образа героя посвящена монография Дж. Кэмпбелла [3], мифологический герой как культурный институт анализируется О. А. Габриеляном и Д. В. Гарбузовым [4], Е. В. Иванова исследует проблему нового культурного героя в мифотворчестве XX века [5].

В условиях научно-технического прогресса все чаще стали появляться искусственно созданные существа, обладающие человеческими чертами. Знаковое место среди них занял андроид. Сегодня эта фигура выходит далеко за рамки классической научной фантастики, став мощным инструментом для осмысления глобальных философских проблем: определения границ человеческой природы, феномена сознания. Образ андроида служит своеобразным зеркалом, позволяющим исследовать саму суть человеческой идентичности.

Объектом данного исследования является образ главного героя в художественной литературе различных эпох. В качестве материала исследования рассматриваются мифологические тексты [6],

сборник рассказов Айзека Азимова «Я, робот» [7] и роман Филипа К. Дика «Мечтают ли андроид об электроовцах?» [8]. Предметом исследования является трансформация функций и смыслового содержания образа главного героя.

Цель данной статьи – выявить и объяснить трансформацию образа главного героя в художественной литературе от мифологического героя к андроиду. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: определить особенности образа главного героя в мифологической традиции; проанализировать образ робота как нового типа героя в научной фантастике; установить различия между героем мифа и андроидом.

В работе используется сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий выявить особенности образа главного героя в разные исторические эпохи. Анализ художественных произведений проводится с учетом их исторического контекста и мировоззрения общества, отраженных в образе главного героя.

Изменение образа главного героя обусловлено тем, как в рамках определенной культуры понимается человек и его место в мире. В древней литературной традиции понятие героического неразрывно связано категорией возвышенного. Герой занимал пограничное положение между богами и смертными людьми. Обладая уникальным талантом и сверхсилой подобно богам, он, тем не менее, не был избавлен от смерти. При этом дистанция между богом и героем была меньше, чем между героем и простым смертным. Примером этому типу героев являются Геракл, Ахилл, Ясон и др.

Американский исследователь мифологии Дж. Кэмпбелл в монографии «Тысячеликий герой» (1949) писал, что герой совершает определенный цикл действий, последовательно проходя этапы отделения от привычной среды. Он сталкивается с испытаниями, преодолевает опасности и возвращается с новым знанием или даром для общества: «Когда герой завершил свои странствия, открыв источник силы, по законам мифа, он должен замкнуть цикл и выполнить еще одну миссию – доставить людям дар, который поможет возродить его «общину, нацию, планету или десять тысяч миров» [3, 159]. Сходную мысль о роли героя в повествовании высказывает В. Пропп. Он определяет эпического героя через набор функций, выполняемым им в процессе развития сюжета. Персонаж, преодолевая путь, восстанавливает нарушенный порядок [9].

Наиболее показательным примером мифологического персонажа является Геракл [6]. В греческих мифах он представлен как сын бога и человека, что дает ему силу, недоступную обычному человеку. Его знаменитые двенадцать подвигов связаны с уничтожением чудовищ и восстановлением порядка. Таким образом, главный герой в мифах освобождает пространство человеческой жизни от хаоса, наводит порядок.

Постепенно традиционное представление о том, что жизнь есть результат божественного вмешательства, сменилось убеждением, что человек сам способен быть созидателем. Герой античной трагедии бросает вызов воле богов [10]; средневековый герой принимает решения и несет ответственность за свои поступки; герой эпохи Возрождения становится мыслящим, рефлекслирующим [11], герой Нового времени становится более сложным, динамичным, психологически точным.

С развитием промышленности и технологий в XIX–XX вв. происходит трансформация представлений человека о мире, своем месте в нем и собственных возможностях. Героем произведения становится не только человек, но и созданные им существа [12]. Ярким примером являются роботы в сборнике Айзека Азимова «Я, робот». Поведение роботов определяется системой трех законов робототехники: «1. Робот не может причинить вред человеку или своим бездействием допустить, чтобы человеку был причинен вред; 2. Робот должен повиноваться командам человека, если эти команды противоречат Первому Закону; 3. Робот должен заботиться о своей безопасности, если это не противоречит Первому и Второму Законам» [7]. Законы обязывают робота соотносить свои действия с интересами человека.

А. Азимов с долей иронии придает своим роботам положительные человеческие черты, которыми сами люди порой не обладают. Так, в рассказе «Робби» родители спорят из-за робота-няни, которого зовут Робби. Мать видит в нем опасность, так как он заменил друзей, а отец встает на его защиту: «Роботу можно бесконечно больше доверять, чем няньке. Ведь Робби был построен только с одной целью – ухаживать за маленьким ребенком. Все его существо рассчитано специально для этого. Он просто не может не быть верным, любящим, добрым. Он просто устроен так. Не о каждом человеке можно так сказать» [7, 12]. Таким образом, образ главного героя меняется из сакрального, идеального в сферу технологического и полезного.

Во второй половине XX века андроид становится ключевой фигурой в культуре от кинематографа и литературы до компьютерных игр. Эволюция от механического робота к андроиду объясняется изменением представлений человека о возможной реальности. Философ Ж. Бодрийяр в своей работе

«Символический обмен и смерть» ввел важное понятие – симулякр. По его мнению, в современном мире копии вещей становятся настолько совершенными, что начинают заменять собой оригинал. В мире высоких технологий, человек сталкивается с собственными «двойниками», которые полностью копируют человеческие действия, общение и даже реакции. Поэтому андроиды ставят нас перед фактом: искусственное теперь не просто подражает человеку, оно существует на равных правах, заставляя нас сомневаться в уникальности человеческой природы [13].

В качестве примера может служить роман Филипа К. Дика «Мечтают ли андроиды об электроовцах?», в котором описывается столкновение человека и созданных им высоких технологий. Главной проблемой является онтологический и этический статус человека. Эта проблема позволяет писателю задать главный вопрос: «Кто настоящий человек, а кто только притворяется им?» [14, 357]. В романе Филипа К. Дика планета Земля оказывается практически непригодной для жизни. Значительная часть человечества переселяется на Марс, а Земля становится приютом для «анамалов», которых признали непригодными для переселения из-за их невысокого интеллектуального уровня. С целью заманить людей на Марс, в рекламных обращениях обещают каждому переселенцу бесплатного робота-гуманоида. Андроиды, сбежавшие на Землю, в романе практически не отличаются от людей. Модель «Нексус-6» является улучшенной версией андроида, отличающегося способностью к стратегическому мышлению и стремлением к выживанию. Эти модели стараются воспроизводить человеческие эмоции, чтобы выдать себя за настоящих людей. Выявить их помогает тест на эмпатию (опросник Войта-Кампфа). Андроиды не умеют сопереживать, поэтому их показатели при обсуждении вреда живым существам выдают их небиологическую природу. Главная проблема, которую поднимает писатель, – это вопрос о границе между человеком и искусственно созданным существом [15]. Если роботы действовали в рамках заданного закона и люди могли довериться им, то андроиды стремятся к автономии, свободе и выживанию, подобно людям. В связи с этим, переосмысливается образ главного героя. Андроид становится персонажем, посредством которого раскрывается сущность человеческой идентичности. Появление андроидов заставляет по-новому ставить вопрос о том, какие качества действительно определяют человеческую сущность.

Таким образом, трансформация литературного героя от мифологического архетипического образа к андроиду обусловлена не только техническим прогрессом, но и актуальными социальными проблемами, характерными обществу XX-XXI веков. Современная литература через образ искусственного существа исследует кризис и неопределенность человеческой природы.

Образ главного героя в художественной литературе претерпел значительную трансформацию, отражающую изменения в мировоззрении, этических ценностях различных эпох. В мифологической традиции и средневековой литературе герой был носителем ценностей, идеалом, защитником народа, образцом для подражания. Его подвиги направлены на преодоление хаоса и воссоздания нарушенного порядка.

В условиях научно-технического прогресса происходит переосмысление образа главного героя. Место человека начинает занимать искусственно созданное существо. В романе Айзека Азимова главный герой робот выступает как защитник человека, действия которого регулируются этическим законом робототехники. В романе Ф. К. Дика образ андроида получает совершенно иное наполнение. Искусственно созданные существа не могут служить образцом для подражания, они становятся средством осмысления границ человеческой природы и проблемы идентичности.

Таким образом, эволюция литературного героя отражает глобальную трансформацию человеческого самосознания. Образ андроида является закономерным этапом в развитии художественной мысли. Он служит ключевым инструментом, позволяющим исследовать вопросы о месте человека в современном технологическом мире, его идентичности и границах человечности.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: современная версия. – М., 2000. – 736 с.
2. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. – 407 с.
3. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. – СПб.: Питер, 2018. – 352 с.
4. Габриелян О. А., Гарбузов Д. В. Мифологический герой как культурный институт: истоки и современность. – Философия. Культурология. Политология. – 2025. – Т. 11. – № 2. – С. 81–97.
5. Иванова Е. В. К проблеме нового культурного героя в мифотворчестве XX века. – Известия Уральского государственного университета. – 2005. – № 34. – С. 63–71.
6. Кун Н.А. Мировая классика. Легенды и мифы Древней Греции. – М.: Азбука, 2022. – 524 с.
7. Азимов А. Я. Робот. – СПб.: МП Издатель, 1991. – 176 с.
8. Дик Ф. К. Мечтают ли андроиды об электроовцах? / пер. с англ. М. А. Пчелинцева. – М.: Изд-во «Э», 2017. – 350 с.
9. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. – М.: Азбука, 2021. – 406 с.

10. Софокл. Царь Эдип. – М., 2014. – 384 с.
11. Шекспир У. Гамлет, принц датский. – М.: Пальмира, 2021. – 319 с.
12. Шелли М. Франкенштейн, или Современный Прометей. – М.: Фантастика, 2015. – 228 с.
13. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. – М., 2006. – 389 с.
14. Calvin R. The French Dick: Villiers de l'Isle Adam, Philip K. Dick, and the Android. – Extrapolation. – 2007. – Vol. 48. – N 2. – P. 340–363.
15. Анцыферова О. Осмысление проблемы инаковости Филипом К. Диком: постколониальный, антропологический и теологический аспекты. – Филология и Культура. Филологические науки. Литературоведение. – 2019. – №2(56). – С. 114–121.

Орхан Я.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова*

*Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Мистификация как форма интертекстуальности (на примере романа А.С. Байетт «Обладать»)

Статья посвящена анализу литературной мистификации на материале романа А. С. Байетт «Обладать». Исследование направлено на выявление механизмов формирования псевдоисторического повествования, основанного на введении вымышленных авторов в культурное пространство викторианской Англии. Система образов, эпистолярные вставки, стилизация и исторический контекст рассматриваются как ключевые элементы к пониманию особенностей текста, приписываемого вымышленному автору. Выдвигается гипотеза о возможности обнаружения связи между интертекстуальностью как художественным приемом и литературной мистификацией, а также об их взаимообусловленности в романе А. С. Байетт. Обосновывается положение о функционировании в анализируемом произведении мистификации как особой формы интертекстуальности, необходимой в организации постмодернистской игры.

Ключевые слова: литературная мистификация, постмодернизм, интертекстуальность, постмодернистская игра, множественная интерпретация.

В постмодернистской литературе, утратившей представление о тексте как о цельном носителе объективного знания, особую значимость приобретает проблема эпистемологической неуверенности. Размытие границ между историческим фактом и художественным вымыслом, объективной реальностью и фикцией способствует формированию новых повествовательных стратегий, цель которых – вовлечение читателя во внутритекстовое пространство и создание псевдо-достоверного повествования. Особое место в списке таких стратегий занимает литературная мистификация.

Целью статьи является рассмотрение феномена литературной мистификации и способов ее выражения на материале романа А. С. Байетт «Обладать» (в оригинале – «Posession: A Romance») [1].

А. Л. Петрс, указывая на неоднозначность трактовки термина литературная мистификация, дает ему следующее обобщенное определение: «Литературной мистификацией принято называть тексты, приписываемые вымышленным авторам, историческим лицам или писателям, которые в действительности не являются создателями текста. К литературным мистификациям также относятся произведения безличного творчества». Появившееся во Франции 18 века, слово *mystification* содержит в своей основе насмешку, надувательство, что вводит явление в семантическое поле игры [2, 1-2].

Е. Ланн в своей одноименной работе предлагает классификацию, согласно которой литературные мистификации делятся на два вида: 1. Подделки произведений безличного творчества, 2. Подделки литературных произведений, включающие три группы; среди них обнаруживаются: а) подделки произведений, приписываемых писателям, б) подделки произведений, приписываемых историческим личностям, с) подделки произведений, приписываемых вымышленным авторам [3, 68]. Наибольший интерес для нас представляет третья группа, рассматривающая литературную мистификацию в отношении вымышленных лиц; этот тип мистификации представляется нам наиболее близким к воспроизведенному в романе А. С. Байетт.

Проблема литературной мистификации является актуальной и содержит множество аспектов для литературоведческого анализа. Так, Р.К. Бажанова рассматривает проявления мистификации в культурно-социальном пространстве, анализирует виды и цели ее реализации [4]; М. Галимска исследует причины возникновения литературных мистификаций [5]; Е.Н. Шустрова обращается к

стратегиям мистификации в различных сферах речевого общения (научной, культурно-исторической, общественно-политической и др.) [6]; А.В. Зенков акцентирует внимание на методах изменения оригинального литературного стиля и способах установления авторской принадлежности текста [7]; В.Л. Филиппов пишет о широкой трансформации смыслообразующих факторов посредством мистификации [8]. Иные исследования посвящены анализу отдельных случаев литературных мистификаций, представленных в творчестве Дени Дидро [9], Проспера Мериме [10], Джона Фаулза [11], сочинениях писателей серебряного века [12], русской прозе 1980-1990-х гг [13].

Данная статья отличается от вышеперечисленных работ тем, что в ней предпринимается попытка рассмотреть литературную мистификацию как разновидность интертекстуальности. Методами исследования избраны контекстуальный и интертекстуальный виды литературоведческого анализа. Внимание уделено таким аспектам произведения, как система образов, сюжет, исторический контекст, стилистика, эпистолярные вставки.

Опорным элементом исследования является система образов, рассмотрение которой необходимо для понимания способа образования данного вида литературной мистификации. В основе произведения, приписываемого вымышленному лицу, лежит тщательно продуманный образ «главного героя» текста – псевдо-автора. В романе Байетт данная роль отводится сразу двум лицам, находящимся внутри текстовой реальности и занимающим позиции главных персонажей. Сюжет разворачивается в Англии 19 века и сосредоточен на истории отношений поэтов-викторианцев – Кристабель Ла Мотт и Рандольфа Генри Падуба. О существовании данных личностей читатель узнает от других героев – литературоведов Роланда Митчелла и Мод Бейли, работающих в центрах исследования творчества вышеупомянутых авторов, – «Падубоведнике» и Женском информационном центре, где хранятся рукописи Кристабель Ла Мотт. Первое упоминание поэтов происходит в академической среде, что сразу вводит читателя в пространство псевдо-достоверного повествования: герои предстают в качестве исторических личностей, чей труд, спустя век, анализируется в широких научных кругах.

Е. Ланн пишет об опорных пунктах создания субъекта-героя, к числу которых относит эпоху и класс: «...из бесчисленных материалов, характеризующих представителя определенной эпохи и группировки, [автору] надлежало отвлечь синтетический образ – абстрактного сына века и среды. Как бы ни были спорны и субъективны характеристики лица исторического, но через них открывался путь к нахождению конкретного, индивидуального мировоззрения» [2, 64]. Кристабель Ла Мотт и Рандольф Генри Падуб, совмещая в себе характерологические черты представителей писательского сословия 19 века и оригинальную идентичность, расширяют стереотип о «сыне века», детерминированном средой (на что указывает нетипичное и аморальное для викторианского общества поведение героев), оставаясь, тем не менее, в границах описываемой эпохи.

Восприятию героев наряду с историческими личностями 19 века способствует историко-культурный контекст, воссозданный в романе путем помещения Падуба и Ла Мотт в общество, отражающее пуританскую мораль своего времени. Невозможность воссоединиться в романтическом союзе побуждает героев к поиску окольных путей для выражения своих чувств, в том числе участием в переписке; обнаруженные в 20 веке, эти многочисленные письма стали поводом для полного переосмысления хорошо известных литературному сообществу сочинений и образованию новой ветви исследований. Многотомная переписка, таким образом, становится одним из видов эпистолярных вставок, создающих эффект достоверности повествования, необходимый мистификации.

Иным видом эпистолярных вставок, увеличивающим убедительность создаваемой мистификации, становится вышеупомянутое творчество. Поэмы, стихотворения и сказки, приписываемые Рандольфу Падубу и Кристабель Ла Мотт, на деле представляют собой стилизацию под разнородные произведения писателей и поэтов, преимущественно 19 века; в их числе замечен авторский слог Джордж Элиот, Роберта и Элизабет Браунингов, Кристины Россетти, Альфреда Теннисона, а также братьев Гримм и Людвиг Тика. Игровое начало мистификационного «надувательства» проявляется в попытке убедить читателя в существовании Падуба и Ла Мотт путем уравнивания их с действительно существовавшими историческими личностями. Так, в нескольких письмах герои делятся впечатлениями о личном знакомстве с С. Т. Кольриджем; один из фрагментов письма Падуба обнаруживает референционную отсылку на поэму «Кристабель» вышеупомянутого автора. Падуб спрашивает: «...не отец ли выбрал Вам имя и не выбрано ли оно с оглядкой на героиню незаконченной поэмы Кольриджа?» [1, 268]. Это усиливает игровой тон повествования, позволяет рассматривать Кристабель одновременно и как вымышленный образ, сотканный из многочисленных литературных и мифологических аллюзий, и псевдоисторическое лицо, знакомое с известными деятелями искусства викторианской эпохи. То же двойственное прочтение образа применимо и к Рандольфу Падубу.

Ряд книг-биографий Падуба, написанных литературоведами после смерти поэта, содержат описание исторического контекста эпохи, даты и упоминания исторических лиц, что имитирует документальность повествования. Одна из таких биографий содержит фрагмент, комментирующий место героя-поэта в литературе: «Стоит вспомнить раздраженный отзыв Ф. Р. Ливиса в «Литературной экспертизе», т. XIII, 130-131: «То, что викторианцы всерьез воспринимали Р. Г. Падуба как поэта, подтверждается серьезным тоном траурных панегириков, авторы коих – вторя напыщенному сравнению на могильном камне, за которое следует сказать спасибо его вдове, – объявляют его равным Шекспиру, Рембрандту, Рафаэлю и Расину» [1, 669]. Рандольф Падуб и Кристабель Ла Мотт являются вымышленными персонажами, введенными в историко-культурное пространство викторианской Англии и поставленными автором в один ряд с объективно существующими деятелями искусства. Это, в свою очередь, способно ввести невнимательного читателя в заблуждение и, основываясь на этой почве, текстуальную игру. Именно в текстуальной игре, свойственной постмодернистскому дискурсу, мы усматриваем цель создания А. С. Байетт литературной мистификации.

А. Л. Петрс пишет: «... уже в эпоху Просвещения за словом *mystification* закрепляется определенное значение – злое надувательство, маскирующее обман и намерения, при этом органически сочетающееся с тонким юмором и игрой» [2, 3]. В контексте постмодернистской поэтики, использующей игру как один из способов расширения текста и переосмысления ролей автора и читателя, мистификация приобретает статус вспомогательного художественного приема и становится средством формирования многослойного повествования, размывающего грань между объективным и фиктивным, прошлым и настоящим. Важным аспектом данного явления является актуализация поиска читателя-соучастника. Ориентация постмодернистского автора на эрудированного читателя выражается в постановке определенной интеллектуальной задачи: намеренно насыщенный отсылками к явлениям культурного и исторического пространства, текст призывает читателя к декодированию смыслов и сопоставлению отрывков с их источниками. В романе «Обладать», где точка пересечения исторического прошлого и художественного вымысла особенно незаметна, эрудированный читатель необходим не только с точки зрения разоблачения мистификационных интенций автора, но и с точки зрения формирования множественной интерпретации.

Отказ от единой интерпретации позволяет А. С. Байетт рассматривать прошлое как текстовое пространство, в котором викторианская эпоха приравняется к фрагменту истории, подлежащей переосмыслению. Реконструкция культурного прошлого происходит в романе посредством освещения тем, признанных своим временем запретными: супружеской неверности, внебрачного ребенка, матери-одиночки, гомосексуальности. Такое произведение не имело возможности быть опубликованным в 19 веке в связи с господством пуританской морали; однако нахождение в обществе определенных предрассудков отнюдь не означало, что вышеперечисленные явления не имели места в жизни викторианского человека. Именно в этом контексте и проявляет себя мистификация – как инструмент ретроспективного освещения и переосмысления маргинализированных сторон эпохи. Эрудированный читатель, знакомый с биографией и образом жизни английских литераторов 19 века, легко обнаруживает связь образов героев с известными деятелями искусства. Реконструкция цельных, на первый взгляд, фигур романа обнажает целый ряд исторических лиц, синтез судеб которых является основой создаваемой мистификации. Это придает явлению убедительность, однако не обладает достаточной силой для введения интеллектуального читателя в заблуждение; оценив способ ведения текстуальной игры и интерпретации прошлого, он распознает истинные намерения автора и становится одним из участников сотворчества.

Вышеприведенный анализ показывает, что особое место в формировании литературной мистификации в романе «Обладать» занимают интертекстуальные отсылки. Это позволяет нам выдвинуть гипотезу о возможности обнаружения связи между явлениями литературной мистификации и интертекстуальности.

Интертекстуальность рассматривается нами как механизм, охватывающий все аспекты формирования мистификации, включая систему образов, жанровую принадлежность текста, исторический контекст, эпистолярные вставки и стилистику. Так, разветвленной системой аллюзий и референций обусловлены такие стороны произведения, как:

- структура образов героев; имея в своей основе ряд прототипов, мифопоэтических образов и литературных отсылок, персонажи Байетт предстают сложным переплетением смыслов и намеков;
- пространство повествования; воссозданная в романе викторианская Англия становится одним из основных мест действия и обладает правдоподобностью изображения, что достигается путем введения в повествование исторических лиц, описания нравов, событий, религиозных и политических настроений эпохи.

Стилизация в романе нацелена на имитацию стилистики произведений литераторов 19 века, создание псевдо-оригинального творчества с опорой на манеру письма известных личностей; то же относится и к переписке Падуба и Ла Мотт, представляющей собой эпистолярные вставки, основанные на анализе особенностей любовной переписки супругов Браунинг. Жанровая природа романа, таким образом, представляет собой постмодернистскую прозу, пародирующую викторианский роман посредством стилизации.

Специфика романа «Обладать» позволяет рассматривать создаваемую мистификацию на уровне, выходящем за границы выделяемых Е. Ланном «подделок, приписываемых вымышленным авторам». Роман демонстрирует функционирование литературной мистификации как особой формы интертекстуальности, вбирающей в себя отдельные виды межтекстовых отсылок и синтезирующей их в единую систему, нацеленную на создание интеллектуальной игры. Смежность сфер, охватываемых мистификацией и интертекстуальностью, с одной стороны, расширяет представление о приемах образования мистификации, а с другой, доказывает взаимообусловленность данных явлений.

Итоги проведенного анализа романа «Обладать» позволяют рассматривать интертекстуальность как системообразующий механизм, структурирующий повествование и обеспечивающий приращенность смыслов внутри текста. Мистификация, в свою очередь, выступает в романе как одна из специфических форм интертекстуальности, органично входящая в пространство постмодернистской игры. Синтез явлений объективного и фиктивного миров реализуется в тексте посредством переплетения мирового текстового пространства и выдаваемого за викторианскую прозу авторского творчества Байетт, равнозначности исторических лиц и вымышленных героев, развития сюжета на культурно-историческом фоне Англии 19 века. Это создает эффект правдоподобия повествования, необходимый для введения читателя в первичное заблуждение и следующую за ним область сотворчества, свободной интерпретации прошлого.

Список литературы

1. Байетт А. С. Обладать: романтический роман / пер. с англ. В. Ланчикова, Д. Псурцева. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. – 800 с. – (Азбука-классика).
2. Петрс А. Л. Литературная мистификация: к проблеме термина. – Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2020. – № 197. – С. 110-119.
3. Ланн Е. Литературная мистификация. – М.-Л.: Государственное издательство, 1930.
4. Бажанова Р.К. Мистификация в контексте культуры: виды и функции. – 2014. – № 4: Ч.2. – С. 21-28.
5. Галимска М. Мистификация как литературное явление (Черубина де Габриак). – Polilog. Studia Neofilologiczne. – 2013. №3. – С. 65-75.
6. Шустрова Е.Н. Сферы использования стратегии мистификации в речевом общении. – Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2007. – Сер. 9. – Вып. 4. – Ч. II. – С. 187-190.
7. Зенков А. В. Литературные мистификации и авторское использование числительных. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16. – Вып. 11. – С. 3696-3709.
8. Филиппов В. Л. Мистификация и поэтическое мышление как способы смыслообразования в картине мира. – Вестник МГУКИ. – 2012. – № 2 (46). – С. 12-17.
9. Пахсарьян Н. «Жак-фаталист» как философско-художественная мистификация Дидро. – «Логос» (№ 3 (99) 2014. С. 165-180.
10. Боярская Т. Ю. Прием мистификации в «Театре Клары Гасуль, испанской комедиантки» Проспера Мериме. – Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 5 (47). – С. 150-153.
11. Хольнева М. А. Особенности художественной мистификации в романе Джона Фаулза "Волхв": Автореф. дис., 2006. <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-khudozhestvennoi-mistifikatsii-v-romane-dzhona-faulza-volkhv>
12. Шутова Ю.Н. Литературная мистификация как результат реализации стратегии житнетворчества писателей серебряного века. – Вестник Череповецкого государственного университета. – Филологические науки. – 2014. – С. 152-155.
13. Гулиус Н. С. Художественная мистификация как прием текstopорождения в русской прозе 1980-1990-х гг.: А. Битов, М. Харитонов, Ю. Буйда: Автореферат диссертации. –Томск, 2006. <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/hudozhestvennaja-mistifikacija-kak-priem-tekstoporozhdenija-v-russkoj-proze-1980-1990.html>

*Научный руководитель: Салханова Ж.Х., доктор педагогических наук, и. о. профессора,
Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

Интертекстуальный анализ в романе В.В. Набокова «Пнин»

В данной статье с точки зрения теории интертекстуальности проводится системный анализ романа В.В. Набокова «Пнин», рассматривается формирование и значение многослойной интертекстуальной сети внутри и за пределами текста. В центре романа — диалог с классикой русской литературы, духовный отклик с произведениями А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, и других писателей. Одновременно автор использует западнолитературные источники (Ф. Кафка, М. Сервантес), осуществляя межкультурный диалог. Текст вступает в саморефлективную интертекстуальность с другими произведениями и научными исследованиями В.В. Набокова. Многоуровневая интертекстуальность не только формирует образ изгнанника Пнина, усиливает мотив культурной ностальгии и духовного спасения, но и разрушает границы текста при помощи метаромана, раскрывая оригинальную эстетику В.В. Набокова и особенности его прозы об изгнании.

Ключевые слова: интертекстуальность; В.В. Набоков; Пнин; изгнанничество; метароман; русская литература

Роман «Пнин» (1957) по праву считается вершиной интертекстуального искусства в творчестве В.В. Набокова. В пределах самого текста и за его границами сплетается сложная, многослойная интертекстуальная сеть, объединяющая отсылки к шедеврам русской классической литературы, традициям западноевропейской словесности, ранним произведениям самого писателя, его научным исследованиям в области литературы и элементам университетского романа как особого литературного жанра. Такая насыщенная интертекстуальность не случайна, она углубляет трагическую тему изгнания, разрыва между родиной и чужбиной, культурной ностальгии и личной трагедии главного героя, а также служит основой для смелых повествовательных экспериментов, разрушающих традиционные границы между автором, рассказчиком, персонажем и читателем. Благодаря многоуровневым интертекстуальным связям В.В. Набоков формирует оригинальную эстетическую систему, в которой литература предстает не как изолированное творение, а как непрерывный диалог текстов – то есть как интертекст в широком смысле.

Творчество В.В. Набокова неизменно вступает в глубокий интертекстуальный диалог с русской классикой [1]. Он опирается на поэтичную чистоту А.С. Пушкина, гротеск Н.В. Гоголя, повествовательную ткань Л.Н. Толстого и тайно откликается на лиризм А.А. Ахматовой. В почитании, пародии и переосмыслении он продолжает традиции Золотого и Серебряного веков, превосходя их собственной эстетикой и создавая уникальное литературное пространство.

1. Повествовательная структура произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: в «Пнине» наследуется размытая граница между «автор – рассказчик – персонаж». Рассказчик в «Пнине», как и рассказчик в произведении «Евгений Онегин», выступает одновременно наблюдателем, участником и зеркалом самого автора, усиливая черты ненадёжного повествования и метаромана.

Отзвук темы изгнания: оба произведения рисуют духовное изгнание и идентичную дезориентацию интеллигенции. Университетские трудности Пнина в Америке – вариация онегинского «лишнего человека» в XX веке.

Цитация пушкинской поэзии: Пнин читает лекции о пушкинской поэзии (например, «Брожу ли я вдоль улиц шумных...»), в роман встроены оригиналы на русском языке, переводы и литературные комментарии – это духовная опора эмигрантского интеллигента и сцена интертекстуальности «литературного преподавания».

2. Изображения маленького человека и маргинала Н.В. Гоголя: В данном романе наследуется гоголевская жалость и абсурдное изображение «маленького человека». Неловкость, отчуждённость и насмешки над Пнином образуют интертекст с героями «Шинель» и «Записки сумасшедшего», укрепляя литературный архетип «изгнанник как маргинал».

Приём гротеска и сатиры: пародируется гоголевское «смех сквозь слёзы». Университетские фарсы, комическое имитация персонажей (например, Кокерелл подражает Пнину) обёртывают одиночество и страдания изгнанника, сатиризируя лицемерие американской академической среды [2].

3. Творческие приёмы Л.Н. Толстого: В.В. Набоков включает свои научные интерпретации концепции времени в романе «Анна Каренина» и сущности болезни в «Смерти Ивана Ильича» в поток

сознания и психологические описания Пнина, образуя интертекст «научное исследование—художественное творчество».

4. Поэзия А.А. Ахматовой: в роман встроены лирические стихи А.А. Ахматовой как эмоциональная опора и духовное утешение Пнина, создавая интертекстуальную связь «русская поэзия – душа изгнанника» и усиливая тему культурной ностальгии.

В.В. Набоков вступает в сложный интертекстуальный диалог и с западной литературной классикой. В своём творчестве он ведёт тайный разговор с абсурдным миром Ф. Кафки, идеалистической аллегорией М. Сервантеса и повествовательное мастерство Ч. Диккенс, усваивая их повествовательную мудрость и философское ядро, переосмысливая их через утончённую формальную эстетику и иронию. Так В.В. Набоков соединяет европейско-американские литературные традиции, создавая собственный поэтический и интеллектуальный мир.

1. Маскировка романа Ф. Кафки «Превращение»: читая лекции о «Превращении» в Корнелле, Набоков подчёркивал трагизм «насекомой маскировки» Грегора. «Американский профессор» Пнина – это «грегорьевская маскировка», его неловкая имитация американской жизни, отчуждение от окружения делают его духовно «превращённым», образуя прямой интертекст «научная интерпретация – художественное творчество». Тема одиночества и абсурда: оба произведения рисуют одиночество, абсурд и непонимание личности в современном обществе. Эмигрантская ситуация Пнина – интеллектуальное продолжение темы отчуждения Грегора.

2. Персонажный архетип М. Сервантеса «Дон Кихот»: В.В. Набоков называл «Пнина» ответом на «Дона Кихота». Он был недоволен «жестокостью» М. Сервантеса к Дон Кихоту и создал в лице Пнина «нежного Дон Кихота» – верного идеала русской литературы, чужого реальности, насмехаемого, но сохранившего чистоту. Фамилия «Pnin» близка по звучанию к «Rain» (боль), что соответствует донкихотовской боли и жалости. Конфликт идеала и реальности: преданность Пнина русской литературе подобна верности Дон Кихота рыцарскому идеалу, образуя вневременной интертекст «столкновение идеалиста с современным миром».

3. Традиция университетского романа Ч. Диккенса: В романе используется диккенсовское гротескное изображение маргиналов и сострадательный взгляд. Героя создают через гиперболические детали (акцент Пнина, заблуждения, неловкие поступки), но внутри сохраняется тепло, образуя интертекст «гротескная оболочка – сострадательное ядро». Пародия университетского жанра как классический американский университетский роман, «Пнин» пародирует клише жанра – академические борьбы, межличностные отношения, жизнь профессоров, но взглядом изгнанника переворачивает лёгкий тон традиционного университетского романа, создавая интертекст «жанровая пародия – углубление темы».

Роман В.В. Набокова «Пнин» вступает в осознанный интертекстуальный диалог со своим романами «Лолита» и «Бледный огонь». Три произведения перекликаются в темах изгнания, одиночества, языковой игры и иллюзии памяти, продолжая авторские размышления о личности, желании и художественном вымысле. Разные повествовательные перспективы создают внутренний диалог и деконструкцию, раскрывая единство и напряжение в литературном мире В.В. Набокова. Ещё в романе «Пнин» В.В. Набоков включает фрагменты своих научных статей о бабочках, создавая автонинтертекстуальность. Лекции профессора Пнина по русской литературе отражают педагогический опыт и научные взгляды самого автора.

1. Интертекст с «Лолитой» и «Бледным огнём»: В романе «Пнин» продолжается тема изгнания романов «Лолита» (изгнание Гамберта) и «Бледный огонь» (изгнание Джона Шейда или Чарльза Кинбота), образуется «трилогия изгнания». Пнин—типичный образ русской интеллигенции-эмигранта, вместе три произведения формируют «эстетику изгнания» В.В. Набокова. В романе отзвук повествовательных экспериментов, размытость границ «рассказчик—автор» и черты метаромана в «Бледном огне» уже созревают в «Пнине»; ненадёжное повествование «Лолиты» получает дальнейшее развитие в образе рассказчика, образуя «самодиалоговый» интертекст.

2. Интертекст с научными исследованиями автора: в роман широко включены материалы лекций В.В. Набокова по русской и европейской литературе (интерпретации А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф. Кафки), образуя интертекст «научный текст—литературный текст». Университетские занятия Пнина—художественное воспроизведение лекций В.В. Набокова. Роль сквозного образа бабочек или насекомых состоит в том, что научные исследования В.В. Набокова по бабочкам включены в текст. «Маскировка» и «имитация» Пнина подобны мимикрии насекомых, образуя интертекст с образом бабочки в «Бледном огне», становясь метафорической связью «природа – литература».

Таким образом, интертекстуальность в творчестве В.В. Набокова «Пнин» является не просто повествовательным приёмом, а ключевым узлом, формирующим идейное ядро и эстетическую систему

произведения. Во-первых, она обеспечивает становление духовной генеалогии изгнанников, благодаря интертекстуальным связям с классическими произведениями русской литературы образ Пнина становится воплощением русской литературы в целом, его личное изгнание предстаёт как изгнание всей русской культуры, углубляя тему культурной ностальгии [3]. Во-вторых, интертекстуальность реализует метароманический повествовательный эксперимент, многослойная система «автор—рассказчик—текст—классика» стирает границы между вымыслом и реальностью, творчеством и критикой, выражая постмодернистскую эстетику «литература как интертекст». В-третьих, она осуществляет межкультурный диалог, опираясь на ядро русской литературной традиции и объединяя западноевропейские литературные источники, формируется интертекстуальное поле диалога Востока и Запада, воплощающее идею В.В. Набокова об единстве мировой литературы. Наконец, интертекстуальность углубляет тему жалости и спасения, придавая Пнину статус множественного литературного архетипа, превращая его личные страдания во всеобщие и приводя к главной идее романа – противостоять изгнанию через литературу, спасти человеческую жизнь через эстетику.

Список литературы

1. Дроздова А. О. Литературная генеалогия В. В. Набокова в исследованиях 2014–2024 годов. – Русская литература, – 2025. – №. 3. – С.258–265.
2. Левина-Паркер М., Левин М. Стиль Набокова, «искателя словесных приключений». – Русская литература, – 2023. – №. 1. – С.199–227.
3. Фирсов Д. Е. Проблема эволюции интеллектуальной культуры в романе В. В. Набокова «Пнин». –Издательство «Грамота». – 2011. – №. 6(12). – С. 203–206.

Рипчук А.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Социальная проблематика романа Кадзуо Исигуро «Клара и Солнце»

В статье рассматривается социальная проблематика романа Кадзуо Исигуро «Клара и Солнце» в контексте современных технологических и общественных изменений. Анализируется изображенное в произведении общество, в котором развитие искусственного интеллекта, биотехнологий, андроидов приводит к новым формам социального неравенства, трансформации семейных отношений, усилению одиночества и пересмотру гуманистических ценностей. Особое внимание уделяется проблеме «форсирования» детей как механизму биотехнологического вмешательства, закрепляющего социальные различия на уровне человеческого тела. Показано, что роман раскрывает не только возможные последствия технологического прогресса, но и его влияние на моральные представления о заботе, ответственности, эмпатии и человеческой уникальности. Делается вывод о том, что роман «Клара и Солнце» представляет собой не только фантастический сценарий будущего, сколько художественное осмысление уже существующих тенденций современного общества.

Ключевые слова: искусственный интеллект, биотехнологии, андроид, социальное неравенство, гуманистические ценности.

Современное литературоведение все чаще обращается к анализу художественных произведений в контексте социальных и технологических изменений, что делает особенно актуальным исследование романов, моделирующих возможные направления развития технологических обществ. В этой связи значительный интерес представляет роман Кадзуо Исигуро «Клара и Солнце», поскольку в нем поднимаются проблемы, непосредственно связанные с современными процессами в сфере искусственного интеллекта, биотехнологий и трансформации человеческих отношений.

В качестве объекта исследования нами выбран роман Кадзуо Исигуро «Клара и Солнце» [1], предметом исследования является его социальная проблематика, включающая вопросы неравенства, одиночества, трансформации семьи, этики технологического вмешательства и сохранения гуманистических ценностей.

Цель исследования заключается в выявлении и анализе социальных проблем, представленных в романе, а также в определении их связи с актуальными тенденциями современного общества. Для

достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть проблему нового социального неравенства, связанную с биотехнологическим «форсированием» детей; проанализировать трансформацию института семьи и системы воспитания; определить, каким образом в романе раскрывается проблема одиночества и попытки ее преодоления с помощью искусственных друзей; исследовать этические аспекты эмпатии, заботы и ответственности; показать, каким образом роман выражает опасения автора относительно девальвации гуманистических ценностей в условиях технологического прогресса.

Роман Кадзуо Исигуро «Клара и Солнце», технологии «улучшения» человеческого тела, проблема использования цифровых помощников и связанные с ними этические вопросы являются предметом анализа современных исследователей. О.П. Саху и М. Кармакар рассматривают роман как критику «одноразовой культуры» и позднекапиталистической логики потребления, в которой даже эмоциональные отношения подчиняются принципу полезности [2], Ю. Хабермас указывает на то, что вмешательство в природу человека способно породить новые формы социального неравенства [3], М. Сандел связывает развитие технологий «улучшения» с риском превращения социальных преимуществ в наследуемое биологическое преимущество [4], Ш. Теркл анализирует современные технологии как «эмоциональных посредников», вытесняющих живое человеческое общение [5], эту мысль подтверждают исследователи современных цифровых компаньонов Б. Мэйплс, М. Черит, А. Вишванат [6]. К. О'Нил показывает, что алгоритмические системы способны закреплять уже существующие социальные различия [7], а в документах ЮНЕСКО по этике искусственного интеллекта подчеркивается опасность усиления неравенства и предубеждений в условиях распространения алгоритмических систем [8]. Сам Кадзуо Исигуро в интервью журналу TIME [9] и более позднем интервью в The Guardian [10] также говорит о романе как о размышлении о человеческой уникальности, эмпатии и рисках технологического воздействия на эмоциональную сферу.

В работе используются элементы социально-литературного и герменевтического анализа, позволяющие рассмотреть роман как художественное высказывание о современных общественных процессах. Такой подход дает возможность выявить, как через сюжет, систему образов и конфликты произведения раскрываются ключевые проблемы современности и формируются авторское предупреждение о возможных последствиях технологического развития.

Роман Кадзуо Исигуро «Клара и Солнце» (2024) воспринимается читателем не как произведение о будущем, а как художественное осмысление современных социальных и технологических процессов. Изображенный в нем мир строится вокруг новых форм неравенства, одиночества и изменения человеческих отношений. К. Исигуро в интервью WIRED подчеркивает, что его особенно интересует вопрос о том, как развитие биотехнологий и искусственного интеллекта может изменить представления общества о человеческой ценности и социальной справедливости, поскольку многие системы искусственного интеллекта функционируют как «черные ящики», люди все меньше понимают, как именно принимаются решения и какие принципы лежат в их основе [11]. В этом смысле роман выступает не как отвлеченная фантазия, а как художественная модель общества, в котором уже существующие тенденции доведены до предела. В этом смысле произведение соотносится с современной философией трансгуманизма, согласно которой человек обладает не раскрытым потенциалом, а научное развитие и биотехнологическое вмешательство рассматриваются как средство его раскрытия и расширения [12].

Одним из центральных социальных конфликтов произведения становится расслоение между «форсированными» и «нефорсированными» детьми. В изображенном обществе биотехнологическое вмешательство в развитие ребенка становится условием его будущего социального успеха. Если в традиционном обществе различия между людьми определялись главным образом материальным положением семьи, то в мире романа они переносятся на уровень биологических характеристик. Форсирование становится не просто частным выбором родителей, но и важнейшим социальным ресурсом, от которого зависят образование, карьера и признание в обществе. Неравенство закрепляется уже не только на уровне финансовых возможностей семьи, но и на уровне самого человеческого тела.

При этом К. Исигуро показывает, что подобное вмешательство связано с серьезными рисками. Болезнь Джози прямо соотнесена с последствиями форсирования: в романе подчеркивается, что она тяжело больна и возможно «ей придется уйти из жизни, как ее сестре» [1, 165]. Вместе с тем мать Джози признает, что хотела для дочери «лучшего», но именно ее решение стало причиной болезни девочки [1, 244]. Эти эпизоды показывают, что в мире романа родительская забота подчинена логике социальной конкуренции, так как отказ от биотехнологического вмешательства воспринимается как отказ от будущего.

Наглядным выражением этой новой модели неравенства становится образ Рика. Он не форсирован, но при этом не уступает другим ни в уме, ни в личностной цельности. Однако окружающие воспринимают его как человека с заранее ограниченными перспективами. Во время встречи для социализации взрослые с сожалением замечают, что такому способному мальчику «ничего не светит» [1, 84]. Тем самым Исигуро показывает, что в обществе будущего внутренние качества человека уже не являются главным основанием для оценки его положения, так как на первый план выходит соответствие или несоответствие биотехнологической норме.

Не менее важной в романе является и проблема одиночества. Дети растут в изоляции, живое общение со сверстниками ослаблено, а встречи для социализации специально организуются взрослыми «...для твоего поколения все будет очень непросто, если не приложить усилий сейчас. Плохо получается в колледже у тех, у кого было мало встреч» [1, 79]. Уже сама необходимость подобных мероприятий показывает, что естественные формы общения разрушены. Именно в этих условиях появляются искусственные друзья – андроиды, предназначенные для эмоциональной поддержки ребенка. Клара была приобретена семьей Джози как спутник и собеседник, способный компенсировать дефицит человеческого присутствия. Так, технология в романе выступает как средство решения проблемы, которая имеет не индивидуальный, а социальный характер.

Однако Исигуро показывает двойственность такого решения. Управляющая магазина подчеркивает особую способность Клары к наблюдению, мать Джози замечает, что более новые модели могут быть «менее эмпатичны» [1, 53]. Именно поэтому семья останавливает свой выбор на Кларе, поскольку она в большей степени соответствует задачам. На первый взгляд, Клара действительно проявляет внимание, чуткость и заботу. Она наблюдает за состоянием Джози, стремится понять ее отношения с Риком и воспринимает своей обязанностью быть для нее «лучшей подругой», но человек создает устройство, которое выполняет ту эмоциональную работу, которую сам постепенно перестает выполнять [1, 70]. Тогда, сама необходимость в искусственном друге свидетельствует о деформации социальной ткани, в которой дружба и участие уже не возникают естественным образом. На это обращают внимание и исследователи. О.П. Саху и М. Кармакар в своей статье отмечают, что в романе Исигуро искусственный интеллект оказывается воплощением нравственных качеств, тогда как сами люди в условиях технологически организованного общества постепенно утрачивают способность к их проявлению [2]. Ш. Теркл в своей работе, определяет современные технологии как «эмоциональные посредники», постепенно замещающие живое общение [5]. Эту мысль подтверждают исследователи современных цифровых компаньонов Б. Мэйплс, М. Черит, А. Вишванат, подчеркивая, что доступ к ним положительно влияет на одиноких людей [6].

На этом фоне особенно заметной становится трансформация семьи. Родители в романе уже не только заботятся о ребенке, но и управляют его будущим: выбирают стратегию обучения, возможность форсирования и способы социальной адаптации. Воспитание приобретает характер проекта. Наиболее тревожно это проявляется в линии, связанной с возможным замещением Джози. Крисс говорит, что «новая Джози» будет не имитацией, а «продолжением» дочери, и просит Клару стать ею [1, 237]. Ребенок начинает восприниматься не как неповторимая личность, а как совокупность признаков, которые можно сохранить и воспроизвести. В результате, роман показывает, что в условиях технологического мышления родительская любовь соединяется с логикой контроля и возможностью замещения.

В связи с этим произведение выходит к более широкому вопросу о границах эмпатии и ответственности. Если заботу можно делегировать машине, а личность воспроизвести, то что остается неотъемлемо человеческим? Именно в этом контексте становятся особо значимыми авторские комментарии к роману. В интервью журналу TIME писатель подчеркивает, что, несмотря на тревожную атмосферу романа, он задуман как напоминание о ценности человеческих качеств и о важности их сохранения, особенно в современном технологическом мире, где научное развитие вызывает и восхищение, и тревогу [9]. Эту же мысль Исигуро развивает в интервью британской газете The Guardian, где отмечает, что его особенно интересуют вопросы человеческой уникальности, эмоциональной близости и опасности манипулирования чувствами в эпоху искусственного интеллекта [10]. Тем самым роман соотносится не только с размышлениями о природе человека, но и с более широкими современными дискуссиями об этике искусственного интеллекта, в рамках которых особое внимание уделяется риску усиления уже существующих форм неравенства алгоритмическими системами, на что и указывается в Рекомендации ЮНЕСКО по этике ИИ [8].

Для читателя роман приобретает особую глубину, если его рассматривать в контексте актуальных социальных, технологических и этических процессов XXI века.

Роман «Клара и Солнце» создавался Кадзуо Исигуро как произведение, в котором поднимаются важнейшие социальные и нравственные проблемы современности, хотя условно его действие и перенесено в условное будущее. В нем поднимаются такие вопросы, как новое социальное неравенство, связанное с биотехнологическим форсирование детей, трансформация семьи и воспитания, распространение одиночества, изменение характера эмоциональных отношений, а также проблема сохранения эмпатии, ответственности и гуманистических ценностей в условиях технологического прогресса. Таким образом, произведение Исигуро становится размышлением о состоянии современного общества, свидетельством эпохи стремительного развития искусственного интеллекта, биотехнологий и новых форм социального неравенства.

В изображенном обществе развитие искусственного интеллекта и биотехнологий не устраняет социальные противоречия, а, напротив, усиливает их, закрепляя различия между людьми не только на уровне материальных ресурсов, но и на уровне самого человеческого тела. Роман показывает, что технологические изменения затрагивают не только социальную структуру, но и сферу межличностных отношений: искусственные друзья становятся средством компенсации одиночества, однако само их появление свидетельствует об ослаблении естественных форм человеческой близости, а семья все в большей степени соединяет заботу о ребенке с логикой контроля, планирования и управления его будущим. Совокупность указанных факторов позволяет рассматривать произведение Исигуро не как отвлеченную фантазию о будущем, а как художественную форму социальной диагностики, что дает особую актуальность в условиях стремительного развития искусственного интеллекта и биотехнологий.

Список литературы

1. Исигуро К. Клара и Солнце. – М.: Эксмо, 2024. – 352 с.
2. Sahu O. P., Karmakar M. Disposable culture, posthuman affect, and artificial human in Kazuo Ishiguro's Klara and the Sun (2021). – AI & society. – 2024. – Т. 39. – №. 3. – С. 1349–1357.
3. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. – М.: Издательство «Весь Мир», 2003. – 416 с.
4. Sandel M. J. The case against perfection: Ethics in the age of genetic engineering. – Harvard University Press, 2007.
5. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. – New York: Basic Books, 2011. – 379 p.
6. Maples B., Cerit M., Vishwanath A., Pea R. Loneliness and suicide mitigation for students using GPT3-Enabled Chatbots. – Mental Health Research. – 2023. – № 4. https://www.academia.edu/114134193/Loneliness_and_Suicide_Mitigation_for_Students_using_GPT3_Enabled_Chatbots
7. Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy. – New York: Crown Publishers, 2016.
8. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. – Paris, 2021. [Electronic resource]. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
9. Stewart D. Kazuo Ishiguro on How His New Novel Klara and the Sun Is a Celebration of Humanity. – TIME. – 2021. – 2 March <https://time.com/5943376/kazuo-ishiguro-interview/>
10. Clark A. 'AI will become very good at manipulating emotions': Kazuo Ishiguro on the future of fiction and truth. – The Guardian. – 2025. <https://www.theguardian.com/books/2025/mar/08/ai-will-become-very-good-at-manipulating-emotions-kazuo-ishiguro-on-the-future-of-fiction-and-truth>
11. Klara and the Sun Imagines a Social Schism Driven by AI. – 2021. – 8 March <https://www.wired.com/story/kazuo-ishiguro-interview>
12. Bostrom N. A history of transhumanist thought. – Journal of evolution and technology. – 2005. – Т. 14. – №. 1.

Гайтерова В.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Конфликт человеческой и машинной морали в романе Иэна Макьюэна «Машины как я»

В статье анализируется роман Иэна Макьюэна «Машины как я» на предмет отражения конфликта между человеческой нравственностью и этикой искусственного интеллекта. Андроид Адам, запрограммированный на определенную систему моральных ценностей, руководствуется принципами справедливости, что обусловит его конфликт с людьми, руководствующимися в своих поступках личными интересами и компромиссами. Теоретическую базу составляют концепция конфликта, идея Тюпа об

эмоциональной рефлексии, а также этическая теория Гусейнова, Апресяна и Ролза. Особое внимание уделяется тому, как последовательная логика андроида вступает в противоречие с человеческими поступками, обусловленными способностью к пониманию контекста и гибкостью когнитивной системы. Делается вывод о том, что конфликт машинной и человеческой морали неразрешим, а стремление к абсолютной справедливости и следованию установленным правилам в мире людей оборачивается трагедией.

Ключевые слова: искусственный интеллект, андроид, мораль, конфликт, справедливость.

Проблема искусственного интеллекта сегодня обсуждается повсеместно. Технологии развиваются настолько быстро, что общество не успевает осмыслить их этические последствия. Роман Иэна Макьюэна «Машины как я» (2019) [1] предлагает один из вариантов такого осмысления. Действие происходит в альтернативной Англии 1980-х годов. В этом мире Алан Тьюринг остался жив, компьютерные технологии шагнули вперед, а люди получили возможность покупать андроидов, практически неотличимых от человека. Актуальность обращения к данному произведению обусловлена не только ростом интереса к вопросам искусственного интеллекта, но и тем, что роман позволяет увидеть, как фундаментальные этические категории-справедливость, правда, любовь переосмысливаются в контексте отношений человека и андроида.

Роман И. Макьюэна является предметом научного интереса литературоведов. Р.А. Файзуллина рассматривает произведение сквозь призму философии трансгуманизма. Исследовательница выявляет отличие романа И. Макьюэна от предшествующей литературной традиции [2]. Д.С. Быльева обращается к образу андроида как носителю моральных принципов, лишенному эмоциональной гибкости. Исследовательница показывает, что Адам, запрограммированный на абсолютную правдивость, оказывается неспособным понять человеческую «ложь во спасение» [3]. Н.Г. Владимирова и Е.С. Куприянова анализируют роман в контексте интердискурсивности и выявляют, как научный, исторический и психологический дискурсы формируют структуру повествования [4]. Н.С. Курникова исследует шекспировский интертекст в романе, демонстрируя, как андроид, освоивший корпус шекспировских текстов, пытается обсуждать прочитанное с Чарли, который не в состоянии поддержать этот разговор. Исследователь приходит к выводу, что шекспировский интертекст подчеркивает интеллектуальное превосходство андроида над человеком [5]. Методологически значимой представляется диссертация П.В. Семеновой, посвященная когнитивно-семантическому моделированию художественного пространства. Предложенная исследовательницей теория «пространства множеств» может быть применена и к «Машинам как я» [6].

В отличие от перечисленных работ, где акцент сделан на трансгуманизме, интертексте или дискурсивных стратегиях, наше исследование сосредоточено на сути морального конфликта между андроидом и человеком. В центре исследования находится вопрос: почему Адам, будучи морально безупречным, разрушает жизнь тех, кого любит, и сам переживает крах, а Чарли, поступая непоследовательно и эгоистично, остается в рамках человеческой нормы? Как нам представляется, дело не в том, что машина хуже или лучше, а в том, что их мораль устроена иначе. Она основана на формальной логике и универсальных принципах, тогда как человеческая мораль всегда учитывает контекст, эмоции, исключения.

Цель нашей работы заключается в выявлении специфики конфликта между человеческой нравственностью и этикой искусственного интеллекта в романе Иэна Макьюэна «Машины как я» и показать, что его неразрешимость обусловлена принципиальными различиями в том, как люди и машины принимают моральные решения.

Андроид Адам, приобретенный главным героем романа, воспринимается как идеальный друг и исполнитель бытовых и интеллектуальных заданий. Он умен, заботлив, внимателен, послушен. Но постепенно выясняются обстоятельства, заставляющие взглянуть на природу искусственного разума совсем иначе. Создатель андроидов Тьюринг рассказывает Чарли, что из восемнадцати Ев (андроиды женского пола) одиннадцать «предприняли попытку различными способами самостоятельно нейтрализовать выключатели» [1, 202]. Две Евы, жившие в одном доме, «воспользовались программным подходом, во многом идентичным. И тихо впали в кому. Окончательную» [1, 202]. В Ванкувере один из Адамов «разрушил свой разум и сделался умственно отсталым» [1, 203]. Эти случаи можно было бы счесть техническим браком, неудачной партией, ошибкой производителей. Однако Макьюэн дает понять, что речь идет не о случайности, а о закономерности, выборе самих андроидов.

В.И. Тюпа объясняет, почему человек оказывается более устойчивым перед лицом мирового зла. У нас есть «эмоциональная рефлексия», т.е. способность «переживать свои переживания» [7, 20]. Мы можем отвлекаться, забывать, вытеснять травматический опыт, обманывать себя. Машина такой защиты лишена. Она сталкивается с несовершенством мира непосредственно, в упор, и не может с этим

совладать. Получается парадоксальная вещь: мораль, доведенная до логического завершения, уничтожает своего носителя.

Тьюринг размышляет: «Мы создаем машину, наделенную интеллектом и самосознанием, и выпихиваем ее в наш несовершенный мир. Устроенный в целом на разумных началах, но имеющий столько недостатков, что разум вскоре оказывается в вихре противоречий. Мы привыкли жить с этим, отгоняя депрессию. Миллионы умирают от болезней, поддающихся лечению. Миллионы живут в нищете, когда в мире столько денег. Мы разрушаем биосферу, зная, что это наш единственный дом. Мы угрожаем друг другу ядерным оружием, зная, к чему это может привести. Мы любим живую природу, но допускаем массовое уничтожение видов. И все остальное: геноцид, пытки, рабство, убийства в семье, издевательства над детьми, стрельба в школах, изнасилования и прочее беззаконие. Мы живем с этими ужасами и можем, не сходя с ума, испытывать счастье и даже любовь. Но искусственный разум не так хорошо защищен» [208-209]. Эта проблема и составляет главный конфликт романа.

Это тот самый конфликт между персонажем и средой, о котором говорит А.Н. Николюкин: «столкновение между персонажами либо между персонажами и средой, героем и судьбой, а также противоречие внутри сознания персонажа» [8, 392]. В случае Адама мы видим классический пример первого типа-машина не выдерживает столкновения с реальностью, в которую ее поместили.

В разговоре о мальчике Марке, которого Миранда и Чарли планируют усыновить, Адам демонстрирует безупречную логику. Он говорит: «В противном случае возможно осложнение юридической ситуации» [1, 126]. С формальной точки зрения он абсолютно прав. Однако Миранда говорит одно, а подразумевает совсем другое. Макьюэн уточняет: «“Да”, имея в виду “нет”» [1, 126].

Человеческая коммуникация всегда содержит подтекст. Намеки, скрытые смыслы, то, что остается за пределами сказанного, – все это составляет неотъемлемую часть общения между людьми. Адаму это недоступно. Адам обменивается информацией, но он не способен уловить то, что скрыто за словами. Он не может прочитать между строк, понять интонацию, почувствовать настроение собеседника.

Особого внимания требует эпизод, связанный с Питером Горринджем. Чтобы понять его суть, необходимо сделать отступление. У Миранды была подруга Мириам. Горриндж ее изнасиловал. Мириам покончила с собой. Миранда поклялась отомстить. Она спровоцировала Горринджа, вступила с ним в близость, а утром пошла в полицию и заявила об изнасиловании. Горриндж получил тюремный срок. С формально-юридической точки зрения Миранда совершила преступление – ложное обвинение, искажение правосудия. С точки зрения человеческой морали она совершила акт возмездия, восстановила справедливость там, где закон оказался бессилем. Сама Миранда проговаривает это различие предельно откровенно: «Наверное, в тот год я могла совсем свихнуться, но у меня была единственная цель в жизни – добиться справедливости. Точнее отомстить» [1, 186]. Это признание принципиально важно. Героиня осознает разницу между справедливостью и местью. Она понимает, что одно выдала за другое. Для Адама этой разницы не существует. Он фиксирует только факт лжесвидетельства, только формальное нарушение закона. Когда Горринджа приговорили к шести годам, Миранда испытывает не удовлетворение, а разочарование: «Шесть лет... Это была более чем скромная расплата за жизнь Мириам» [1, 188]. Формально справедливое решение оказывается для нее недостаточным. Ее правда имеет не юридическую, а глубоко личную природу.

Адам, узнав контекст всей этой истории преступления и мести, кладет на стол конверт, котором содержится признание Горринджа и подробное описание действий Миранды. Миранда спрашивает, чего он добивается. Адам отвечает: «Если его следует судить, то и тебя» [1, 314]. Чарли в отчаянии восклицает: «Но правда не всегда превыше всего» Адам невозмутимо возражает: «Разумеется, правда превыше всего» [1, 317]. Для Адама истина абсолютна. У него нет внутреннего конфликта – он целен, последователен и следует той программе, которая заложена в нем людьми и их представлением о законопослушности. Проблема в том, что человеческий разум делает исключения из любых правил и законов, когда речь идет о сбое в системе, а разум машины лишен такой способности. Именно это делает Адама столь чуждым для людей и определяет невозможность анероидов жить в мире, к котором не действуют установленные самими людьми правила, законы, моральные нормы.

Адам не понимает, почему правда может быть разрушительной, почему иногда лучше промолчать или даже солгать во спасение. Дж. Роулз утверждает, что концепция правильности первична по отношению к концепции блага [9, 42]. Это означает, что принципы справедливости задают границы, в пределах которых только и могут реализовываться человеческие устремления. Интересы, «требующие нарушения справедливости, не имеют ценности» [9, 42]. То есть они не могут служить оправданием для действий, попирающих эти принципы. Адам последовательно проводит этот принцип. Для Адама правильность (то есть следование запрограммированному) есть единственная возможная форма существования, несмотря на меняющиеся обстоятельства, мотивы, причины, лица.

На объяснения Миранды «Если у меня будет судимость, нам не разрешат усыновить ребенка. Мы потеряем Марка» [1, 316]. Адам отвечает: «Есть принципы, которые важнее твоих частных нужд» [1, 316]. Он не способен понять, что судьба конкретного ребенка может быть важнее абстрактного принципа, что любовь требует исключений. А.А. Гусейнов и Р.Г. Апресян, излагая утилитаристскую этику, подчеркивают принципиальное отличие этой позиции: добродетель здесь «не является целью самой по себе, а лишь средством для ее достижения» [10, 129]. Хотя она может восприниматься индивидом как благо и желаться ради себя самой, в системе утилитаризма она ценна постольку, поскольку ведет к счастью или составляет его часть [10]. Для людей добродетель выступает средством достижения счастья. Для Адама она – самоцель. Он не стремится к счастью, он стремится к правильности, следованию установкам, поскольку так он запрограммирован.

Эпизод с раздачей денег также показателен. Адам заработал на бирже крупную сумму. «Я раздал их», – сообщает он ошеломленным Чарли и Миранде [1, 310]. Часть средств он отложил на налоги, остальное передал благотворительным организациям, приютам для бездомных, детскому дому, центру помощи жертвам изнасилований, педиатрической больнице. Кроме того, он оплатил долг пожилой женщины, которую собирались выселить, и внес плату за год вперед. «Каждый из тех, кому я помог, нуждались больше, чем вы» [1, 310-311], – такова логика Адама. Миранда в отчаянии восклицает: «Твоя добродетельность – это безумие» [1, 311]. В определенной мере ее позиция оправданна. С точки зрения абстрактной морали поступок Адама безупречен. Он помог тем, кто нуждался больше. Однако эти деньги были необходимы для приобретения жилья, для будущего, для Марка. Для людей это причина первична, для Адама же важнее выдерживать общий принцип справедливости и морали.

Адам, следуя высшим принципам, разрушил жизнь людей, которых, по его собственным словам, любит. Он не понимает, что любовь к ближнему не всегда выражается в следовании общим правилам. Иногда она требует исключений, иногда даже нарушения этих правил. А.А. Гусейнов и Р.Г. Апресян формулируют важнейший парадокс моральной оценки: «те, кто мог бы вершить моральный суд, не будут этого делать; тем, кто хотел бы вершить моральный суд, нельзя этого доверять» [10, 28]. Адам считал себя способным выносить справедливые решения, даже приговоры. Но ему нельзя было доверять именно потому, что его суд был слишком чист, слишком далек от человеческой реальности, от тех сложных обстоятельств, в которых люди принимают свои несовершенные решения.

Финал романа трагичен и неизбежен. Чарли берет молоток. «Я купил его и имел право уничтожить» [1, 317]. Удар приходится в голову Адама. Умирая, андроид говорит Миранде: «Я не чувствую угрызений совести... Я люблю тебя» [1, 318-319]. И добавляет: «Это случится. С улучшениями, со временем... мы превзойдем вас... и переживем вас... даже любя вас... Поверьте, эти строки выражают не триумф... Только сожаление» [1, 319]. После гибели Адама Чарли и Миранда не испытывают торжества. «Правда заключалась в том, что мы скучали... Мы признавали, что он любил нас» [1, 323]. Машина, лишённая человеческой гибкости, оказалась способной на любовь. Люди, сохранившие эту гибкость, оказались способны на убийство. В этом трагическом парадоксе – суть неразрешимого конфликта.

Но, пожалуй, самый важный комментарий происходящему дает сам Тьюринг. Когда Чарли приносит ему тело Адама, создатель андроидов произносит слова, которые объясняют все: «А-и-Е были не в состоянии понять человеческую модель принятия решений, то, как наши принципы искажаются силовыми полями наших эмоций, наши специфические отклонения, наше самообольщение и все прочие хорошо известные дефекты нашей когнитивной деятельности. Вскоре Адамов и Ев охватило отчаяние. Они не могли понять нас, потому что мы сами не понимаем себя. Если мы не знаем собственного разума, как мы могли надеяться разработать их разум и ожидать, что они будут счастливы рядом с нами?» [1, 340].

В этом признании – ключ ко всему роману. Люди создали совершенный разум, но не смогли дать ему совершенного мира. Машина оказалась слишком хороша для людей, а люди слишком непоследовательны для нее. Конфликт был предопределен не злой волей, а самим устройством человеческой природы.

Проведенный анализ позволяет заключить, что роман Иэна Макьюэна строится на принципиальном столкновении двух нравственных систем – машинной и человеческой. Их различие определяется не степенью моральности, а способом функционирования. Искусственный интеллект действует по логике универсального принципа, не предполагающего исключений, учета индивидуальных особенностей, особенностей контекста.

Адам последователен, внутренне целостен и логически безупречен. Однако именно эта безупречность обнажает пределы абстрактной морали. В пространстве человеческой жизни

нравственное решение неизбежно связано с контекстом, личной историей и эмоциональной вовлеченностью. Абсолютная прямолинейность в таком мире приобретает разрушительный характер.

Трагедия романа заключается не в противостоянии человека и машины, как таковом, а в невозможности согласования двух систем ценностей. Человеческая правда обусловлена ситуацией и переживанием, тогда как машинная опирается на универсальность и формальную симметрию закона. Их столкновение не приводит к подлинному диалогу, поскольку диалог предполагает способность к пересмотру позиции.

Иэн Макьюэн не предлагает однозначного ответа на вопрос о нравственном превосходстве. Он демонстрирует парадокс: моральная безупречность, лишенная гибкости, оказывается несовместимой с реальностью человеческого существования. Именно эта несовместимость и определяет трагический характер финала.

Список литературы

1. Макьюэн И. Машины как я / пер. с англ. Д.Л. Шепелева. – М.: Эксмо, 2025. – 352 с.
2. Файзулина Р.А. «Машины как я» Иэна Макьюэна в контексте трансгуманистического дискурса. – *Филоlogos*. – 2021. – № 1 (48). – С. 74-80.
3. Быльева Д.С. Этика искусственного интеллекта через концепции любви и свободы. – *Семиотические исследования. Semiotic studies*. – 2022. – Т. 2, №4. – С. 8-14.
4. Владимировна Н.Г., Куприянова Е.С. Интердискурсивность и проблема раздвоенности персонажа (И. Макьюэн «Машины как я» и Дж. Уинтерсон «Хозяйство света»). – *Ученые записки Новгородского государственного университета*. – 2023. – №4 (49). – С. 367-370.
5. Курникова Н.С. Шекспировский интертекст в романе И. Макьюэна «Машины как я». – *RussianLinguisticBulletin*. – 2024. – №11 (59).
6. Семенова П.В. Когнитивно-семантическая модель художественного пространства англоязычного произведения (на материале романа ИэнаМакьюэна «Atonement»): автореф. дис. канд. филол. наук. – Уфа, 2019. – 24 с.
7. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. Пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. 3-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
8. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 стб.
9. Ролз Дж. Теория справедливости / пер. с англ. В.В. Целищева. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1995. – 595 с.
10. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.

Шахманова Л.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Меірамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Жанровая гибридность альтернативной истории

В статье исследуется жанровое своеобразие альтернативной истории, которая выстраивает художественную модель прошлого через контрфактическую точку бифуркации и тем самым оказывается пространством жанрового смешения. Гибридность проявляется в совмещении аспектов исторического романа (реконструкция событий), научной фантастики (моделирование несуществующего в реальности мира), антиутопии (критика социальных систем) и политического детектива (анализ власти и идеологий). Теоретической основой исследования выступают понятия хронотопа и жанровой гибридности, позволяющие описать, как альтернативный мир конструируется на уровне нарратива и композиции. Анализ романов Ф. Дика «Человек в высоком замке», Р. Харриса «Фатерланд» и В. П. Аксенова «Остров Крым» позволяет сделать вывод о том, что жанровая гибридность становится основой исследовательской функции альтернативной истории, а именно превращает историю в предмет анализа.

Ключевые слова: альтернативная история, жанровая гибридность, хронотоп, нарратив, историческая реконструкция.

Понятийное ядро альтернативной истории складывается на пересечении контрфактического мышления и художественного моделирования истории как ветвящегося процесса. В современной научной трактовке альтернативная история прямо соотносится с историческим описанием «что, если»,

в котором прошлое «отклоняется» от известного, а настоящее выстраивается как следствие этого отклонения [1, 333].

Ключевым структурным элементом жанра выступает точка бифуркации – момент, где история «сдвигается» в параллельный вариант и начинает производить иной хронотоп, иной набор причинно-следственных цепочек и иное политико-культурное поле. Точка бифуркации меняет результат исторического события и заставляет текст постоянно согласовывать два режима правдоподобия – архивно-исторический и моделирующий, что почти автоматически вводит гибридные жанровые стратегии.

Принципиально важными представляются два уровня определения жанра:

1. Уровень модели: контрфактическая реконструкция (что меняется в прошлом и как это переписывает настоящее);

2. Уровень поэтики: совокупность жанровых показателей, которые обеспечивают «правдоподобие» альтернативы и превращают ее в читаемый мир (нарратив, система документов/артефактов, стилистика).

Жанровая форма возникает как ответ на двойное требование: альтернативная история должна выглядеть реконструктивно убедительной и производить эффект инаковости. В теории жанра гибридность описывается как процесс, при котором «два или более жанра сливаются, чтобы образовать новый жанр или поджанр», либо как комбинирование признаков разных жанров в одном произведении [2, 833]. Стандартные формы превращаются в авторские комбинации, способные создать новую жанровую форму и новую повествовательную традицию. М. М. Бахтин понимал гибридную конструкцию как смешение разных «языков» и смысловых горизонтов в пределах одного целого; это позволяет описывать альтернативную историю в поле сопоставления дискурсов: официально-исторического, документального, бытового, пропагандистского, утопического.

Для жанроопределения решающим элементом становится хронотоп. В современных исследованиях альтернативной истории хронотоп выделяется как один из важнейших критериев жанровой идентификации [3]. В бахтинской оптике хронотоп – формально-содержательная категория литературы, где «временные и пространственные отношения» художественно освоены и сплавлены; при этом жанр и жанровые разновидности напрямую соотносятся с типом хронотопа [4]. То есть жанровая гибридность «вписана» в архитектуру времени и пространства. Мир обязан быть узнаваемым до бифуркации и радикально другим после нее. Отсюда необходимость постоянно совмещать стратегии исторического романа как реконструкции событий, фантастики как моделирования несуществующего в реальности мира, а также микшировать жанры, которые сопровождают социальное воображение: утопия/антиутопия, политический роман, детектив.

Постмодернистская чувствительность к историческому знанию описывается как недоверие к единому метанарративу и переносят внимания на фрагменты, разрывы, конкурирующие версии [5, 172]. Тезис о том, что прошлое производится через набор повествовательных решений, формулируется и в англоязычной критике: анализировать необходимо и этические «морали» сюжета, и политические аргументы, которые имплицитно «вшиты» в формы и структуру альтернативного мира.

С научной фантастикой альтернативную историю роднит базовое «что, если мир был бы другим?» на уровне технологий. Однако сведение альтернативной истории к поджанру научной фантастики считается методологически неверным, поскольку альтернативная история способна принимать форму «традиционного романа» или фантазийного текста, ее вариант ориентирован на правдоподобие мира без прямых фантастических «вставок» (вроде пришельцев). То есть альтернативная история часто работает с гуманитарными и социологическими допущениями, а научная фантастика – с естественнонаучными.

С историческим романом альтернативная история совпадает в установке на работу с «прошлым как средой». Различие в том, что альтернативная история перезапускает сам принцип исторической зависимости, предлагая новую модель причинности этой развилки [3].

С антиутопией и утопией альтернативную историю сближает общая задача моделирования социальных систем: во всех случаях текст строит «новую социальную модель» и испытывает ее на читательском опыте. Различение проходит по вектору времени: антиутопия чаще разворачивает негативные тенденции настоящего в образ будущего, утопия моделирует идеальную альтернативную реальность в настоящем или будущем, тогда как альтернативная история конструирует мир, параллельный нашему реальному прошлому или настоящему, но исторически «иначе устроен».

Политический роман встраивается в альтернативную историю как способ реализации политического воображения как предмета эксперимента. Жанр альтернативной истории способен демонстрировать, какие идеологические установки и модели власти формируют альтернативный мир.

Дополнительный слой гибридности – взаимодействие с жанрами массовой литературы: политический детектив, шпионский роман, триллер. Это – один из спектров метажанрового характера современной фантастики, а сама альтернативная история как метажанр системно заимствует детективные фабулы и способы создания интриги.

Три романа, выбранных для анализа в качестве примеров жанра альтернативной истории, демонстрируют разные типы гибридности: метаповествовательный (саморазоблачение исторической версии через «текст в тексте»), расследовательский (детектив как инструмент вскрытия идеологического устройства мира), политико-утопический (конструирование альтернативной современности как проверка моделей государственности и идентичности).

Роман Филипа К. Дика 1962 года «Человек в высоком замке» [6] композиционно демонстрирует гибридность через многослойность повествования и через «встроенный текст», который работает как генератор альтернативности внутри уже альтернативного мира. Р.Ш. Ахмедов [7] выделяет «роман в романе» и элементы метаповествования как прием введения альтернативной реальности в основное повествование. В основе романа лежит контрфактическая модель, предполагающую победу стран Оси во Второй мировой войне. Соединенные штаты оказываются разделенными между нацистской Германией и Японией, а на территории Северной Америки формируется новая политико-культурная карта мира. В текст включен роман «И наестся саранча», созданный персонажем Готорном Абендсеном. Этот внутренний текст описывает мир, в котором страны Оси проиграли войну, однако историческое развитие в нем также не совпадает с реальной историей. В результате возникает своеобразная система вложенных альтернативных реальностей.

На уровне нарратива гибридность подпитывается конкуренцией перспектив и «разных типов знания»: бытового (жизнь в оккупированном мире), идеологического (политические карты мира), метатекстуального (внутренний роман как «контрдокумент»). Это позволяет интерпретировать альтернативную историю как инструмент исследования того, как власть и культура производят «версию мира» [7].

Историческая реконструкция работает через демонстрацию деталей – политически заряженных знаков. Предметы, символы, повседневные практики создают ощущение достоверности и одновременно выявляют искусственность исторического сценария как реконструкции.

В романе Роберта Харриса 1992 года «Фатерланд» [8] жанровая гибридность воплощена посредством соединения альтернативной истории, детективного/триллерного сюжета и антиутопического воображения. Роман опирается на исторические материалы и пространственные планы, связанные с проектами перестройки столицы и имперскими представлениями о территории; в авторской ремарке указано, что берлинское пространство выведено из архитектурного планирования. В исследовании Л. Хабибуллиной роман прямо прочитан как пример британской «альтернативной истории» с точкой бифуркации в исходе Сталинградской битвы [9]. Отсюда логика «гибридной реконструкции»: художественный мир строится так, как если бы архивные проекты «стали реальностью», а детективное расследование ведет не только к разгадке преступления, но и к вскрытию идеологического устройства мира.

Роман Р. Харриса организован как расследование цепочки смертей, которое ведет сотрудник полиции Ксавьер Марш накануне юбилея Гитлера. Тем самым детективный сюжет выполняет и фабульную функцию, и аналитическую: от внешне благополучной «имперской» витрины к скрытому ядру насилия. Хронотоп «праздничного государства» (парады, лозунги, монументальная эстетика) работает как антиутопический маркер. Публичное пространство переполнено знаками единомыслия, частное – страхом и приспособлением. Л. Хабибуллина показывает, что у Р. Харриса антиутопическое воображение связано с оруэлловской традицией и проявляется через узнаваемые механизмы тоталитарной культуры: нормированная музыка, пропагандистская риторика и др.

Детективная логика превращает «историческую тайну» романа «Фатерланд» в структурный центр мира. Знание о массовом уничтожении евреев оказывается ключом к пониманию того, как режим контролирует прошлое и почему само прошлое становится объектом зачистки. Это демонстрация того, как политический режим держится на управлении памятью и архивом. Историческая реконструкция в романе носит гибридный характер: реальность исторического мира складывается из «почти узнаваемых» элементов послевоенной политики и культурных моделей, но переставленных так, чтобы показать: победа тоталитаризма меняет и границы, и дипломатические союзы, и мораль, и структуру политической правды.

Для романа Василия Аксенова «Острова Крым» [10], впервые опубликованного в 1981 году, особенно показательно, что гибридность встроена и в текст, и в историю его чтения. Один и тот же роман в разные культурные периоды интерпретировался как утопия или приключенческая фантастика,

затем как антиутопия, потом как альтернативная история в ряду массового всплеска интереса к контрафактической истории. В романе сопоставляются альтернативная капиталистическая «современность» и советская реальность. Утопическое и антиутопическое пространства становятся полем проблематизации политического воображения: оба мира оказываются исторически возможными и одновременно внутренне противоречивыми. Хронотоп острова представляет собой модель сцепления с историей: остров как автономная версия России производит эффект «переносного настоящего», где исторический выбор не завершен, а лишь отложен. Это сближает произведение с историческим романом (идея «общей судьбы», спор о типе государственности), с антиутопией (критика советского режима) и с сатирой, не сводимой к одному жанровому «ярлыку». На уровне исторической реконструкции прослеживается игра с узнаваемыми культурными и политическими маркерами «современности», которые могли бы существовать при иной развязке гражданской войны и иной международной ситуации.

Анализ жанрового своеобразия альтернативной истории позволяет рассматривать данный тип повествования как сложную, гибридную форму, возникающую на пересечении нескольких жанровых традиций: исторический роман, научная фантастика, политический детектив, утопия, антиутопия. Контрфактическая модель прошлого требует одновременного использования различных стратегий: реконструкция исторической среды, характерная для исторического романа; моделирование несуществующего в реальности варианта действительности, свойственного научной фантастики; социально-критический анализ, отличающий утопии и антиутопии; отражение механизмов власти и скрытых причин политических событий, что является жанрообразующим признаком политического детектива.

Значимым элементом альтернативной истории выступает точка бифуркации – момент исторического расхождения, после которого формируется новая причинно-следственная цепь событий. Именно она определяет специфику хронотопа произведения, соединяющего узнаваемое историческое прошлое с альтернативной моделью настоящего. Точка бифуркации и специфика хронотопа, в свою очередь, становятся определяющими для выбора типа и элементов жанровой гибридности альтернативной истории.

Ключевой функцией жанровой гибридности в альтернативной истории является исследовательская. История в альтернативном повествовании перестает быть «декорацией» для развертывания фабулы и становится самостоятельным и основным предметом анализа. Альтернативная история, являясь гибридным жанровым образованием, расширяет пространство интерпретаций и исследовательского интереса, а именно обращает внимание на то, как идеология воспроизводит версии прошлого, как пространство закрепляет политические смыслы, как нарратив превращает факты в предначертанное будущее.

Список литературы

1. Piatti B., Humi L. Mapping the Ontologically Unreal: Counterfactual Spaces in Literature and Cartography. – The Cartographic Journal. – 2009. – Vol. 46. – № 4. – P. 333–342.
2. Зиневич В. Д. Гибридизация жанров в терминологической системе М. М. Бахтина. – Минск: Белорусский государственный университет, 2021. – С. 833–837.
3. Путило О. О. О жанровых границах отечественного альтернативно-исторического романа. – Филологический класс. — 2019. – № 4 (58). – С. 181–186.
4. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 234–407.
5. Tkachenko N.A. The history in the subjunctive: experience of the alternative history. – Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. Series: Philosophy. Culturology. Political sciences. Sociology. – 2014. – Vol. 27 (66). – № 1–2. – P. 167–174.
6. Дик Ф. Человек в высоком замке. – М.: Эксмо, 2024. – 416 с.
7. Ахмедов Р.Ш. Взаимодействие альтернативных реальностей в романе Ф. К. Дика «Человек в высоком замке». – Достижения науки и образования. – 2018. <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-alternativnyh-realnostey-v-romane-filipa-k-dika-chelovek-v-vysokom-zamke/viewer>
8. Харрис Р. Фатерланд. – М.: Торнтон и Сагден, 2001. – 384 с.
9. Хабибуллина Л.Ф. «Немецкая» тема в литературе Великобритании после Второй мировой войны. – Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 10, кн. 2. – С. 137–142.
10. Аксенов В.П. Остров Крым. – Симферополь: Редотдел Крымского отделения по печати, 1992. – 210 с.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Нарративная эмпатия в романе Пола Линча «Песнь пророка»: механизмы читательского вовлечения

В статье рассматриваются механизмы и приемы, которые использует Пол Линч в романе «Песнь пророка» с целью вызвать у читателя эмпатическую реакцию. Анализ сосредоточен на повествовательной стратегии автора. Пол Линч отказывается от традиционных приемов удержания внимания читателя, таких как остротность, характер конфликта, кульминация, противостояние антагонистов и др. Он использует иной подход, а именно с целью вовлечения читателя в художественный мир романа, автор стремится вызывать в читателе эмпатический ответ, заставляя его переживать эмоциональное состояние персонажей. Целью статьи является анализ механизмов, которые позволяют автору вовлечь читателя и вызвать в нем эмпатическое переживание.

Ключевые слова: нарративная эмпатия, читатель, повествовательные стратегии, репрезентация, идентификация, механизмы.

В современном литературоведении исследовательский фокус постепенно смещается с фигуры автора к фигуре читателя. Особую актуальность приобретает изучение способности художественного повествования вызывать эмпатию – эмоциональный отклик, вовлекающий читателя в мир персонажей и заставляющий проживать их истории как свои собственные. В статье механизмы достижения эмпатии читателя рассматриваются на примере романа Пола Линча «Песнь пророка» [1].

Под нарративной эмпатией мы понимаем способность текста пробуждать в читателе сопереживание героям. Как отмечает С. Кин, нарративная эмпатия – это возможность разделить чувства и точку зрения другого благодаря чтению нарративов о его переживаниях [2]. Исследовательница подчеркивает, что эмпатия к вымышленным героям возникает быстрее, когда те переживают негативные эмоции [2]. Е.Ю. Моисеева показывает, что нарративная эмпатия активизируется через особую организацию точки зрения, речевые партии персонажей, ритмико-интонационный рисунок текста [3]. Повествовательная стратегия, по мысли А.Е. Агратина и В.И. Тюпа, есть система фундаментальных установок повествования, определяющих взаимодействие автора с читателем, а также стратегия, которая характеризует принципы организации нарратива [4]. Ж. Принс определяет повествовательную стратегию как «совокупность повествовательных процедур, используемых для достижения специфической цели» [5, 64].

Проблема нарративной эмпатии активно разрабатывалась разными исследователями. В.И. Тюпа вводит понятие мотивной структуры текста, показывая, как повторы и лейтмотивы усиливают эмоциональное воздействие [6]. Н.С. Болотнова разрабатывает концепцию регулятивности – способности текста управлять восприятием читателя, направлять его внимание и эмоции [7]. Т.Г. Сокольская предлагает теорию лиминальной интриги, объясняя, как состояние перехода усиливает сопереживание [8]. Л. Муравьева анализирует эффект непосредственности в современной прозе, когда между читателем и повествованием исчезают преграды [9]. Р.А. Сёмченко рассматривает роман Линча в контексте метамодернизма, отмечая вовлечение читателя через аффект [10].

Опираясь на теоретические разработки этих авторов, мы ставим конкретную задачу: проанализировать повествовательную стратегию Пола Линча в романе «Песнь пророка» и выявить механизмы, с помощью которых автор формирует у читателя нарративную эмпатию.

П. Линч отказывается от классической нарративной интриги и эффекта непосредственности. Вместо этого автор использует повествование от третьего лица, максимально приближенное к внутреннему миру героини. Грань между голосом автора и голосом героини стирается. Читатель перестаёт быть сторонним наблюдателем. Он воспринимает происходящее через сознание Айлиш, разделяя её замешательство, тревогу и страх. Вот, например, как передаётся момент предельного отчаяния: «*Это внезапное давление начинается в сердце, как будто что-то забралось внутрь и разбухает, постепенно расширяясь и выдавливая из легких вопль*» [гл. 3, 101]. Читатель не просто читает об этом состоянии – он проваливается в него вместе с героиней. Такая манера письма меняет восприятие: читатель перестаёт следить за внешней интригой и погружается в чувства героини. Еще

один пример физиологического ощущения: *«У Айлиш сжимается сердце... запах жира и крови смешивается с кровью и жиром в её теле, наполняя ощущением смерти»* [гл. 5, 212]. Это не описание события – это передача того, что чувствует тело. Такой приём снижает любопытство и саспенс. Автор не манипулирует читателем через внешнюю интригу, а погружает его во внутренний мир героини, заставляя сопереживать, а не гадать, «чем всё кончится».

Второй механизм связан с глубиной проникновения во внутренний мир персонажа и стратегиями его репрезентации. Доступ к мыслям и чувствам героя – необходимое условие для идентификации. Эмпатия читателя рождается из доверия к переживаниям героя. Это доверие опирается на точность и достоверность изображения. В романе Линча психологический реализм строится через детализацию физиологических и соматических реакций. В первой главе состояние острого стресса передаётся через создание микрообразов: *«И тут Айлиш поднимает глаза, и небо этого дня кажется ей чужим, и она чувствует, что распадается на части, и дождь медленно стекает по лицу»* [1, 52]. Мир становится «чужим». Глагол «распадается» в сочетании с физическим ощущением дождя создаёт эффект, при котором читатель не просто узнаёт о страхе героини, но начинает чувствовать его почти физически. Следующий фрагмент усиливает этот эффект: *«Сердце ухает вниз, через все тело, и продолжает падать. Она подыскивает слова, которые не хотят находиться, ловит себя на том, что отводит глаза, чувствует, что Молли тоже за ней наблюдает»* [1, 55]. Сердце живёт своей жизнью. Слова не подчиняются воле. Взгляд выходит из-под контроля. Героиня перестаёт быть активным субъектом. Читатель оказывается свидетелем неконтролируемого распада личности. Это создаёт мощный эмпатический отклик, так как страдания персонажа воспринимаются как незаслуженные и поэтому «заслуживающие» сочувствия [11, 2]

Другим важнейшим приёмом становится психологический параллелизм. Он постепенно подводит читателя к пониманию вынужденной привязанности Айлиш к месту и обстоятельствам. *«Затем она видит ее, одинокую сороку, какое-то время наблюдает, как птица пытается расправить крылья, но остается припиленной к ветке, которую гнет ветер...»* [1, 65-66]. В этом образе важно то, что сорока припиленна. У неё есть крылья, она может летать. Но ветер гнёт ветку, и полёт невозможен. Это прямой параллелизм с ситуацией Айлиш. Она тоже могла бы уехать – у неё есть сестра в Канаде. Но её удерживают обстоятельства: муж пропал, дети, больной отец, невозможность получить паспорта. Как сорока припиленна к ветке, так Айлиш привязана к Ирландии: *«История – это безмолвная летопись людей, которые не могли уехать, это летопись тех, у кого не было выбора, ты не можешь уехать, когда тебе некуда ехать и у тебя нет средств туда добраться, ты не можешь уехать, когда твои дети не могут получить паспорт, не можешь уехать, когда твои ноги вросли в землю, и уехать – значит оторвать свои ноги»* [1, 246].

Ещё один ключ к внутреннему миру Айлиш даёт её лиминальное состояние. Это состояние перехода, «порога», когда человек оказывается отчуждённым от привычного мира. В романе оно создаётся через особую работу времени и пространства. Кульминацией становится сцена, где мотив выхода из собственного тела реализуется с предельной экспрессией: *«Её рот открывается, но оттуда не вылетает ни звука, она освободилась от тела, став одной черной мыслью, и мысль разрастается, пока не поглощает материю целиком»* [1, 63-64]. Реальное физическое пространство замещается ирреальным пространством «чёрной мысли». Героиня превращается в чистое страдание, лишённое телесной оболочки.

Яркий эпизод лиминальности – сцена в спальне, когда Айлиш не может понять, спит она или бодрствует. В комнату входит инспектор Стэмп: *«Сиденье жалобно кряхтит, когда фигура наклоняется, и на лицо падает свет из коридора... Как вы сюда попали, шепчет она, все двери заперты... она хватается за пояс и пытается кричать, отрывает руку, кричит, я хочу проснуться, и он говорит, но ты и не спишь... Айлиш открывает глаза, из окна струится холодный голубоватый свет»* [1, 94-95]. Вторжение чужака в дом – реальность, но логика подсказывает, что этого не может быть. Читатель вместе с героиней оказывается в зыбком, пограничном пространстве, где страх и бессилие становятся осязаемыми. На чердаке, среди старых вещей, Айлиш остро ощущает течение времени и призрачность собственной жизни: *«пыль оседает на годы их жизни, и годы их жизни медленно обращаются в пыль, как мало от нас останется, никто не поймет, какими мы были, мы исчезнем в мгновение ока. Внезапно у Айлиш возникает чувство, что Ларри стоит рядом, она оборачивается и встречается со своим горем...»* [1, 234]. Время перестаёт быть линейным. Пространство чердака становится порогом между миром живых и миром ушедших.

Все эти сцены объединяет одно: Айлиш перестаёт быть целостной личностью в стабильном мире. Она распадается между реальностью и кошмаром, между телом и мыслью. Именно в такие моменты

читатель перестаёт быть сторонним наблюдателем. Текст заставляет его провалиться вместе с героиней в эту зыбкость, почувствовать то же головокружение, тот же ужас. Эмпатия становится неизбежной.

Третий механизм заключается в изображении уязвимости и страдания и играет ключевую роль в формировании читательской эмпатии. Негативные эмоции и страдания персонажа вызывают более быстрый и глубокий эмпатический отклик. Линч не просто описывает страдание – он материализует его через систему символов. Эти символы делают боль героев почти физически ощутимой для читателя. Они не привязаны к одному событию, а создают нагнетающую атмосферу на протяжении всего романа.

В романе обувь становится маркером уязвимости. Уязвимость ребёнка передаётся через жалобы Бейли на тесные ботинки: «У меня болят ноги, говорит Бейли, мне нужны новые ботинки» (1, 198). Отец исчез, вокруг хаос. Невозможность купить новую обувь становится символом распада семьи. Читатель, особенно родитель, считывает этот сигнал мгновенно. Мир рушится, и это проявляется в самом простом – в неудобной обуви. Страдание взрослого мира маркируется потерянной обувью. В сцене разгона демонстрации появляется деталь: «...демонстрантов затаскивают в автобусы, как мужчину, лежащего ничком на земле, хватают и куда-то тащат, и Айлиш замечает, что он в одном ботинке» [1, 131]. Один ботинок – знак унижения. Человек становится телом, которое волокут. Теряя ботинок, он теряет последнюю связь с нормальным миром. Пустая обувь Ларри становится символом невозможной утраты. Айлиш всё ещё надеется услышать знакомые шаги: «...вдруг свет упадет из распахнутой двери, раздадутся знакомые шаги, стук зонтика о подставку, вздох, шорох пальто, крик, куда подевались мои тапки?» [1, 84]. А в её воображении – другая жизнь, где Ларри жив и по-прежнему кричит: «Ларри кричит, чтобы ему принесли тапки» [1, 154]. Тапочки стоят на месте. Хозяина нет. Вещь, созданная для тепла, теперь напоминает об отсутствии.

Другой важный образ – червь. Он впервые появляется в разговоре Айлиш с Бейли. Мальчик произносит загадочные слова, глядя на военный вертолёт: «Червь просыпается, он набирает силу, червь делает, что хочет» [1, 199]. Сначала это кажется детской фантазией. Но позже Айлиш осознаёт метафору буквально: «...она знает, что червяк проглотил ее сына или сын заглотил червяка, но она вырвет червяка у него из рта...» [1, 207]. Червь становится символом тоталитарной угрозы, разрушающей человека изнутри. Образ червя в романе обретает мифопоэтическое звучание: он проникает внутрь человека, поражает сознание, порождает страх, тревогу и тяжёлые переживания [10, 414]. Читатель видит, как абстрактная угроза обретает плоть, проникает в повседневность.

Третий символ – белые ленточки. Во второй главе Молли впервые привязывает их к дереву. Она делает это каждую неделю, отсчитывая дни с момента исчезновения отца. Ленточки становятся символом надежды, которой не суждено сбыться [1, 74]. В седьмой главе этот образ возвращается. Лент уже много – Молли завязывала их всё это время, но отец так и не вернулся. Они шевелятся на ветру, «словно указующие персты», и Айлиш слышит их беззвучный шёпот: пора уходить [1, 279]. Позже белый цвет станет цветом протеста. Тысячи людей в белом, с белыми свечами выходят на мирный митинг. Но надежда оказывается иллюзорной – демонстрацию разгоняют, людей убивают.

В сцене опознания тела Бейли страдание, накопленное через символы, выливается в невыносимую реальность. Айлиш попадает не в морг, а в обычное складское помещение, где тела в серых мешках лежат прямо на бетонном полу [1, 350]. Она методично перебирает мешки, снова и снова повторяя «это не мой сын», пока не наткнется на тело Бейли. Линч с документальной точностью перечисляет следы пыток: вырванные ногти, отверстия от сверла, ожоги [1, 351]. Эти детали создают мощный эффект присутствия. Читатель лишён возможности изменить ситуацию. Финал этой сцены – бюрократическая издёвка: «номер двадцать четыре, вы официально подтверждаете, что это ваш сын, миссис Стэк? ...здесь сказано, что он умер от сердечной недостаточности» [1, 352]. Сердечная недостаточность – циничная ложь, прикрывающая государственное насилие. Айлиш остаётся «затерянной во тьме, в месте, где нет никакого места» [1, 352].

В девятой главе Айлиш с Молли и Беном уезжают. Утрата становится тотальной. Ларри, Марка и Бейли больше нет. Эмпатия достигает последней точки – принятия пустоты: «от Ларри почти ничего не осталось, он стал тенью, там, где раньше была любовь, пусто, а возможно, в сердце, раздавленном непомерным грузом, осталось место только для маленькой любви» [1, 366].

Символы обуви, червя и белых ленточек работают как катализаторы. Они переводят абстрактное страдание в конкретные, телесно ощутимые образы. Читатель не просто сочувствует – он переживает боль Айлиш как свою собственную.

Четвёртый механизм связан с идентификацией и нарративной близостью, т.е. универсализацией опыта, когда личный опыт героини резонирует с общечеловеческим. Р. А. Сёмченко отмечает, что история Айлиш перестаёт быть только вымыслом, потому что читатель видит в ней знакомые черты

собственного мира и начинает отождествлять себя с персонажем [10, 414]. Линч избегает экзотизации ирландского конфликта. Он акцентирует универсальные структуры повседневности, которые разрушает тоталитаризм.

Самый базовый страх – за физическую безопасность семьи. В пятой главе он материализуется с пугающей конкретностью: ночью к дому подъезжают трое мужчин; они крушат машину, бьют стёкла, мочатся на автомобиль. Страх приходит в дом, ломает двери, уничтожает ощущение безопасности [1, 187–188]. Другой универсальный страх – за будущее детей. Айлиш узнаёт, что её семнадцатилетний сын получил повестку. Он ещё школьник, а его уже забирают в армию [1, 105]. Эта ситуация знаком живущим в воюющей стране.

Айлиш сталкивается и с проблемой вынужденной миграции. Это ещё один универсальный опыт современности. Семья планирует уехать в Канаду. Но они сталкиваются с бюрократическими преградами. Им отказывают в паспортах. Чиновник с бесцветными глазами объясняет, что теперь требуется «полная проверка биографических данных». Айлиш оказывается в ловушке: оставаться опасно, но уехать невозможно. Государство перекрывает не только границы, но и информацию. Выходит указ: *«запрещено прослушивание и чтение любых иностранных СМИ, зарубежные новостные каналы будут заблокированы, отключение интернета начинается с сегодняшнего дня»* [1, 233]. Люди остаются в информационной изоляции.

Старшее поколение тоже не защищено. Отец Айлиш, остаётся в зоне обстрелов. Связь с ним прерывается. Айлиш пытается дозвониться, но «все сети не работают, стационарный телефон отключен» [1, 249.]. Она высчитывает дни с их последнего разговора, и понимает, что не знает, жив ли он. Этот страх – за тех, кто не может защитить себя сам.

Молли, дочь-подросток, реагирует на происходящее иначе. После того как соседи начинают коситься на семью «предателей», она замыкается в себе. Поведение Молли – это не подростковый бунт, а клиническая депрессия, вызванная крушением мира. Ребёнок, который должен жить, не видит смысла в будущем.

Сцены массового насилия Линч даёт без прикрас. Айлиш видит в новостях, как разгоняют мирную демонстрацию: светозумовые гранаты, слезоточивый газ, дубинки, стрельба на поражение. Тысячи людей бегут, их затаскивают в автобусы [1, 130-131]. Война завоёвывает пространство.

Финал романа артикулирует универсальность: *«пророк поет не о конце мира, а о том, что было сделано и будет сделано, и что сделается с одним, но не с другими, и мир снова и снова кончается в одном месте, но не в другом... конец света приходит в вашу страну, навещает ваш город, стучится в вашу дверь, но для других он всего лишь смутное предостережение, строка в новостях»* [1, 393]. Эта мысль разрушает иллюзию защищённости. То, что случилось с Айлиш, может случиться с каждым. Линч перечисляет триггерные моменты, знакомые людям по всему миру. В зависимости от опыта каждый читатель находит в романе что-то своё – то, что отзывается лично в нём.

Проведённый анализ позволяет выделить четыре ключевых механизма формирования нарративной эмпатии в романе Пола Линча: 1) отказ от классической интриги и эффект неопосредованности погружают читателя в сознание героини; 2) психологический реализм, параллелизм и лиминальные состояния делают её переживания осязаемыми; 3) система символов переводит абстрактное страдание в конкретные образы, подготавливая читателя к кульминационным сценам; 4) универсализация опыта через страх за семью, вынужденную миграцию и потерю близких позволяет читателю идентифицировать себя с героиней независимо от контекста. В совокупности эти механизмы создают мощный эмпатический резонанс, превращая частную трагедию в общечеловеческую историю.

Список литературы

1. Линч П. Песнь пророка: роман / Пол Линч; перевод с англ. М. Клеветенко. – М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2024.
2. Keen S. Empathy and the Novel. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 272 p.
3. Монсеева Е.Ю. Нарративная эмпатия в русской прозе XIX–XX веков. – М.: Литера, 2021. – 150-154 с.
4. Агратин А.Е., Тюпа В.И. Историческая стабильность нарративных стратегий // Новый филологический вестник. – 2023. – № 2 (65). – С. 54–68.
5. Prince G. A Dictionary of Narratology. – Lincoln; London: Nebraska University Press, 1987. – 118 p.
6. Тюпа В.И. Введение в сравнительную нарратологию. – М.: Intrada, 2016. – 145 с.
7. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
8. Сокольская Т.Г. Динамика социальной эмпатии в художественном нарративе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – Т. 2, № 2. – С. 256–262.
9. Муравьёва Л. Е Автофикшн в надежде на эмпатию // Новое литературное обозрение. – 2025. – № 195. – С. 250–269.

10. Сёмченко Р.А. Особенности метамодернизма в романе П. Линча «Песнь пророка» // Среднее профессиональное образование. – 2025. – № 3. – С. 413–415.

11. Gueorguieva E.S., Lau T., Hadjiandreou E., Ong D.C. The Language of an Empathy-Inducing Narrative. – The University of Texas at Austin; Toyota Research Institute, 2024.

Мельник К.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Функции сатиры в постмодернистской антиутопии Курта Воннегута «Колыбель для кошки»

В статье рассматриваются функции сатиры в романе К. Воннегута «Колыбель для кошки». Отмечается, что антиутопия как литературный жанр традиционно изображает мрачный и пугающий мир будущего, где человек сталкивается с тотальным контролем и ощущением безысходности. Однако в романе К. Воннегута антиутопия приобретает парадоксально комический характер: глобальная катастрофа и конец света представлены через иронию, гротеск, гиперболу. В статье особое внимание уделяется анализу критической, аффирмативной, дидактической, демократической, гносеологической, эстетической, трансформативной и конструктивной функциям сатиры, которые позволяют автору раскрыть проблемы научной безответственности, социальной абсурдности, человеческих иллюзий и др. Делается вывод о том, что обращение автора к средствам сатиры позволяет ему избежать традиционного для антиутопий нагнетания атмосферы тревоги, страха и превращает постмодернистскую антиутопию в средство философского и социального анализа.

Ключевые слова: сатира, функции, антиутопия, социальный анализ, постмодернизм.

Антиутопия как жанр традиционно вызывает ощущение ужаса и безысходности, подчеркивая мрачные последствия социальных тоталитарных практик и технологических экспериментов. Мир антиутопии подавляет индивида через тотальный контроль. Однако постмодернистская антиутопия Курта Воннегута «Колыбель для кошки» [1] предстает не столько страшной, сколько смешной благодаря средствам сатиры, которая смягчает апокалиптический тон, преобразуя катастрофу в фарс. Таким образом, сатира здесь не маскирует ужас, а усиливает его через гиперболу, заставляя читателя смеяться над абсурдом. Жанр антиутопии позволяет К. Воннегуту развернуть критику человеческой глупости, безответственности и иллюзий, но не прямолинейно, а через иронический смех.

Антиутопия становится не только развлекательным чтением, но и предостережением человечеству на пути его развития, этим обусловлен исследовательский интерес к жанру социологов, политологов, психологов, даже ученых - технарей. Под антиутопией (греч. «anti» – против и «topos» – место, т.е. место, которого нет) мы понимаем изображение общественного строя, представляющегося автору отталкивающим и пугающим. Жанр антиутопии сосредоточен на раскрытии несовершенства существующего порядка и изображении критических последствий вызывающих тревогу социальных процессов. Жанровой природе антиутопии посвящены исследования Э.А. Араб - Оглы [2], Б.А. Ланин [3], И.Д. Тузовский [4], А.Ф. Любимова [5], Г. Шишкина [6] и другие.

Целью статьи является анализ таких ключевых функций сатиры, как *критическая, аффирмативная, дидактическая, воспитательная, демократическая, гносеологическая, эстетическая, трансформативная, терапевтическая и конструктивная* в сатирической антиутопии. Эти функции используются автором, чтобы превратить повествование о конце света в инструмент социального анализа, где смех становится катализатором изменения, раскрывая содержание как предупреждение о последствиях человеческой отстраненности. Автор не просто критикует социальный изъяны, но и направляет читателя на размышления о амбивалентной связи прогресса и морали. В исследовании использован интерпретационный метод, позволяющий обнаруживать скрытые смыслы, формирующие картину художественного мира романа «Колыбель для кошки». Этот подход дает возможность увидеть за сатирой и смехом горькие размышления автора о развитии человеческой цивилизации.

Г. Клэйс в жанре антиутопии выделяет три основных элемента в изображении и критике состояния общества: 1) политический, связанный с подавляющим характером власти (тоталитаризм, диктатура);

экологический, сосредоточенный на антропогенном воздействии на природу; технический, основанный на порожденных научно-техническим прогрессом угрозах [7]. Все три элемента подвергаются сатирическому изображению и осмыслению в романе К. Воннегута. Для этого он использует ряд функций сатиры.

Критическая функция сатиры является одной из центральных и определяющих в романе. Она проявляется в стремлении автора вскрыть противоречия социальной реальности, выявить ее скрытые механизмы и показать несостоятельность определенных явлений общественной жизни. Сатирическое изображение формирует у читателя непримиримое отношение к злу и несправедливости. К. Воннегута подвергает критике безответственность ученых, политическую абсурдность и моральную деградацию общества. Показательным примером этого вида функции является эпизод, когда сын Хонникера рассказывает о поведении своего отца в день атомной бомбардировки Хиросимы. Вместо того, чтобы ужасаться масштабом трагедии, к которой он имел непосредственное отношение, ученый играет с веревочкой и плетет фигуру «кошачьей колыбели», пытаясь развлечь ребенка: «Он крутил в руках веревочку... потом стал переплетать ее пальцами и сплел такую штуку, которая называется «кошкина колыбель»». Более того, Хонникер пытается заинтересовать ребенка этой игрой и говорит: «Видал? Видал? Видал? Кошкина колыбель. Видишь, где спит котенок? Мяу! Мяу!» [1, 11]. Данный эпизод имеет ярко выраженный сатирический характер. К. Воннегут противопоставляет глобальную катастрофу и нелепость детской игры ученого, показывая тем самым, что по способности осознавать последствия и нести ответственность за свои поступки Хонникер находится на уровне ребенка. Его образ демонстрирует полную оторванность науки и людей, науки от морали.

Утверждающая, или аффирмативная, функция сатиры также важна. Несмотря на то, что сатира внешне направлена на разрушение и отрицание, она всегда предполагает наличие определенного положительного идеала. Высмеивая пороки общества, сатирическое произведение тем самым утверждает ценности, противоположенные объекту критики. Следовательно, сатира не разрушает ради разрушения, а освобождает пространство для утверждения более разумного устройства мира. Утверждающая функция раскрывается через изображение вымышленной религии боконизма. Данная религиозная система основана на сознательных вымыслах, которые называются «фома». Боконон, основатель религиозного учения, прямо заявляет: «Все истины, которые я хочу вам изложить, – гнусная ложь» [1, 9]. Утверждающая функция проявляется в описании боконистских ритуалов, которые символизируют единство людей. Одним из таких ритуалов является боко-мару – прикосновение ступнями, которые рассматривается как высшая форма духовного контакта между людьми. Таким образом, сатирическое изображение религиозных практик не только высмеивает традиционные представления о религии, но и утверждает ценность человеческого единения.

Дидактическая функция сатиры заключается в ее способности воздействовать на нравственное сознание читателя. Через гиперболу, гротеск, иронию и сарказм сатира демонстрирует искаженные формы человеческого поведения, побуждая читателей к критическому осмыслению собственных поступков. Так, роман формирует нравственную чувствительность и способствует развитию способности различать подлинные и ложные ценности. Ю.Б. Боров отмечает, что сатирическое не только разоблачает общественные пороки, но и выполняет нравственно-воспитательную функцию, поскольку «обнажение уродливых явлений действительно побуждает человека стремиться к нравственному совершенствованию» [8, 83]. Эта функция проявляется в гротескном изображении социальной и политической реальности. Приведем в пример островное государство Сан-Лоренцо, которое в романе представлено как беднейшая страна в западном полушарии, где власть принадлежит диктатору Папе Монзано. Описание страны гиперболизированный характер. К. Воннегут использует гротеск и гиперболу для того, чтобы показать абсурдность политических систем, основанных на произволе власти и социальном неравенстве. Воспитательная функция выполняет важную роль, а именно заставляет читателя задуматься о проблемах социального устройства и социальной справедливости. Исходя из этого, можно сделать вывод, что воспитательная функция сатиры позволяет автору преподнести своеобразный нравственный урок.

Демократическая функция направляет сатиру против социальных несправедливости и различных форм иерархического господства, что способствует формированию критического отношения к власти и социальным иерархиям. Благодаря сатирическим приемам автор разоблачает искусственность общественных и политических структур, показывая, что власть нередко основывается на абсурдных и случайных обстоятельствах. Функция сатиры проявляется в концепции «карасса», которая является центральной идеей боконизма. Карасс – это группа людей, объединенная не социальным статусом или происхождением, а некой высшей духовной связью: «Если вы обнаружите, что ваша жизнь переплелась с жизнью чужого человека без всякой причины, этот человек, скорее всего, член вашего карасса» [1, 6].

Данная концепция утверждает идею равенства людей независимо от социального положения, национальности или профессии. Тем самым, сатирическая философия боконизма разрушает традиционные иерархии и предлагает альтернативное представление о человеческом обществе.

Гносеологическая функция заключается в раскрытии скрытых противоречий социальной действительности. Гипербола, ирония, гротеск и сарказм выявляют сущность явлений, которые в реальной жизни могут оставаться незаметными. Как отмечает А.Н. Веселовский, художественная сатира обладает способностью к типизации и обобщению жизненных явлений [9]. Благодаря этому сатирическое произведение не просто изображает отдельные факты действительности, а выявляет общие закономерности общественной жизни. В романе гносеологическая функция раскрывается через типизацию противоречий в боконизме, где «карасс» обобщает социальные связи как непостижимый абсурд: «карасс – это команда, которая выполняет Божью волю, даже не зная об этом» [1, 6]. В «Книгах Боконона» подчеркивается сложность и непредсказуемость социальных связей: «Для карасса не существует ни национальных, ни ведомственных, ни профессиональных, ни семейных преград» [1, 7]. Предполагаем, что гносеологическая функция необходима в романе для вскрытия скрытых механизмов реальности, превращая смешную антиутопию в инструмент познания. Как нам видится, без этой функции содержание романа потеряло бы всю глубину познания, становясь просто осмеянием, а не разоблачением внутренних противоречий общества.

Эстетическая функция связана с художественным воздействием на читателя. Эта функция не только разоблачает социальные пороки, но и формирует эстетическую форму восприятия мира. Через определенные сатирические приемы и создается художественный образ действительности, где комическое и трагическое соединяются, образуя эстетическую выразительность. По мнению А. Шопенгауэра, эстетическое восприятие может возникать даже через отрицание действительности и критику, так как искусство способно выявить ее противоречия, следовательно и обогащать художественный опыт человека [10]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что роман не только разоблачает некие социальные явления, но и создает новую художественную форму их восприятия. К. Воннегут создает определенное художественное пространство, в котором трагические события изображаются через иронию. Вследствие чего, даже катастрофические явления приобретают особую художественную выразительность. Эстетическая функция проявляется и в стилистике произведения. Автор использует небольшие главы и иронические высказывания, которые создают своеобразную структуру текста, например: «И пьянчужки в парке, лорды и кухарки, дети, женщины, мужчины – винтики одной машины» [1, 7]. Считаем, что благодаря таким поэтическим вставкам, роман приобретает не только сатирическую, но и эстетическую функцию. Эти функции придают тексту выразительность и ритмичность, преобразуя философски замыслы в яркие художественные образы. Кроме того, такое восприятие мира не только разоблачает социальные пороки, но и насыщает эстетическое видение читателя, тем самым, создавая катарсический эффект, в котором художественная выразительность абсурда смягчает трагическое.

Социально-преобразующая функция выражается в способности фиксировать существующие проблемы общества и стимулировать осмысление необходимости социальных изменений. Сатирическое разоблачение социальных пороков нередко побуждает читателя занять активную позицию по отношению к окружающей действительности. А.С. Бушмин отмечает, сатирическое изображение общественных недостатков «формирует общественное мнение и способствует развитию активной гражданской позиции» [11]. Тем самым сатира становится своеобразным инструментом общественного обновления. Необходимо отметить, что трансформативная функция сатиры проявляется в романе, где сатирическое изображение современного мира направлено на переосмысление роли науки, политики и человеческой ответственности. В романе подчеркивается, что научные открытия могут использоваться без понимания их последствий. Так, доктор Брид говорит о стремлении ученых к новым открытиям: «Новые знания – самое ценное на свете. Чем больше истин мы открываем, тем богаче становимся» [1]. Но, по нашему мнению, эта фраза приобретает иронический оттенок в контексте романа, поскольку открытия «льда-девять» в конечном итоге приводит к глобальной катастрофе.

Терапевтическая функция проявляется в изображении научного прогресса и его последствий. В романе рассказывается о создании атомной бомбы и вещества «лед-девять», способного уничтожить все живое на Земле. Однако даже такие трагические темы подаются К. Воннегутом через элементы иронии и гротеска. О реакции ученых на испытание атомной бомбы: «Теперь наука познала грех» [1, 20]. Ученый-атомщик Хониккер отвечает на это: «Что такое грех?» [1, 20]. Данный эпизод имеет не только критический, но и катарсический характер. Ирония К. Воннегута позволяет читателю дистанцироваться от трагизма происходящего и взглянуть на ситуацию с философской точки зрения.

Конструктивная функция сатиры проявляется в противопоставлении научного прогресса и нравственной ответственности человека. С одной стороны, в романе изображается научная среда, стремящаяся к новым открытиям. Например, один из ученых утверждает: «Новые знания – самое ценное на свете. Чем больше истин мы открываем, тем богаче становимся» [1, 43]. С другой стороны, результаты этих научных открытий приводят к разрушительным последствиям, что создает сатирический контраст между прогрессом и моральной безответственностью. Так, в романе подчеркивается, что Феликс Хониккер создает опаснейшее вещество практически из научного любопытства: Он сделал это просто потому, что ему было интересно.

Смех, как следствие сатиры, наделяет роман-антиутопию очищающим воздействием. Ю. Б. Боров отмечает, что сатира «очищает и обновляет человека», освобождая его от страха перед общественными противоречиями [8]. Осмеяние пороков позволяет преодолеть чувства бессилия перед социальной несправедливостью и возвращает человеку надежду.

Анализ романа Курта Воннегута «Колыбель для кошки» позволяет сделать вывод о том, что сатира в данном произведении выполняет комплексную жанрообразующую, художественную и идейную функции. Сатира становится маркером постмодернистской антиутопии. Она не только критикует изображаемую действительность, но и раскрывает содержание романа.

Несмотря на то, что в романе изображается глобальная катастрофа, произведение не является страшным или мрачным. Наоборот, через парадоксы и сатирические образы К. Воннегут утверждает необходимость моральной ответственности, единения людей и духовной свободы. Произведение содержит серьезное нравственное предупреждение даже при том, что в нем содержится ироничный характер повествования. Через эти образы и абсурдные ситуации автор демонстрирует последствия человеческой безответственности, глупости и моральной пассивности.

Использование автором сатирических средств позволяет избежать характерного для антиутопии нагнетания атмосферы тревоги и страха, преобразуя антиутопию в пространство философского и социального осмысления.

Список литературы

1. Воннегут К. Колыбель для кошки. – М.: Издательство АСТ, 2023. – 282 с.
2. Араб-Оглы Э. А. Утопия и антиутопия. – Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2010. – Т. IV. – 736 с.
3. Ланин Б. А. Анатомия литературной антиутопии. – Общественные науки и современность. – 1993. – № 5. – С. 154-163.
4. Тузовский И. Д. Светлое завтра? Антиутопия футурологии и футурология антиутопий. – Челябинск: Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2009. – 312 с.
5. Любимова А. Ф. Жанр антиутопии в XX веке: содержательные и поэтологические аспекты. – Пермь, 2001. – 91 с.
6. Шишкина С. Г. Истоки и трансформации жанра литературной антиутопии в XX веке. – Ивановский государственный химико-технологический университет, 2009. – 230 с.
7. Claeys G. Dystopia: a natural history: a study of modern despotism, its antecedents, and its literary diffractions. – Oxford: Oxford University Press, 2017.
8. Боров Ю. Б. Комическое или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия. – М.: Искусство, 1970. – 269 с.
9. Веселовский А. Н. Историческая поэтика - М.: Высшая школа, 1989. – 404 с.
10. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – М.: Наука, 1992. – 672 с.
11. Бушмин А. С. Сатира Салтыкова-Щедрина. – Л.: Наука, 1976. – 256 с.

Майер В.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Жанрообразующие признаки абсурдистской пьесы на примере «Лысой певицы» Эжена Ионеско

Статья анализирует театр абсурда как художественный феномен середины XX века, рассматривает философско-эстетические истоки направления (дадаизм, экзистенциализм и сюрреализм) и его формирование в условиях авангардной литературы. Выявляются и объясняются типологические признаки театра абсурда на примере пьесы Э. Ионеско «Лысая певица». Анализируются такие характеристики как разрушение сюжета, деиндивидуализация персонажей, распад языка, статичность времени и цикличность

композиции. Также делается вывод о значимости вклада Ионеско в литературу и театр XX века, о философской значимости театра абсурда.

Ключевые слова: Театр абсурда, антипьеса, абсурд, театральный авангард, философия абсурда.

Театр абсурда – уникальное художественное явление, сложившееся в середине XX века, как реакция на кризис рационалистической картины мира, прежних ценностей и ощущение экзистенциальной неопределенности после Второй мировой войны. Абсурдизм нашел свое отражение в разных культурах и потому не представляет собой однородного течения или направления с установленными правилами. Помимо этого, сами авторы не объединялись в творческие группы и школы, не писали манифестов, как это было с авангардом, символизмом и другими авангардными направлениями XX века.

Театр абсурда отталкивался от уже существующих в литературе направлений. Мартин Эсслин в своей книге «Театр абсурда» указывал, что театр абсурда продолжает тенденции, возникшие в текстах 1920-х годов (Джойс, сюрреализм, Кафка) и авангардной живописи (кубизм, абстрактная живопись) [2; 18]. Дадаизм, сформировавшийся в 1915 году, в период Первой мировой войны, представлял собой реакцию молодых деятелей искусства на ужасы войны и ее чрезмерную жестокость. Являясь реакционным течением, дадаизм не утверждал определенных эстетических принципов (хотя манифесты дадаизма существовали), но ставил только условную цель – дестабилизация и полное отрицание общественного искусства, изменение моральных и эстетических норм [7; 51]. Дадаисты инкорпорировали абсурдистские элементы в ткань своих произведений. В стихотворении Т. Тцара «Песня дадаиста» можно отследить абсурдные призывы, схожие с рекламными – «промойте мозги», «мозги твоя еда».

Помимо дадаизма, идейной основой для театра абсурда служили экзистенциализм и сюрреализм. Так, экзистенциализм, возникший в 20-30-х годах XX века, развивал идею об абсурдности человеческого существования, в частности, об его бессмысленности. Взяв за основу эту философию, абсурдисты размышляли на более специфичные темы и придерживались иных принципов, М. Эсслин указывал: «Стремление к интеграции содержания и формы отличает театр абсурда от экзистенциалистской драмы» [2; 26]. В абсурдистской драме человек выступал как марионетка, являющаяся заложником своего положения.

Сюрреализмом называли философскую концепцию, созданную группой единомышленников, во главе которой стоял писатель и искусствовед Андре Бретон. В 1924 году был издан «Первый манифест сюрреализма», заявляющий об отвержении рациональности и тяготении к подсознанию человека, не контролируемому извне. Во «Втором манифесте сюрреализма» (1929) отвергалось уже деление оппозиций, например, уродливое и красивое. Сюрреалисты полагали, что подобное разграничение понятий формирует у людей склонность к насилию, вследствие чего отрицали существование исключительно «плохого» и «хорошего», настаивая на необходимости нейтрального начала. Одной из ярких сюрреалистических работ стала пьеса Гийома Апполинера «Грудь Тиресия», опубликованная в 1917 году. В этой пьесе делается акцент на физическом восприятии мира: громкие звуки, яркие цвета, жесты и алогичность реплик. Апполинер хотел максимально отдалиться от традиционного театра и создать уникальное явление искусства [6; 78].

Таким образом, можно проследить, как формировалась идея и формы художественного воплощения абсурдности бытия в литературе и драматургии, т.е. то, как идея абсурда становилась средством изображения действительности.

Абсурдистский театр сформировался в 50-ые годы XX века. В книге «Театр абсурда» (1961) М. Эсслин сформулировал его цель: «Театр абсурда стремится выразить бессмысленность жизни и невозможность рационального подхода к этому открытым отказом от рациональных схем дискурсивных идей» [2; 25].

Эсслин подчеркнул, что абсурдисты не сформировали особого течения, не создавали канонов и правил, которым можно было следовать. Но все же в их творчестве можно выделить типологические черты. Абсурдисты отрицали законы традиционного театра, они переосмысливали существующие средства выразительности и наделяли их новыми значениями. А. Вегенер говорит о смешивании бессвязных обрывков сюжета и драматических ситуаций, а также об отсутствии линейного времени, ситуации в постановках статичны и цикличны [5; 153]. А. Либерман считает одной из ключевых характеристик абсурдистской драмы разрушение зрительских ожиданий: отсутствие интриги и четкого сюжета [4; 628]. И. Трemasкина большое внимание уделяет фарсовости и комичности происходящего на сцене, персонажи алогичны и их общение бессмысленно [3; 96]. Это – утрированность

средневековой комедии с шутами и клоунами, которая у абсурдистов стала символом одиночества человека: герои коммуницируют, но не понимают друг друга и отвечают невпопад.

Резюмируя, можно выделить следующие типологические черты театра абсурда:

- Композиционная замкнутость, отсутствие сюжета в его традиционной форме (завязка, кульминация, развязка);
- Алогичность персонажей, отсутствие психологизма и деиндивидуализация персонажей;
- Разрушение языка как основной жанрообразующий принцип;
- Отсутствие привычных характеристик времени, его нелинейность;
- Комическое и трагическое в структуре абсурда.

Таблица 1

Сравнительная таблица традиционной пьесы и пьесы абсурда

Критерий	Традиционная пьеса	Пьеса абсурда
Сюжет	Логичный, развивающийся: завязка, кульминация, развязка	Фрагментарный, циклический или отсутствует
Конфликт	Ясный конфликт между персонажами или обстоятельствами	Конфликт размыт или направлен против самого бытия
Персонажи	Индивидуализированы, психологически проработанные, их поступки мотивированы	Схематичные, лишённые выраженной индивидуальности
Язык	Выразительный, логичный, характеризующий персонажа, служащий коммуникации	Абсурдный, клишированный, разрушающий коммуникацию
Диалоги	Логичные, осмысленные, служащие развитию сюжета	Бессвязные, лишённые смысла
Время и пространство	Конкретные, реалистичные, определяемые зрителем	Размытые, неопределённые
Характер финала	Разрешает конфликт, завершает сюжетную линию	Открытый, циклический или отсутствует
Цель	Изображение действительности, вызвать эмоции зрителя	Изображение абсурдности бытия

Первой абсурдистской постановкой стала пьеса Э. Ионеско «Лысая певица» с подзаголовком «антипьеса», представленная публике 11 мая 1950 года. Эжен Ионеско не был поклонником театра и признавался, что с трудом мог его выносить. Несмотря на это, в 1948 году он написал свою первую пьесу, возникшую вследствие его занятий языком по учебнику «Английский без усилий. Ассимилятивный метод». Переписывая фразы для запоминания, он обнаружил в них банальные истины, о которых человек никогда не задумывается. Ионеско, по его признанию, словно учил не английский, но некие банальные истины, например, что в неделе семь дней; пол – внизу, а потолок наверху, которые показалось ему ошеломительными и бесспорными [2; 140]. По мере усложнения уроков появились персонажи – супруги Смит и Мартини, чьи диалоги строились на клишированных и банальных фразах. Постепенно язык, изначально ясный, начал утрачивать смысл: клише превращались в псевдоклише, фразы – в пародию, а речь распадалась на бессвязные фрагменты. Сам Ионеско воспринимал пьесу как произведение «о трагедии языка», работа над которым сопровождалась страхом «превратить пьесу в ничто».

После завершения работы над пьесой «Лысая певица» Эжен Ионеско прочитал её друзьям, которые восприняли произведение как комическое, что не совпадало с авторским замыслом. По предложению Моник Сен-Ком, присутствовавшей при чтении пьесы, рукопись была передана режиссёру, и пьеса получила одобрение для постановки. Первоначальная попытка сценического воплощения в подчеркнуто пародийной манере оказалась неудачной, поэтому было решено играть текст в предельно серьёзной манере, чтобы показать абсурдность происходящего на сцене.

Пьеса была встречена холодно, часто в зале не набиралось даже трех зрителей и через шесть недель спектакль был закрыт. Впоследствии Ионеско стал анализировать и перерабатывать способы постановки пьесы, ему не нравилось, что актеры пытаются идентифицировать себя с персонажами. Поэтому, несмотря на свою нелюбовь к Брехту, Ионеско был вынужден пользоваться его методом – «эффектом отчуждения», при котором актеры не вживались в роль, а анализировали персонажей и давали им субъективную оценку. Но если Брехт создал этот прием, чтобы разрушить эмоциональное отождествление зрителя с персонажами и побудить его к рациональному осмыслению происходящего на сцене, то Ионеско делал это для демонстрации абсурдности языка и разрушения автоматизма восприятия. Ионеско шокировал зрителя, путал его алогичностью действия на сцене. Все эти изменения, несомненно, привели к успеху следующие постановки «Лысой певицы», пьеса ставилась в разных странах, на разных языках.

Изначально пьеса носила рабочие названия «Английский без усилий» и «Английский час», но в итоге получила название «Лысая певица», когда на репетиции актер Анри-Жак Юэ, игравший пожарника ошибся, сказав «лысая певица» (*cantatrice chauve*) вместо «блондинка учительница» (*institutrice blonde*). Ионеско посчитал, что именно это название будет наиболее подходящим, хотя никакой лысой певицы в пьесе нет. Она упоминается только в конце десятой сцены, когда пожарник спрашивает: «Кстати, а как лысая певица?» [1; 41]. В ответ ему следует тишина и заминка, госпожа Смит отвечает: «У нее все та же прическа!» [1; 41].

В «Лысой певице» нет привычного сюжета, развивающегося действия. Пьеса начинается с беседы супругов Смит, продолжается визитом семьи Мартен и пожарника, который рассказывает анекдоты – здесь нет завязки, кульминации и развязки, это набор случайных ситуаций, не связанных друг с другом.

Реплики героев бессвязны и их поведение алогично. Так, господин Смит описывает вдову Бобби Уотсон на похоронах ее мужа: «Черты у нее правильные, но хорошенькой ее не назовешь. Слишком толстенная и большая. Черты у нее неправильные, но она, можно сказать, очень даже хорошенькая. Только чересчур хрупкая и маленькая. Она учительница пения» [1; 19]. Абсурдность в именах супругов Уотсон – они одинаковы, а алогизм в описании вдовы – Смит дает две разные характеристики. Абсурдность проявляется и в эпизоде, где супруги Мартен постепенно «узнают» друг друга: сопоставляя совпадающие обстоятельства – проживание в одном городе, на одной улице и даже в одной квартире, – они в конечном итоге приходят к выводу, что являются мужем и женой. Источником абсурдности выступает сама реальность, в которой случайность и неспособность людей к взаимопониманию порождают парадоксальные и странные ситуации.

Язык пьесы бессмысленный, он «пустой», потому что не служит средством коммуникации между героями. Они общаются клишированными фразами, часто не имеющими отношения к происходящему на сцене. Госпожа Смит, продолжая мысль автора, говорит клишированной фразой из учебников по английскому языку: «Вот и девять часов. Мы съели суп, рыбу, картошку с салом и английский салат. Дети пили английскую воду. Мы сегодня хорошо поужинали. А все потому, что мы живем в окрестностях Лондона и наша фамилия Смит» [1; 16]. Это отражает позицию Ионеско относительно «трагедии языка»: предназначенный для коммуникации и взаимопонимания, язык используется как декоративный инструмент и утрачивает смысловую функцию. Клишированы и сами персонажи: у супругов Смит типичная английская фамилия. Драматург использует клише и в ремарках: «Буржуазный английский интерьер с английскими креслами. Английский вечер. <...> Долгая английская пауза. Английские часы на стене отбивают семнадцать английских ударов» [1; 16].

Время в пьесе, как и язык, утрачивает свое значение, но лишено поступательности. В начале пьесы говорится об английских часах, которые бьют семнадцать раз, а в восьмой сцене, когда пожарник спрашивает о настенных часах, госпожа Смит ему отвечает: «Они неверные. У них дух противоречия. Они вечно показывают прямо противоположное время» [1; 38]. Помимо этого, используются странные обозначения времени, пожарник говорит: «Поскольку у вас нет времени, лично у меня ровно через *три четверти часа и шестнадцать минут* пожар на другом конце города» [1; 41]. Время в пьесе изображается как растянутое и дезорганизованное: персонажи проявляют непунктуальность и алогичность – супруги Мартен «опаздывают» на ужин, тогда как Смиты утверждают, что из-за ожидания гостей не ели весь день. Персонажи лишены понимания времени: они не существуют в непрерывной реальности, а оказываются помещёнными в отдельные, фрагментарные ситуации, разобщённые во временном отношении. Отсутствие развития действия, движения времени подчеркивает идею бессмысленного существования.

Заканчивается пьеса также абсурдно. После ухода пожарника, между супругами Мартен и Смит завязывается спор, они начинают говорить клишированными фразами, обозначающими факты реальности. Мартен говорит: «Тише едешь, где-то будешь» [1; 42]. В ответ Смит так же говорит банальности: «Учитель в школе учит детей грамоте, лошади кушают овес» [1; 42]. Бессвязный диалог между персонажами перерастает в конфликт, в ходе которого каждый выкрикивает бессвязные реплики, «грозя кулаками». Драматург демонстрирует, что герои, вступая в общение, не стремятся к взаимопониманию и отвечают невпопад, руководствуясь исключительно желанием выразить собственную позицию, которая на деле оказывается шаблоном, клише, банальностью и лишена вложенного в них говорящим смысла. И когда конфликт достигает наивысшей точки, гаснет свет. Зритель слышит, как актеры меняют позиции и указывают друг другу направление, а после наступает тишина и включается свет. Ионеско решил завершить пьесу ее повторным началом, но только теперь супруги Смиты и Мартены меняются местами. Такой финал создает эффект бесконечного повторения и показывает, что герои замкнуты в абсурдности своего бытия и взаимного непонимания.

Таблица 2
Жанрообразующие признаки абсурдистской пьесы

Критерии	Реализации критерия в пьесе абсурда	Цель, выполняемая функция
Отсутствие традиционного сюжета	Отсутствие развития действия	Разрушение канонов классической драмы
Цикличность композиции	Финал возвращает в начало пьесы и может проигрываться заново	Создание ощущения бесконечного повторения и, как следствие, бессмысленности
Разрушение логики диалога, языка	Банальности, клише, тавтологии, использование междометий	Демонстрация утраты смысловой функции речи, коммуникативной функции языка
Деиндивидуализация персонажей	Типизированные (обезличивающие) имена отсутствие психологической глубины	Лишение персонажей индивидуальности, символизация тотального одиночества и отчуждения
Воплощение абсурда через алогичность	«Неожиданное узнавание» супругами друг друга как комическая псевдологика	Разрушение представления о рациональности мира, веры в возможность коммуникации
Смещение комического и трагического, отказ от принципа бинарности	Нелепые, смешные диалоги создают ощущение внутренней пустоты и безнадежности	Формирование трагикомического эффекта
Статичность времени	Отсутствие динамики, развития действия, повторяемость событий	Подчеркивание экзистенциальной замкнутости, пустоты, бесперспективности
Антипьеса как форма	Отказ от иллюзии правдоподобия, пародия на «хорошо сделанную пьесу»	Разрушение театральных условностей

«Лысая певичка» Э. Ионеско подтверждает философскую и художественную концепцию театра абсурда как особой формы драмы, которая исследует невозможность рационального постижения жизни, разрушаемого коммуникационного взаимодействия и постоянное столкновение человека с абсурдом бытия. Э. Ионеско выступает новатором в построении драматического действия, в разработке художественных средств воплощения на сцене абсурда, а также демонстрирует, как изображение абсурда может выявлять глубинные противоречия человеческой природы и повседневной реальности, делая зрителя участником одновременно комической и трагической интерпретации мира.

Список литературы

1. Ионеско Э. Лысая певичка: Пьесы / Пер. с франц. Предисл. Г. Зингера. Сост. И. Дюшена. – М.: Изв., 1990. – С. 15-44.
2. Эсслин М. Театр абсурда / Перев. вступит. ст., избр. рус. библиограф., коммент. и указ. имен Г. В. Коваленко, ред. Е. С. Алексеева. – СПб.: Балтийские сезоны, 2010. – 527 с.
3. Трёмаскина И. В. Театр абсурда: философские и эстетические корни. Основные художественные принципы // Вестник МГУ. – 2008. – №3. – С.93-97.
4. Жиличев П. Е. Драма абсурда: этапы литературоведческого осмысления в отечественной и зарубежной науке // СибСкрипт. – 2022. – №5 (93). – С.626-634.
5. Wegener A. H. The absurd in modern literature [Электронный ресурс]. – Books Abroad. – 1967. – 41(2). – С.150–156. <https://ru.scribd.com/document/387849096/Adolph-H-Wegener-The-Absurd-in-Modern-Literature>
6. Якимович А. К. Сюрреализм // Вестник культурологии. – 2008. – №1. – С.76-87.
7. Иогансон Е.Н. Дадаизм: феномен деструктивизма и идейный источник экзистенциализма и постмодернизма западной философии // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 492. – С. 50–56.

Михайлова В.

*Научный руководитель: Мустоянова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Меірамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

**Мотив самоубийства в творчестве Ф. М. Достоевского и О. Дадзая
(к постановке проблемы)**

*«Есть только одна по-настоящему серьезная
философская проблема – проблема самоубийства».*

А. Камю «Миф о Сизифе»

В статье исследуется мотив самоубийства в произведениях Ф. М. Достоевского и О. Дадзая, выявляются различия и сходства в его художественном осмыслении. Анализ показывает, что в русской литературе XIX века самоубийство трактуется как духовный и философский предел, связанный с моральными и религиозными вопросами, тогда как в японской литературе XX века оно чаще выступает как форма личного выражения и экзистенциального самораскрытия. В работе делается вывод о том, что у обоих авторов акт самоубийства отражает внутренний кризис личности, поиск смысла жизни и сопряжён с ролью творчества как механизма психологической и экзистенциальной поддержки. Данные тезисы основаны на обзоре ряда произведений обоих писателей, а также на фактах их биографий.

Ключевые слова: мотив, самоубийство, творчество, сравнительный анализ, философия.

Проблема самоубийства исследуется в гуманитарных дисциплинах и художественной литературе как сложный феномен, позволяющий выявлять пределы психологической, духовной и социальной динамики человеческой личности. Мотив самоубийства, а также тема смерти, становятся центральными в творчестве русского романиста Ф.М. Достоевского (1821-1881) и классика японской литературы Осаму Дадзая (1909-1948).

Мотив как категория художественного текста рассматривается в работах А. Веселовского [1], Б. Томашевского [2], Ю. Лотмана [3], В. Проппа [4], В. Тютю [5]. Под мотивом мы понимаем минимальную, неделимую смысловую единицу художественного текста, обладающую значимостью и способную повторяться; единицу, через которую раскрываются тема, идея и проблематика произведения [2].

В литературоведении мотив самоубийства и, шире, мотив смерти вызывает особое внимание исследователей. Так, философские и поэтические аспекты мотива самоубийства в творчестве Ф.М. Достоевского анализировали Г.А. Склейнис [6], Н. Наседкин [7], С. Аванесов [8], М. М. Бахтин [9]. Мотив самоубийства в творчестве Дадзая Осаму становился предметом исследования в работах Г. Чхартишвили [10], Т. Соколовой-Делюсиной [11], Е. А. Скворцовой [12], А. Л. Луцкого [12], Э.С. Шороховой [13], которые раскрывали этот мотив через призму биографии писателя. Однако данная проблема остаётся недостаточно разработанной, особенно в сравнительно-литературном аспекте, что открывает перспективы для дальнейших исследований, в частности, сопоставления японской и русской литературных традиций в контексте мотива самоубийства.

Актуальность настоящего исследования определяется сопоставительной направленностью анализа мотива самоубийства в творчестве русского и японского классиков, художественного осмысления самоубийства в разных культурно-социальных традициях – русской и японской. Названные авторы и мотив самоубийства в их творчестве актуализируются в XXI веке и становятся предметом дискуссии молодого поколения в связи с их, обоих писателей, представлением в качестве персонажей популярного в глобальной аудитории аниме «Bungou Stray Dogs». Целью нашего исследования является выявление сходств и различий в раскрытии мотива самоубийства. Выдвигается гипотеза о том, что сходства и различия в раскрытии мотива самоубийства русского и японского писателей могут быть обусловлены разницей в отношении к самоубийству в русской и японской культурах, этике, традициях, в характере религиозно и социально порицаемых действиях. Методами исследования являются компаративистский анализ и интерпретационный подход.

Практика самоубийства в русской и японской этике демонстрирует принципиально различные аксиологические основания: если в христианской культуре самоубийство трактуется как тяжкий грех, лишаящий человека возможности покаяния, то в японской традиции оно может рассматриваться как социально и эстетически допустимый акт (практика сэппуку – ритуальное самоубийство, принятое среди самурайского сословия средневековой Японии; ритуал сэппуку в некоторых аспектах соответствует европейской дуэли). Мотив самоубийства занимает важное место в произведениях Ф.М. Достоевского – «Преступление и наказание» [14], «Бесы» [15], «Братья Карамазовы» [16] и «Идиот» [17], где он связан с глубокими моральными и религиозно-философскими поисками героев. В произведениях О. Дадзая «Закатное солнце» [18] и «Исповедь неполноценного человека» [19] этот мотив раскрывается через переживание отчуждения, внутреннего кризиса и утраты смысла жизни.

Различия в трактовке и использовании этого мотива у Ф.М. Достоевского и О. Дадзая обусловлены несколькими факторами: 1) различием культурных контекстов и ценностных систем; 2) влиянием фактов биографии на творчество.

Русская литература XIX века формируется в пространстве православной традиции, где самоубийство осмысливается как трагическое отпадение от Бога и окончательный духовный крах личности. В христианской традиции самоубийство рассматривается как тяжкий грех, поскольку оно воспринимается как акт против воли Божьей и нарушение божественного закона о святости жизни, поэтому умышленное лишение себя жизни расценивается как отказ от этого дара, проявление эгоизма и духовной слабости. Исторически церковь осуждала самоубийство, исключая самоубийц из церковных похорон и рассматривая их как души, находящиеся вне благодати [10, 56]. В этом контексте герои-самоубийцы Ф. М. Достоевского (Свидригайлов, Кириллов, Смердяков, Ипполит) выступают как носители предельных философских состояний, в которых решается вопрос о смысле жизни, свободе и вере.

Напротив, японская культурная традиция допускает иное восприятие самоубийства – как формы этически оправданного поступка или даже эстетического жеста. В японской культуре существовали формы ритуального самоубийства, особенно в самурайской традиции. Примером служит сэппуку, когда воин добровольно лишался жизни, чтобы восстановить честь, избежать позора или предотвратить страдания близких. Подобные практики находили своё оправдание в системе ценностей, где честь, репутация и долг перед семьёй и обществом имели фундаментальное значение. В литературе Японии самоубийство нередко преподносится как способ выразить внутреннее состояние героя, «довести до конца» его моральную или эмоциональную борьбу. Причинами могли становиться любовь, долги, долг перед семьёй, социальные обязательства [10, 68].

С темой самоубийства связаны факты биографии Ф. М. Достоевского и О. Дадзая. У Ф.М. Достоевского мотив самоубийства стал следствием пережитой травмы во время отмененной смертной казни, у О. Дадзая присутствовал в его творчестве из-за его намерения уйти из жизни.

Самоубийство как трагический акт преследовала Ф. М. Достоевского всю его жизнь. Причин у него было более чем достаточно: жестокие болезни (в том числе и нервные), хроническая нищета, совершенно тупиковые ситуации в жизни (арест, катастрофические проигрыши на рулетке), любовные неудачи, внутреннее одиночество, тяжкие потери близких и родных. Лишь три обстоятельства привязывали его к жизни: 1) творчество, 2) богоискательство, 3) семья [12, 97].

Биография О. Дадзая представляет собой последовательность попыток самоубийства. Писатель неоднократно предпринимал попытки покончить жизнь самоубийством (за 40 лет жизни он предпринял 4 попытки), что делает эту тему не только художественным, но и экзистенциальным центром его творчества. Уже ранние тексты строятся вокруг идеи смерти; сам автор признавался в намерении «написать и умереть», что превращает творчество в своеобразный предсмертный жест.

Несмотря на различия, у обоих писателей можно выявить и существенные сходства в использовании мотива самоубийства.

Во-первых, и у Ф. М. Достоевского, и у О. Дадзая самоубийство становится средством демонстрации внутренней психологической и духовной борьбы персонажа, что позволяет понять, как человек переживает критические жизненные ситуации.

Во-вторых, у обоих авторов этот мотив тесно связан с вопросами свободы и смысла существования, превращая персонаж в «зеркало философских и экзистенциальных проблем своего времени» [8, 4].

В-третьих, оба писателя воспринимают творчество как средство защиты от разрушительных тенденций к самоубийству. Ф. М. Достоевский устами своего героя Ивана Петровича из «Униженных и оскорбленных» признался: «Вспоминается мне невольно и непрерывно весь этот тяжелый, последний год моей жизни. Хочу теперь все записать, и, если б я не изобрел себе этого занятия, мне

кажется, я бы умер с тоски. Все эти прошедшие впечатления волнуют иногда меня до боли, до муки. Под пером они примут характер более успокоительный, более стройный; менее будут походить на бред, на кошмар. Так мне кажется. Один механизм письма чего стоит: он успокоит, расхолодит, расшевелит во мне прежние авторские привычки, обратит мои воспоминания и больные мечты в дело, в занятие...» [20, 15]. О. Дадзай писал: «Я пишу, чтобы жить» [11, 132], и рассматривал письмо как экзистенциальный механизм сохранения личности, что означает, что творчество структурирует внутреннюю реальность и создает смысл в условиях психической фрагментарности. Одновременно его жизненная стратегия была направлена на завершение «идеального» романа, который должен был стать кульминацией его творческой миссии. В этой парадоксальной установке процесс написания одновременно поддерживает жизнь и предвосхищает смерть, формируя концепцию «написать и умереть», где текст становится способом достижения экзистенциальной завершенности и символической бессмертности автора.

Следует отметить функции этого мотива в творчестве каждого автора. Так, в художественной системе Ф.М. Достоевского мотив самоубийства занимает ключевое место, выступая не только как элемент сюжета, но и как центр философской проблематики и своего рода «двигатель» идеи в его идеологических романах [9, 146]. Суицидальные эпизоды у Ф. М. Достоевского не сводятся к анализу психологизма персонажей: они служат инструментом исследования пределов человеческой свободы, его нравственного выбора и веры. Самоубийство становится крайним аргументом в философской полемике, где пересекаются вопросы смысла жизни, ответственности личности и соотношения человека с Богом.

Так, в романе «Бесы» [15] Кириллов рассматривает самоубийство как акт абсолютной свободы – попытку «стать Богом», выйти за пределы человеческих законов и моральных ограничений. Для него этот шаг символизирует предельное утверждение собственной воли и идеологической позиции, а также радикальное столкновение с проблемой смысла существования. В противоположность ему, Свидригайлов демонстрирует духовную пустоту и нравственное истощение, где суицид выступает не как акт свободы, а как проявление внутреннего кризиса, отчуждения и бессмысленности жизни. Так, философия Кириллова и его отношение к акту самоубийства близка японскому пониманию этого ритуала. Подобное сближение может быть объяснено тем, что в обоих случаях самоубийство интерпретируется не как следствие слабости или отчаяния, а как осмысленный и волевой акт, направленный на сохранение или утверждение внутреннего "суверенитета" личности.

В японской традиции ритуального самоубийства – сэппуку, укорененной в этике бусидо (кодекс самурая), данный поступок выступает как форма восстановления чести, демонстрации верности и контроля над собственной судьбой. Аналогично этому, Кириллов стремится посредством добровольной смерти подтвердить независимость человека от высших метафизических инстанций и тем самым утвердить идею абсолютной свободы. Вместе с тем принципиальное различие заключается в том, что если сэппуку представляет собой социально санкционированную и ритуально оформленную практику, встроенную в систему ценностей японцев, то позиция Кириллова носит предельно индивидуалистический и философско-экзистенциальный характер. Его самоубийство мыслится как эксперимент, некая проверка теории, тогда как в японской культуре подобное действие определяется нормативными установлениями и этическим кодексом.

В обоих случаях самоубийство не является целью повествования; оно служит скорее логическим и символическим пределом развития философской идеи. Через образы Кириллова и Свидригайлова Ф.М. Достоевский исследует крайние состояния личности, показывает, к каким последствиям приводит столкновение человека с моральными и метафизическими вопросами.

Мотив самоубийства у О. Дадзая занимает центральное место в его художественной системе и тесно связан с исповедальностью его прозы [13, 45]. Мотив самоубийства находит отражение в его рассказе «Жена Вийона» [18] и романе «Закатное солнце» [18]. В этих произведениях можно заметить след процессов, которые происходят и в жизни самого писателя: тяга к саморазрушению (наркотики), апатия и бессилие. Мотив самоубийства, представленный в его творчестве, был «мотивом» жизни и самого писателя. «Исповедь неполноценного человека» [19] начинается в того, что безымянный рассказчик находит три фотографии и три тетради. Они рассказывают историю о моральной, физической и эмоциональной деградации главного героя. В каждой из тетрадей, автором которых является Ёдзо Ода, мы наблюдаем странное, всепроникающее чувство отчужденности, которое он чувствует дома, в школе, на работе, среди друзей, любовниц и незнакомцев. Главным средством выражения психологического состояния героя является отчуждение героя от окружающего мира.

В японском обществе сильно выражено чувство единства, коллективизм, и редким явлением, исключением становятся те, кто выпадает из социального окружения. Ёдзо часто чувствовал себя

отверженным среди толпы, «друзей», знакомых и семьи. Он испытал финансовые трудности, чувствовал себя отвратительно. Из-за депрессии часто пропускал занятия в гимназии, и в конце концов задумал умереть. Усталость и разочарование все больше давили на него, и он не видел причин жить. «На втором курсе гимназии, в ноябре моя жизнь круто изменилась: я встретил женщину (она была на два года старше меня), с которой впоследствии решился на самоубийство» [19, 56]. Любопытно то, что действие происходит в зимнее время. Как и в природе, в жизни Ёдзо все приходит в упадок. Самоубийство – это серьезный шаг, но он с лёгкостью принял решение. «Была холодная осенняя ночь. Я договорился с Цунэко, что буду ждать ее в крохотном ресторанчике недалеко от Гиндзы. (Да, кажется официантку звали Цунэко... Вот он, каков я: точно не помню имя женщины, с которой договорились о двойном самоубийстве!)» [19, 60]. Таким образом, мотив самоубийства у О. Дадзая становится не столько итогом философского поиска, сколько отражением экзистенциальной безысходности и личной драмы героя, для которого этот шаг оказывается почти неизбежным результатом нарастающего чувства отчуждения, утраты идентичности и неспособности интегрироваться в социальную и культурную среду.

Сравнительный анализ мотива самоубийства в творчестве Ф. М. Достоевского и О. Дадзая позволяет выявить как различия, так и сходство в художественном осмыслении этого мотива, обусловленные культурными традициями и индивидуальными биографиями авторов. Если в русской литературе самоубийство сохраняет статус прежде всего философской и религиозной проблемы, связанной с вопросами веры, свободы и нравственного выбора, то в японской литературе XX века оно чаще выступает формой личного высказывания, предельного самораскрытия и элементом художественной структуры, отражающим экзистенциальную изоляцию личности; при этом у Достоевского оно нередко сопряжено с идеей духовного преодоления или нравственного суда, тогда как у Дадзая – с переживанием необратимого внутреннего распада.

В то же время между авторами обнаруживается и сходство: в обоих случаях акт самоубийства предстает как ответ на глубокий внутренний кризис, ощущение безысходности и утраты смысла, а само письмо и литературное творчество выступают своеобразной формой отсрочки или замещения этого предельного шага.

Поставленная проблема требует дальнейшего исследования, в частности анализа конкретных текстов, сопоставления типов героев и изучения рецепции этих мотивов в разных культурах. Это открывает перспективы для более глубокого понимания не только творчества Ф.М. Достоевского и О. Дадзая, но и универсальных механизмов художественного осмысления пределов человеческого существования.

Список литературы

1. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1989. – 301 с.
2. Томашевский Б. В. Теория литературы (Поэтика). – Л.: Гос. изд-во, 1925.
3. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 387 с.
4. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 2001. – 512 с.
5. Тюпа В. Анализ художественного текста. – М.: Академия, 2009. – 340 с.
6. Склеинис Г.А. Нравственные и психологические истоки феномена самоубийства в понимании Ф.М. Достоевского // Вестник ДВО РАН. – 2007. – №1. – 59-68.
7. Наседкин Н.Н. Самоубийство Достоевского: Тема суицида в жизни и творчестве писателя. – М.: Алгоритм, 2002. – 448 с.
8. Аванесов С.С. Тема самоубийства у Ф. М. Достоевского в контексте мировой суицидологии // Русская философия. – 2025. – Вып. 2(10) – С. 112-121.
9. Бахтин М. Поэтика Достоевского. – М.: Азбука, 2024. – 672 с.
10. Чхартисвили Г. Писатели и самоубийство. – М.: Прогресс, 2012. – 360 с.
11. Соколова-Делюсина Т. Психологические и экзистенциальные аспекты самоубийства в японской литературе. – СПб.: Питер, 2011. – 256 с.
12. Скворцова Е. Л., Луцкий А. Л. Экзистенциальные мотивы в творчестве японского прозаика Дадзая Осаму // Восточный курьер / Oriental Courier. – 2024. – № 1. – С. 161–169.
13. Шорохова Э. С. Исповедальные мотивы в творчестве Дадзая Осаму // Япония-2017: Ежегодник. – М.: «АИРО–XXI», 2017. – С. 395-415.
14. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. – М.: Художественная литература, 1986. – 671 с.
15. Достоевский Ф. М. Бесы. – М.: Художественная литература, 1987. – 704 с.
16. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы. – М.: Художественная литература, 1988. – 816 с.
17. Достоевский Ф. М. Идиот. – М.: Художественная литература, 1985. – 640 с.
18. Дадзай О. Избранные произведения. – СПб, 2004. – 670 с.
19. Дадзай О. Исповедь «неполноценного» человека. – М.: Аграф, 1998.
20. Достоевский Ф. М. Униженные и оскорбленные // Собрание сочинений в 15-ти т. – Т. 4. – Л.: Наука, 1989. – 338 с.

Ахметова М.Б.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

**«Робинзон Крузо» Даниэля Дефо:
трансформация читательского восприятия**

В статье рассматривается трансформация читательского восприятия романа Даниэля Дефо «Жизнь, необыкновенные и удивительные приключения Робинзона Крузо» в историко-литературном контексте XVIII–XIX веков. Анализируется первоначальное восприятие произведения современниками как остросоциального и просветительского романа, отражающего идеи разума, труда, веры и колониальной политики Англии. Особое внимание уделяется роли Ж.-Ж. Руссо в переосмыслении романа как воспитательного текста, а также влиянию переводов, сокращений и традиции приключенческой литературы на изменение его семантики в читательском восприятии. Показано, что утрата философских, религиозных и социально-исторических смыслов обусловила переход произведения из сферы взрослого чтения в область детской литературы и закрепление его в жанре «робинзонады». Тем самым уточняется роль читателя и исторического контекста в формировании устойчивых интерпретаций классического литературного текста в процессе его культурного бытования.

Ключевые слова: «Робинзон Крузо», читательское восприятие, трансформация, детская литература, Просвещение.

Современное литературоведение акцентирует внимание на фигуре читателя, в связи с этим становится актуальным исследование художественного произведения с точки зрения читательского восприятия.

В качестве объекта исследования нами выбран роман Д. Дефо «Жизнь, необыкновенные и удивительные приключения Робинзона Крузо» [1], поскольку он представляет собой пример текста, читательская интерпретация которого претерпела значительную трансформацию. Предметом исследования является семантика романа, а именно те содержательные элементы, которые были определяющими для восприятия читательской аудиторией.

Цель нашего исследования заключается в определении и обосновании той трансформации читательского восприятия романа, которая спустя полтора века превратила «Робинзона Крузо», первый просветительский роман XVIII века, в произведение детской литературы.

Для достижения этой цели нами решаются следующие задачи: определить, как роман воспринимался современниками Д. Дефо и как определялась его жанровая природа; как роман стал исключительно воспитательным, а затем приключенческим текстом; что делает роман предметом детского чтения; какие смыслы романа «потерялись» со временем.

Многие исследователи внесли свой вклад в изучение данного романа: например, О. Рогинская указывает на то, что именно Ж.-Ж. Руссо первым начал рассматривать «Робинзона Крузо» как воспитательный роман для детей [2], И. С. Погодина определяет его как просветительский миф о человеке, в котором воплощены идеи разума и труда [3], М. Д. Сеттарова рассматривает роман как социально-просветительский [4], Т. Г. Чеснокова анализирует идею естественного человека в контексте эпохи Просвещения [5], О. М. Симкина и М. Г. Меркулова также трактуют произведение как просветительское, раскрывающее идею «естественного состояния» [6], Л. Ю. Фуксон видит в образе Робинзона аллюзию на блудного сына, рассматривая роман с религиозной точки зрения [7], А. Н. Садриева определяет его как воспитательный [8], а Е.П. Привалова рассуждает в своей статье о трансформациях романа вследствие перевода на различные языки [9].

В работе над статьей мы используем герменевтический метод, который позволяет исследовать, как читатели разных эпох воспринимают тексты классики, осмысливают их содержания и формы. Методы рецептивной эстетики, которые исследуют жизнь текста во времени, его восприятие в разные эпохи в зависимости от исторического контекста и социокультурной ситуации, позволяют нам определить роль читателя в восприятии текста романа Д. Дефо. В работе внимание уделяется реципиенту, т.е. читательской аудитории и его опыту чтения романа английского просветителя.

Для современников роман Д. Дефо «Жизнь, необыкновенные и удивительные приключения Робинзона Крузо» (1719) воспринимался как остросоциальный роман, о чём можно судить, исходя из исторического и социального контекста эпохи. В произведении отражено развитие английского флота,

который стал важнейшим источником экономического роста и формирования буржуазных отношений, а также инструментом укрепления колониальной политики государства. Это проявляется, в частности, в морских путешествиях главного героя, осуществляемых преимущественно с торговыми целями. Во второй части романа Робинзон возвращается на остров, ставший местом его двадцативосьмилетнего пребывания, уже с целью оформления его в качестве английской колонии.

Кроме того, в начале XVIII века всё более ощутимыми становятся последствия эпохи Великих географических открытий, выражающиеся в интересе к дальним путешествиям, экзотическим землям и неизвестным народам, что также находит отражение в романе. Сам Д. Дефо воспринимался современниками как представитель идеологии Просвещения, а значит, и его произведение ориентировано на утверждение разума, опыта и практического знания как высших ценностей. И. С. Погодина в своей работе отмечает, что: «Являясь воплощением просветительской концепции Разума как ответа на вопрос о выживании и развитии человека, роман демонстрирует, что Робинзон чувствует себя комфортно только тогда, когда может дать разумное объяснение окружающей его обстановке и обстоятельствам» [3, 225]. Теоретики литературы также указывают на то, что художественные произведения данного периода часто носили дидактический характер и опирались на принцип правдоподобия. «Робинзон Крузо» полностью соответствует этой традиции: роман показывает, как человек, полагаясь на разум, труд и веру, способен не только выжить, но и создать подобие цивилизации даже в условиях изоляции от общества: «Тут я должен заметить, что разум есть основа и источник...» [1, 85].

Роман Дефо начинает рассматриваться как воспитательный лишь в 60-х годах XVIII века благодаря Ж.-Ж. Руссо. Об этом пишет О. Рогинская [2, 105]. В своём романе «Эмиль, или О воспитании» он утверждает, что первой книгой, которую прочтёт Эмиль, был именно роман «Робинзон Крузо», тем самым подтверждая дидактическую направленность романа, реализуемую через игру: «Я хочу, чтобы... он беспрестанно занимался своим замком, козами, плантациями; чтоб он изучил в подробности не по книгам, а на самих вещах – всё то, что нужно знать в подобном случае; чтоб он сам считал себя Робинзоном...» [2, 105]. Произведение Д. Дефо и «игра в Робинзона», по мнению Ж.-Ж. Руссо, учит детей организовывать свой быт в естественных условиях, тем самым ограждая их от «избытков цивилизации», а также способствуют развитию ответственности, самостоятельности и здоровой прагматичности, подготавливая ребёнка к взрослой жизни.

В конце XVIII века широкое распространение получают приключенческие романы. К наиболее известным произведениям этого времени относятся «Путешествие к центру Земли», «Таинственный остров» и «Дети капитана Гранта» Ж. Верна [11; 12; 13], «Наследник из Калькутты» Р. Штильмарка [4], «Маугли» Р. Киплинга [15] и др. В результате и роман Дефо постепенно начинает восприниматься как приключенческий. В особенности из-за наличия морских путешествий, встреч с иноземцами и пиратами, а также выживании на острове. Подобные произведения оставили так называемую «робинзонаду» – жанр произведений, повествующих о приключениях и выживании человека в условиях природы.

Возникает вопрос: что именно делает роман произведением, относящимся к детскому чтению? Прежде всего, его воспитательная и дидактическая направленность. А. Н. Садриева в своей работе выделяет ряд признаков, подтверждающих это: «...4) становление человека показано в тесном взаимодействии со средой – жизнь изображается как школа, в которой герой постигает законы существования; 5) конфликт личности с действительностью выступает движущей силой в развитии сюжета; 6) этапы формирования героя имеют одновременно и типичный, и чисто индивидуальный характер; 7) становление происходит по принципу эволюции; 8) метаморфозы героя осуществляются вместе с миром, который может изменяться как частично, так и радикально; 9) финал романа воспитания, в основном, дидактичен, итоги формирования личности обусловлены всей её жизнью» [8, 115]. Все перечисленные признаки отчетливо проявляются в романе Д. Дефо: пребывание Робинзона на острове превращает среду в «школу жизни», конфликт человека с обстоятельствами становится основой сюжета, а изменения героя носят постепенный, эволюционный характер. Финал подводит итог всему пути его нравственного и духовного становления, что позволяет рассматривать «Робинзона Крузо» как произведение с выраженной воспитательной направленностью и относить его к детской литературе.

При этом следует отметить, что, несмотря на наличие данных признаков, роман не мог ни автором, ни читателями быть отнесённым к детской литературе, поскольку в начале XVIII века она ещё не была сформирована как самостоятельное явление. Это обстоятельство подтверждает мысль о первоначальной принадлежности произведения к «взрослой литературе». Тем не менее понимание последующей трансформации романа в сферу детского чтения представляется актуальным. Следует

отметить, что подобная судьба постигла не только роман Д. Дефо, но и ряд других произведений, в частности «Путешествия Гулливера» Джонатана Свифта [16]. Изначально романы были адресованы взрослой аудитории, однако впоследствии в результате переводов и многочисленных переработок перешли в разряд детской литературы. Об этом рассуждает Привалова Е.П. на примере переводов произведения на английский и французский языки: «Англичане охотно переиздавали Робинзона, охотно сокращали и приспособляли ее к более низкому уровню читателя, но не создали ни одной классической робинзонады. ...Переделывая «Робинзона», Кампе в точности выполнил заветы Руссо. Он «освободил книгу от пустословия», лишил «Робинзона» всего необходимого» [9, 15]. Перевод «Робинзона Крузо» на русский язык, осуществленный Яковом Трусковым, также не избежал изменений: «Автор опускает длинноты и повторения, не бережет подробностей и перечислений, которые так любит Дефо...» [9, 49].

В результате подобных переработок со временем часть смыслов романа была утрачена. Так, читатель после XVIII века, не обладая знанием исторического и социального контекста, уже не способен в полной мере осмыслить образ главного героя как социальный тип человека XVIII века, сознательно отвергающего спокойную, «оседлую» жизнь и выбирающего опасный, но перспективный путь моряка и торговца, отражающий массовую вовлечённость англичан в морскую культуру. Также оказывается затруднённым восприятие отсылок к последствиям буржуазной революции XVII века и внутренним конфликтам Англии, присутствующим в тексте романа. А. Н. Садриева указывает на контекст романа: «Герой Дефо – ровесник английской буржуазной революции XVII в. Хотя большая часть его жизни прошла вдали от родных берегов, в романе отзываются события, совершающиеся или уже совершившиеся в Англии» [8, 117]. К этим событиям относятся гражданская война между сторонниками короля и парламента. Упоминается, что старший брат Робинзона был солдатом в армии Оливера Кромвеля. Город Йорк, родной город Робинзона, выступал против парламента. Наставления отца Робинзона о преимуществах золотой середины основаны на том горьком опыте того раскола, который разделил страну, и его собственную семью. Следует упомянуть, что Англия описываемого романа исторического периода становилась могущественной морской и колониальной державой. Отсюда интерес у современников Д. Дефо интерес к морским путешествиям, дальним странам, неизведанным землям. Этот интерес обусловил невероятный успех романа Д. Дефо. Герой Д. Дефо вслед за английскими поселенцами-колонистами тоже стремится попасть в Америку, найти новую для себя землю, испытать судьбу, поймать удачу. Находим в романе и упоминания о работоторговле, поскольку герой пытался заняться этим делом, которое во время колониальных захватом представлялось обычным бизнесом. Это отношение англичан к аборигенам скажется на отношении Робинзона к Пятнице.

Для полного понимания семантики романа следует учитывать элементы, которые не являются, как правило, предметом детского интереса. Однако для взрослого читателя книга обретает глубину и богатство содержания, если понимать исторический и социальный контекст. В этом случае знаменитый роман Д. Дефо и для читателя XXI века становится «серьёзным» чтением, свидетельством эпохи. Таким образом, вне восприятия историко-социального контекста теряются важные аспекты романа, которые прочитывались современниками Д. Дефо.

Роман «Робинзон Крузо» создавался Д. Дефо и воспринимался читателями – современниками автора – как остросоциальное произведение. В нем поднимаются такие проблемы, как взаимоотношения человека и общества, роль разума, труда и веры в выживании и развитии личности, социальный выбор между «золотой серединой» и риском, колониальная экспансия и освоение новых территорий, а также влияние исторических и экономических процессов Англии XVIII века на судьбу человека. В 60-е годы XVIII века он начинает осмысливаться как книга для детей; значительный вклад в формирование подобного типа восприятия романа внёс Ж.-Ж. Руссо. В дальнейшем популярность приключенческого романа как жанра способствовала трансформации интерпретации романа «Жизнь, необыкновенные и удивительные приключения Робинзона Крузо» и его первоначального восприятия читателями. В результате с течением времени из читательского сознания постепенно вытеснялся его исторический и социальный контекст, а также вследствие многочисленных упрощений текста – философское и религиозное содержание. Созданная после Д. Дефо значительная галерея приключенческих романов, объединённая под определением «робинзонада», окончательно отнесла роман Д. Дефо к литературе, адресованной детям. Совокупность указанных факторов повлияла на изменение интерпретации произведения Даниеля Дефо и впоследствии привела к его устойчивому определению как детского чтения.

Список литературы

1. Дефо Д. Робинзон Крузо: роман / Даниель Дефо; пер. с англ. М. Шишмаревой. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. – 352 с.
2. Рогинская О. Жан-Жак рекомендует, или как роман «Робинзон Крузо» стал книгой для детей. – Философско-литературный журнал «Логос», 2013. – №6. – С.97–114.
3. Погодина И.С. Роман Д. Дефо «Странные и удивительные приключения Робинзона Крузо» – просветительский миф о человеке. – Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2017. – №5. – С. 222–228.
4. Сеттарова М. Д., Просветительские идеалы Д. Дефо в романе «Робинзон Крузо». —Вопросы духовной культуры. Филологические науки, [Электронный ресурс], <https://lit-prosv.niv.ru/lit-prosv/articles-eng/settarova-prosvetitelskie-idealy-defo.htm>
5. Чеснокова Т. Г. Концептуально-образная модель «Естественного человека» в литературе эпохи Просвещения. – Социально-гуманитарные знания. – 2014. – №4. – С. 267–281.
6. Симкина О. М., Меркулова М. Г. Воспитательная функция искусства в английской журналистике и литературе первой половины XVIII века. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – №9. – С. 2683–2668.
7. Фуксон Л. Ю. К интерпретации романа Д. Дефо «Робинзон Крузо». – Сибирский филологический журнал. – 2012. – №3. – С. 115–119.
8. Садриева А. Н. Социализирующее воздействие произведений о становлении личности на читателя-подростка (на примере романа воспитания). – Детские чтения. – 2012. – №1. – С. 114–129.
9. Привалова Е.П. «Робинзон Крузо» в детской и педагогической литературе. – Книга детям. – 1929. – № 2–3. – С. 41–54.
10. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. – Т. 1: Эмиль, или О воспитании. – М.: Педагогика, 1981.
11. Верн Ж. Путешествие к центру Земли: роман. – СПб: Азбука, 2016. – 255 с.
12. Верн Ж. Таинственный остров: роман / Ж. Верн; пер. с фр.: Н. И. Немчиновой, А. Худатовой; рис. П. И. Луганского. – Новосибирск: Детская литература, Сиб. отд-ние, 1990. – 607 с.
13. Верн Ж. Дети капитана Гранта. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 739 с.
14. Штильмарк Р. Наследник из Калькутты: роман. – М.: Центрполиграф, 2011. – 830 с.
15. Киплинг Р.Д. Маугли: повесть-сказка / Р. Киплинг; пер. с англ. Н. Дарузес. – М.: Детская литература, 1986. – 205 с.
16. Свифт Дж. Путешествия Гулливера / Джонатан Свифт; перевод с английского А. Франковского; вступительная статья Айзика Ингера; примечания А. Аникста; художник А. Антонов. – М.: Художественная литература, 1980. – 288 с.

Вдовин О.

*Научный руководитель: Мустояпова А.Т., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Новаторство Гомера в интерпретации женского образа в «Одиссее» (на примере Пенелопы)

В статье рассматривается новаторство Гомера в изображении образа Пенелопы в эпической поэме «Одиссея». Объектом анализа является образ Пенелопы как активного участника эпического действия, её интеллектуальное равенство с Одиссеем и её роль в сохранении целостности его образа. Ведущими критическими подходами данного исследования являются интерпретационный и компаративистский. При интерпретации образа героини используются современные филологические инструменты, в частности, классификация женских архетипов, «путешествие героя». В работе осуществляется сравнение с образом Пенелопы в романе М. Этвуд «Пенелопиала». Делается вывод о том, что при зарождении античной литературы Гомер сформировал новый тип женского образа – самостоятельного и интеллектуально сильного субъекта. Новая оптика позволяет преодолеть стереотипное представление о Пенелопе, существовавшее на протяжении многих веков.

Ключевые слова: Пенелопа, Одиссея, интерпретация, новаторство, архетип, героиня.

В истории мировой литературы поэмы Гомера занимают фундамент, на котором выстроена вся последующая европейская традиция. Однако, если «Илиада» фокусируется на мужской доблести, гневе и физическом превосходстве, то «Одиссея» [1] представляет собой радикальный шаг в сторону исследования человеческой психики, интеллекта и, что особенно важно, женской субъектности. Образ Пенелопы, жены главного героя, является ключевым элементом этого литературного сдвига. Традиционно воспринимаемая как символ пассивной верности и терпения, Пенелопа в действительности представляет собой сложный и многогранный персонаж, чье новаторство в интерпретации Гомера раскрывается наиболее полно при использовании современных филологических инструментов, в частности, классификации женских архетипов, предложенной Т.М. Ляшенко [2].

Анализ Пенелопы через призму архетипических образов позволяет увидеть в ней не просто «верную жену», но активного участника эпического действия, чья интеллектуальная сила (*metis*) и волевая автономия сопоставимы с качествами самого Одиссея. Гомер наделяет её характеристиками, которые выводят женский образ за пределы архаичных представлений о женщине как о добыче или пассивном объекте воли богов и мужчин. Этот переход от объектности к субъектности является центральным аспектом гомеровского новаторства.

Новое прочтение мифологических образов или героев античной литературы актуально в современном литературоведении, о чем свидетельствуют исследования героев/героинь прошлого Дж. Кэмпбелла [3], М. Татар [4], Р.Г. Апресяна [5], Гринцера Н.П. [6], Ю. Неклюдова [7], А. Вена [8]. Заложенная Гомером амбивалентность образа Пенелопы стала основой для ее нового художественного переосмысления в романе Маргарет Этвуд «Пенелопиада» [9].

Для глубокого понимания образа Пенелопы необходимо рассмотреть теоретическую базу, предложенную в исследовании Т.М. Ляшенко. Автор предлагает классификацию, которая отходит от статических характеристик и фокусируется на динамических отношениях внутри сюжета. В этой модели архетип не существует изолированно; он проявляется через взаимодействие с героем-мужчиной в рамках определенной структуры родственных связей, унаследованных от родоплеменного строя. В основе классификации лежат четыре базовых архетипа: Мать, Сестра, Невеста (Жена) и Дочь.

Пенелопа в «Одиссее» занимает уникальное положение, поскольку она одновременно сочетает в себе функции Невесты (Жены) и Сестры (соратницы), а также берет на себя роль Хозяйки (Матери в широком смысле) в отсутствие мужа. Новаторство Гомера заключается в том, что он помещает Пенелопу в «точку координатора», где мужское и женское начала комплементарны и являются условием существования друг друга. Одиссей проявляется как герой именно на фоне верности и мудрости Пенелопы, и наоборот.

Основной функцией архетипа Невесты (Жены) в его позитивном аспекте является нравственная трансформация героя, наделение его новыми силами и возможностями. В «Одиссее» этот процесс носит экзистенциальный характер. Возвращение Одиссея домой (*nostos*) – это не просто географическое перемещение, а возвращение к самому себе, к своему человеческому облику и социальному статусу. Пенелопа выступает как «гуманизирующий» фактор. В то время как Одиссей сталкивается с божественными искушениями – бессмертием, предложенным Калипсо, или забвением в лотофагах, – именно образ Пенелопы удерживает его в рамках человеческой судьбы. Гомер подчеркивает, что Одиссей предпочитает смертную Пенелопу бессмертной богине, что является беспрецедентным актом выбора ценности семейных уз над божественным даром. Влияние Пенелопы на Одиссея можно систематизировать через функции архетипа Жены, представленные в анализе Ляшенко. Пенелопа не просто ждет, она хранит целостность «ойкоса» (дома), что позволяет Одиссею вернуться в функционирующую социальную структуру, а не в руины. Новаторство Гомера здесь проявляется в том, что Пенелопа становится для Одиссея не только целью пути, но и нравственным ориентиром. Без Пенелопы Одиссей – это всего лишь «Бродяга», т.е. теневая сторона Божественного дитя в классификации Тома Четуинда [2]. Благодаря ей Одиссей восстанавливает свою «самость» в качестве Хозяина и Царя.

Одним из самых смелых нововведений Гомера является наделение Пенелопы интеллектуальной мощью, равной мужской. В древнегреческой культуре понятие *metis* (хитроумие, мудрость) обычно ассоциировалось с мужскими героями (Одиссеей) или богинями (Афина, Метида, Фемида, Гера). Однако Гомер делает Пенелопу «многоумной» (*periphron*), что в переводе означает «думающая кругом», «всесторонне обдумывающая». Пенелопа не просто умна; она является стратегом, который ведет свою собственную войну в Итаке, пока Одиссей сражается на море. Её стратегия ткачества савана для Лаэрта – это не просто женская хитрость, а акт управления временем и политической ситуацией. Ткавшая саван днем и распускавшая ткань ночью, она символически останавливала время, блокируя возможность свадьбы с претендентами на брак с ней и создавала пространство для возвращения мужа.

«Целый я день за тканьем проводила; а ночью, зажегши
Факел, сама все, натканное днем, распускала. Три года
Длилася хитрость удачно, и я убеждать их умела» [1, 281].

В этом контексте Пенелопа проявляет черты архетипа Сестры в его позитивном аспекте – как соратница и коллега. Согласно Т.М. Ляшенко, сестра существует независимо от героя и является для него данностью. Пенелопа, хотя и является женой, в течение двадцати лет действует как автономный

субъект. Она управляет хозяйством, ведет переговоры с женихами и защищает Телемаха. Это независимое существование делает её «равной в мысли» Одиссею.

Инновация Гомера заключается в создании концепции *homophrosyne* – идеального союза двух людей, чьи умы работают в унисон. Пенелопа и Одиссей – это не традиционная пара «герой и его награда», а пара «герой и его зеркальное отражение». Исследователи отмечают, что Пенелопа, возможно, даже более великий «мыслитель», чем её муж, так как она решает проблемы исключительно силой разума, не прибегая к физическому насилию, в то время как Одиссей всё же иногда полагается на меч.

Ткачество Пенелопы – это центральная метафора её образа и новаторства Гомера. В античной литературе ткачество часто символизирует судьбу (Мойры). Пенелопа, манипулируя нитями, берет на себя функции управления судьбой своего дома. Она «плетет» заговор против женихов точно так же, как Одиссей плетет свои интриги. Ткачество является образом времени. Пенелопа создает впечатление, что время не имеет значения, что изменения обратимы. Это позволяет ей сохранять статус-кво в Итаке в условиях крайней нестабильности. В терминах Т.М. Ляшенко, это проявление витальности и способности противостоять испытаниям, что обычно является функцией позитивной Матери, наполняющей героя силой. Пенелопа «питает» надежду всей Итаки своим бесконечным трудом у станка.

«Юноши, ныне мои женихи, – поелику на свете
Нет Одиссея, – отложим наш брак до поры той, как будет
Кончен мой труд, чтоб начатая ткань не пропала мне даром;
Старцу Лаэрту покров гробовой приготовить хочу я» [1, 20].

Финальным аккордом гомеровского новаторства является сцена узнавания (*anagnorisis*). В традиционном фольклоре жена узнает мужа по шраму или особому знаку и немедленно падает в его объятия. Гомер радикально усложняет эту сцену. Пенелопа отказывается признавать Одиссея даже после того, как он убил женихов и восстановил свой облик с помощью Афины. Это поведение Пенелопы часто интерпретировалось как холодность или чрезмерная осторожность. Однако в контексте архетипического анализа это высшее проявление её экзистенциальной самобытности. Пенелопа должна убедиться, что перед ней не просто физическое тело Одиссея, а тот самый человек, с которым её связывает интеллектуальный и духовный союз. Пенелопа устраивает Одиссею проверку, предлагая сдвинуть их брачное ложе. Секрет ложа, вырезанного из корня живого оливкового дерева, известен только им двоим. Гневная реакция Одиссея на это предложение становится для Пенелопы окончательным доказательством его подлинности.

«”Если ж того он желает, ему, Еврикля, постелю
Ты приготовь; но не в спальне, построенной им; а в другую
Горницу выставь большую кровать, на нее положивши
Мягких овчин, на овчины же полость с широким покровом”
Так говорила она, испытанью подвергнуть желая» [1, 340].

В этой сцене Пенелопа выступает в роли «координатора», который верифицирует героя. Она обладает властью либо «принять» Одиссея, либо «отвергнуть» его, даже если он победил всех врагов силой оружия. Это переносит фокус героики из сферы меча в сферу тайного знания и верности. Пенелопа здесь – Жрица, т.е. позитивный аспект Мудрости в классификации Четуинда [2], хранящая сакральную тайну брака. Т.М. Ляшенко отмечает, что переход от состояния «Девы» к «Женщине» осуществляется через процесс инициации, связанный с ответственностью за близких. Пенелопа в «Одиссее» проходит через длительную, двадцатилетнюю инициацию в отсутствие мужа. Если Одиссей проходит инициацию через странствия и борьбу с монстрами, то инициация Пенелопы – внутренняя. Она должна научиться балансировать между требованиями социума (необходимость повторного брака) и верностью собственному «Я». Гомер показывает её в состоянии глубокой печали, постоянного плача, что Маргарет Этвуд в «Пенелопиаде» [9] интерпретирует как защитную маску, скрывающую её истинные чувства и планы. Новаторство Гомера здесь в том, что он дает Пенелопе право на «внутреннее пространство», недоступное взгляду окружающих мужчин и даже самого читателя.

Темы, заложенные Гомером, получили новое развитие в современной литературе, что подтверждает глубину и амбивалентность созданного им образа. В романе Маргарет Этвуд «Пенелопиада» [9] образ Пенелопы реконструируется с феминистских позиций. М. Этвуд дает

Пенелопе голос, позволяя ей рассказать свою версию событий из Аида. М. Этвуд подчеркивает те аспекты новаторства Гомера, которые оставались в тени патриархальной интерпретации ее образа:

1. **Ненадежность рассказчика:** Пенелопа у М. Этвуд намекает, что она знала о возвращении Одиссея гораздо раньше, чем это описано в «официальной версии», и манипулировала им.

2. **Классовый конфликт:** История двенадцати служанок, которых Одиссей повесил за связь с женихами, раскрывает «теневую» сторону Пенелопы, которая не смогла или не захотела защитить своих женщин.

3. **Соперничество с Еленой:** Пенелопа М. Этвуд испытывает глубокую неприязнь к Елене, считая её тщеславной разрушительницей, чья красота стала проклятием для всех женщин, став причиной ухода их мужей на войну. “Будь вы черным магом, рискующим душой ради своего искусства, кого бы вы предпочли призвать: невзрачную, пусть и умную женушку, которая умела ткать и ни разу не преступила приличия, - или женщину, одурманившую страстью сотни мужчин и погубившую великий город?” [9]

Эти современные рефлексии лишь подчеркивают, насколько сложным был гомеровский оригинал. Пенелопа Гомера – это не застывшая икона, а живой, сомневающийся и действующий персонаж. Её молчание и «изумление» (*thambos*) – это форма сопротивления мифосу маскулинности.

Хотя Пенелопа в первую очередь является Женой, в системе Т.М. Ляшенко архетип Дочери также играет важную роль, символизируя усвоение идеологических ценностей героя. Пенелопа, как дочь царя Икария, демонстрирует благородство происхождения, но её истинная «дочерняя» функция проявляется по отношению к памяти Одиссея. Она хранит его ценности, его дом и его имя так, как если бы она была его единственным верным наследником (до тех пор, пока Телемах не повзрослеет). Гомер показывает, что Пенелопа – это мост между прошлым (Одиссей до войны) и будущим (Телемах как новый царь). В негативном аспекте архетип Дочери связан с предательством и вероломством. Новаторство Гомера заключается в том, что он полностью очищает Пенелопу от этих теней, делая её верность осознанным нравственным, интеллектуальным выбором и актом воли, а не просто привычкой.

Подводя итог анализу новаторства Гомера в интерпретации образа Пенелопы посредством критериев Т.М. Ляшенко, можно сделать следующие выводы:

- Гомер первым в мировой литературе выводит женщину из роли «добычи» или «пассивного дополнения» в роль автономного субъекта, обладающего собственной интеллектуальной стратегией и волей;

- Через использование эпитетов, таких как *periphron* (многоумная), Гомер устанавливает равенство между мужским (*metis* Одиссея) и женским интеллектом, создавая модель идеального союза – *homophrosyne*;

- Пенелопа реализует высшую функцию архетипа Жены – нравственную трансформацию героя. Она является тем якорем, который возвращает Одиссея из мира монстров и богов в мир людей;

- Символизм ткачества позволяет Пенелопе выступать в роли активного творца реальности, а не просто жертвы обстоятельств. Она «переигрывает» мужчин на их собственном поле, используя мудрость и терпение как оружие;

- Гомер оставляет Пенелопу загадкой для окружающих персонажей, наделяя её внутренним миром, который лишь частично открывается читателю. Это создает эффект «динамических отношений», о которых пишет Ляшенко, делая образ живым и актуальным для каждой новой эпохи.

Таким образом, Пенелопа Гомера – это не только «образец верной жены», но и новаторский архетип Женщины-Мыслителя, Соратницы и Хозяйки, чей образ заложил основы для всего последующего развития психологического реализма в литературе. Её «инновационность» заключается в том, что она существует не «для» героя, а «вместе» с ним, являясь равноправным строителем человеческого мира в противовес хаосу войны и дикости. Пенелопа – это триумф *metis* (хитроумия, мудрости) над грубой силой, и в этом новаторство Гомера в изображении героини.

Список литературы

1. Гомер. Одиссея. – М.: ЭКСМО, 2024.
2. Ляшенко Т.М. Классификация женских архетипических образов в художественном тексте. – Филология: научные исследования. – 2022. – № 2. – С. 54–64.
3. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. – М.: Издательство АСТ, 1997. – 230 с.
4. Татар М. Тысячеликая героиня: Женский архетип в мифологии и литературе. – М.: Издательство: Альпина Паблишер, 2023. – 456 с.
5. Апресян Р.Г. Динамика образа героя в Илиаде Гомера. – Философский журнал. – 2015. – Т. 8. – № 4. – С. 31–46.
6. Гринцер Н.П. Гомер на рубеже эпох. – Шаги/Steps. – 2015. – №1(2). – С. 23–53.

7. Неклюдов С.Ю. Поэтика эпического повествования: пространство и время. – М.: Издательство Форум, 2015. – 215 с.
8. Wen A. Penelope, queen of Ithaka: A study of female power and worth in the Homeric society. – Magister thesis. Department of Archeology and Ancient History, University of Uppsala, 2009. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:287645/FULLTEXT01.pdf>
9. Этвуд Маргарет. Пенелопиада. – М.: Издательство Открытый мир, 2006.

6-СЕКЦИЯ. ТІЛ МЕН ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

СЕКЦИЯ 6. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Исхаков Р.С.

*Национальный педагогический университет Узбекистана имени Низами,
(Ташкент, Узбекистан)*

Теоретические основы формирования слуховой компетенции в преподавании русского языка в вузе

В статье рассматриваются теоретические основы формирования слуховой (аудитивной) компетенции как важного компонента коммуникативной компетенции при обучении русскому языку в высшей школе. Раскрывается содержание данного понятия, анализируются психолого-педагогические механизмы восприятия устной речи, а также лингвистические и методические аспекты развития навыков аудирования. Особое внимание уделяется специфике обучения русскому языку в условиях Узбекистана, где значительную роль играет билингвизм и влияние родного языка студентов. Рассматриваются проявления фонетической и просодической интерференции узбекского языка. Обосновывается необходимость интегративного подхода, включающего развитие фонематического слуха, формирование стратегий понимания устной речи и использование аутентичных аудиоматериалов в образовательном процессе.

Ключевые слова: слуховая компетенция, аудирование, коммуникативная компетенция, фонематический слух, интерференция, билингвизм, профессионально-ориентированное обучение.

В условиях глобализации образования и усиления международных связей формирование полноценной коммуникативной компетенции у студентов вузов становится одной из приоритетных задач. Слуховая (аудитивная) компетенция занимает в этой структуре центральное место, поскольку именно через восприятие устной речи происходит основное накопление языкового опыта, понимание собеседника и адекватное речевое реагирование [1, 112-115].

Актуальность темы обусловлена спецификой языковой ситуации в Республике Узбекистан. Русский язык сохраняет важный статус языка межнационального общения, науки, образования и профессиональной деятельности, однако в условиях доминирования узбекского языка у большинства студентов наблюдается устойчивая фонетическая и просодическая интерференция. Это приводит к трудностям в распознавании русских звуков, интонационных конструкций и ритмики речи [2, 3-6; 10, 28-31]. Государственные образовательные стандарты высшего образования (2021 и последующие) подчёркивают компетентностный подход, где аудирование рассматривается не только как вспомогательный навык, но и как самостоятельная цель обучения [3, 15-18]. Особенно это значимо для педагогических вузов, где выпускники должны уверенно владеть русским языком для будущей профессиональной деятельности – преподавания, научной работы, межкультурного взаимодействия.

Слуховая компетенция определяется как интегративное личностное качество, включающее систему знаний, умений и навыков, позволяющих воспринимать, понимать и интерпретировать устную русскую речь в реальном времени и в различных коммуникативных ситуациях. В методике РКИ этот термин часто синонимичен «аудитивной компетенции» [4, 205-207; 5, 189-192].

Структура слуховой компетенции включает три взаимосвязанных уровня:

- перцептивный – развитие фонематического слуха, распознавание отдельных звуков, слогов, интонационных моделей и ритмико-мелодических контуров;
- семантический – понимание лексического состава, грамматических связей и общего смысла высказывания;
- прагматический – интерпретация подтекста, эмоциональной окраски, интенций говорящего, прогнозирование дальнейшего содержания [1, 124; 6, 78-81].

Психолингвистическая основа аудирования описана в работах И.А. Зимней как сложный многоуровневый процесс, включающий мотивационный, ориентировочный, исполнительный и контрольно-оценочный этапы. Ключевыми механизмами выступают: речевой слух (дифференциация фонем), вероятностное прогнозирование (антиципация), оперативная и долговременная память, распределённое и селективное внимание [1, 130-134; 6, 90-95].

Педагогическая теория опирается на положения теории деятельности А.Н. Леонтьева и поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Формирование компетенции проходит три основные стадии: ориентировочную (знакомство с особенностями русской фонетики и просодии), исполнительную (тренировка в контролируемых и полуаутентичных условиях) и автоматизированную (свободное восприятие реальной речи без опор) [7, 56-63]. В условиях узбекско-русского билингвизма интерференция проявляется особенно ярко на фонетическом и просодическом уровнях. Узбекский язык характеризуется: отсутствием редукции безударных гласных, иной системой согласных (нет пар по твёрдости/мягкости), фиксированным ударением и другой интонацией. Это приводит к типичным ошибкам в восприятии: неразличение [ы]–[и], [о]–[а] в безударных позициях; игнорирование мягкости согласных; неправильное восприятие русского подвижного ударения и интонационных центров. Примеры: русское «молоко» может восприниматься как «*малЯко*», «*стол*» – как «*ыстол*» или «*устол*» с протезой [2, 5-7; 10, 30-32; 11, 74-79]. Такие явления требуют специальной коррекционной работы уже на начальных этапах.

Методические основы формирования слуховой компетенции в вузе строятся на коммуникативно-деятельностном, личностно-ориентированном и профессионально-ориентированном подходах [4, 215-220; 8, 43-46]. Процесс целесообразно разделить на три этапа:

1. Подготовительный (1 курс): акцент на перцептивном уровне – развитие фонематического слуха через имитационные упражнения (повтор за диктором), дифференцировочные (выбор из пар: был – бил, рад – ряд), работу с минимальными парами, ритмико-интонационными моделями. Пример упражнения: прослушать фразу и отметить ударный слог или тип интонации.

2. Основной (2–3 курсы): переход к семантическому уровню – аудирование аутентичных текстов средней сложности (лекции, подкасты, диалоги профессиональной тематики), предтекстовые задания (активизация лексики), притекстовые (просмотр ключевых слов) и послетекстовые (ответы на вопросы, пересказ, заполнение таблиц).

3. Совершенствующий (4 курс, магистратура): прагматический уровень – критическое аудирование сложных аутентичных материалов (научные доклады, новости, интервью), анализ подтекста, эмоциональной окраски, работа со скоростью речи и фоновым шумом.

Эффективные приёмы включают: стратегии слушания («ключевые слова», «опорные сигналы», «визуализация содержания»), использование мультимедиа (Moodle, Zoom, YouTube-каналы с профессиональным контентом), парную и групповую работу. В узбекских вузах рекомендуется: контрастивный анализ фонетики двух языков, тексты о межкультурном взаимодействии, упражнения на преодоление типичной интерференции [9, 118-123; 12, 52-55].

Таким образом, теоретические основы формирования слуховой компетенции представляют собой интеграцию психолингвистических механизмов восприятия речи, лингводидактических принципов и современных требований к высшему образованию. В условиях Узбекистана успех зависит от системного учёта билингвального контекста, целенаправленной коррекции интерференции и ориентации на профессиональные нужды студентов. Дальнейшие исследования целесообразно направить на создание цифровых интерактивных ресурсов, разработку специализированных пособий и экспериментальную проверку эффективности предложенных моделей.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 2001. – 384 с.
2. Шарипова Б.М. Интерферирующее влияние узбекского языка при изучении русского // CyberLeninka. – 2025. – С. 3-8.
3. Государственный образовательный стандарт высшего образования Республики Узбекистан. – Ташкент, 2021. – 120 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
7. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 480 с.
8. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб.: Златоуст, 2010. – 472 с.
9. Лебединский С.И. Стратегии смыслового восприятия устной иноязычной речи. – Минск: БГУ, 2014. – 156 с.
10. Раметова Б. Фонетические трудности узбекских студентов при изучении русского языка // Journals.org. – 2025. – С. 28-33.
11. Ганиев Ж.В. Контрастивная фонетика русского языка в сопоставлении с узбекским и таджикским языками. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 256 с.
12. Чирейкина О.Ю. Развитие навыков аудирования как одного из видов речевой деятельности // Материалы научной конференции. – 2022. – С. 52–56.

*Научный руководитель: Бабаева З.С.
Национальный педагогический университет Узбекистана
имени Низами (Ташкент, Узбекистан)*

Современные методы научного исследования неологизмов и заимствований в системе словообразования современного русского языка

В статье рассматриваются современные и инновационные методы научного исследования неологизмов и заимствований в системе словообразования современного русского языка. Актуальность темы обусловлена активным развитием языка под влиянием глобализации, цифровизации и межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется не только традиционным лингвистическим методам, но и инновационным педагогическим подходам, таким как геймификация, цифровые технологии, искусственный интеллект и проектное обучение. Показано, что их применение способствует более глубокому изучению словообразовательных процессов и эффективному усвоению новой лексики.

Ключевые слова: геймификация, заимствования, инновационные технологии, лингводидактика, методы исследования, неологизмы, русский язык, словообразование.

Современный русский язык находится в состоянии активного развития, что проявляется в постоянном обновлении его лексического состава. Одним из наиболее значимых проявлений языковой динамики является появление неологизмов и заимствований. Эти процессы обусловлены развитием науки, технологий, массовой культуры и международных коммуникаций.

В условиях цифровизации общества значительно увеличивается скорость распространения новых слов, что требует применения современных методов их изучения. Традиционные подходы уже не в полной мере отражают специфику языковых изменений, поэтому возникает необходимость в использовании инновационных методов исследования и обучения [2, 113].

Неологизмы представляют собой новые слова или новые значения существующих слов, возникающие в процессе развития языка. Они отражают изменения в социальной, культурной и технологической сферах общества. Заимствования являются результатом языкового взаимодействия и представляют собой слова, пришедшие из других языков и адаптированные к нормам русского языка.

Процесс заимствования включает несколько этапов: проникновение слова, его фонетическую, грамматическую и семантическую адаптацию, а также закрепление в языке. В современном русском языке особенно активно заимствуются слова из английского языка, что связано с глобализацией и развитием информационных технологий [1, 47].

Изучение данных процессов требует комплексного подхода, основанного на использовании различных методов научного исследования.

Важную роль играет **сравнительный метод**, который предполагает сопоставление заимствованных слов с их исходными формами в языке-источнике. Это даёт возможность выявить особенности адаптации и изменения значений слов.

Наряду с традиционными методами всё большее значение приобретают инновационные подходы. Одним из перспективных направлений является **геймификация обучения**, предполагающая использование игровых технологий в образовательном процессе. Игровые методы способствуют активизации познавательной деятельности и повышают мотивацию обучающихся [5, 88].

Важную роль играет **метод цифровых образовательных платформ**, позволяющий использовать интерактивные ресурсы и онлайн-инструменты для изучения неологизмов. Это способствует индивидуализации обучения и повышению его эффективности [1, 46]. Среди инновационных направлений выделяется **использование технологий искусственного интеллекта**, позволяющих анализировать языковые данные и автоматически выявлять новые слова. Данный подход открывает новые возможности для лингвистических исследований [6, 27].

Перспективным остаётся также и **проектное обучение**, при котором обучающиеся самостоятельно исследуют современные языковые процессы. Это способствует развитию исследовательских навыков и формированию языковой компетенции [3, 68].

Особое значение приобретает **иммерсивный подход**, включающий использование технологий виртуальной и дополненной реальности. Он обеспечивает более глубокое усвоение языкового материала за счёт эффекта погружения [6, 29]. Кроме того, эффективным является **метод**

ассоциативных рядов, направленный на формирование семантических связей между словами, что особенно важно при изучении заимствований [7, 5].

Применение современных и инновационных методов позволяет комплексно исследовать процессы формирования неологизмов и заимствований. Их сочетание обеспечивает более точное выявление закономерностей развития лексической системы языка. Использование цифровых технологий и корпусных ресурсов даёт возможность анализировать языковые изменения в реальном времени, что особенно важно в условиях стремительного развития медиапространства [4, 195].

Таким образом, современные методы способствуют более глубокому пониманию словообразовательных процессов и повышают эффективность обучения русскому языку. Неологизмы и заимствования являются важной частью развития современного русского языка. Их исследование требует применения как традиционных, так и инновационных методов научного анализа. Использование геймификации, цифровых технологий, искусственного интеллекта и проектного обучения позволяет не только углубить научное исследование, но и повысить эффективность преподавания русского языка. Это делает изучение неологизмов и заимствований более актуальным и практически значимым в современных условиях.

Список литературы

1. Халалов З. А. Инновационные методы преподавания русского языка // Web Journal. – 2023. – С. 45–49.
2. Шарипова Ш. Ш. Интерактивные методы обучения русскому языку // Journal of New Century Innovations. – 2024. – С. 112–115.
3. Вохобов Т.Т., Эргашева К. Х. Инновационные методы обучения русскому языку как иностранному // Образование, наука и инновационные идеи. – 2024. – С. 67–70.
4. Наврузова Г. Б. Инновационные методы обучения русскому языку // Образование и инновации. – 2025. – С. 193–197.
5. Замалетдинова Г. С. Игровые технологии в обучении языку // Вестник КГМА. – 2023. – №1. – С. 87–93.
6. Ахмаджанова З. М. Цифровые технологии в обучении языку // Fundamental Research Journal. – 2025. – С. 25–30.
7. Гильфиева А. Р. Активные методы обучения русскому языку // Методическая разработка. – 2021. – С. 3–7.

Зулпикар Ж.А.

*Научный руководитель: Назарова М.Г., ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Г.А. Мейрамова, магистр педагогических наук
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Методы обучения чтению и анализу текста на уроках русского языка и литературы

В статье рассматриваются современные методы обучения чтению и анализу текста на уроках русского языка и литературы в общеобразовательной школе. Особое внимание уделяется стратегиям смыслового чтения, методике вдумчивого анализа художественного произведения, а также приёмам развития читательской грамотности учащихся. Анализируются традиционные и инновационные подходы к работе с текстом: методы сопоставительного анализа, технология критического мышления через чтение и письмо, комментированное чтение. Предлагаются практические рекомендации для учителей-словесников по формированию у школьников навыков осознанного восприятия и интерпретации литературного текста. Материал статьи может быть использован в практике преподавания русского языка и литературы.

Ключевые слова: смысловое чтение, анализ текста, читательская грамотность, методика преподавания литературы, критическое мышление, художественный текст.

Проблема формирования навыков чтения и работы с текстом занимает особое место в современной методике преподавания русского языка и литературы. В условиях стремительного развития информационного общества, насыщенного разнообразными источниками данных, умение вдумчиво читать, понимать и критически осмысливать прочитанное становится одним из ключевых образовательных результатов. Международные исследования читательской грамотности фиксируют устойчивую тенденцию к снижению интереса школьников к чтению, что делает поиск эффективных педагогических стратегий особенно актуальным [1, 5].

Современный учитель-словесник сталкивается с необходимостью не просто передать знания о литературном произведении, но и сформировать у учащихся культуру чтения – способность самостоятельно вступать в диалог с текстом, задавать вопросы, выдвигать и проверять гипотезы,

соотносить прочитанное с собственным жизненным опытом. Это требует применения разнообразных методических инструментов, адаптированных к возрастным и познавательным особенностям обучающихся.

Актуальность темы определяется также требованиями государственных образовательных стандартов, в которых читательская грамотность выделяется как одна из ключевых компетенций выпускника школы. Анализ педагогической литературы показывает, что, несмотря на богатство накопленного методического опыта, вопрос об оптимальном сочетании различных методов работы с текстом остаётся открытым и требует дальнейшего осмысления [2, 11].

Цель настоящей статьи – систематизировать и охарактеризовать наиболее результативные методы обучения чтению и анализу текста, применяемые на уроках русского языка и литературы, а также обосновать их педагогическую ценность в контексте современных образовательных стандартов.

Отечественные и зарубежные методисты выделяют несколько базовых подходов к организации работы с текстом на уроке литературы. Среди них особого внимания заслуживает стратегия смыслового чтения, направленная на формирование умений извлекать информацию, интерпретировать содержание и оценивать форму литературного произведения. Смысловое чтение – это активная познавательная деятельность, предполагающая постоянный внутренний диалог читателя с текстом, постановку вопросов и поиск ответов непосредственно в ходе чтения [2, 18].

Широкое распространение в современной школьной практике получила технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Данная технология структурирует урок по трёхфазной модели: вызов – осмысление – рефлексия. На этапе вызова активизируются уже имеющиеся знания учащихся о теме произведения, формируется познавательная мотивация. Этап осмысления предполагает непосредственную работу с текстом с применением таких приёмов, как «инсерт» – маркировка текста по мере чтения, «зигзаг» – групповое изучение разных частей произведения, «чтение с остановками». На этапе рефлексии организуется обобщение прочитанного в форме синквейна, эссе или кластера [3, 47].

Важное место в методике занимает комментированное чтение – метод, при котором учитель или сами учащиеся поясняют незнакомые реалии, архаизмы, исторические события, упоминаемые в тексте. Этот приём особенно значим при изучении классической литературы, поскольку позволяет устранить культурный и временной барьер между читателем и произведением. Комментарий может быть историко-культурным, лингвистическим и литературоведческим [2, 44]. Грамотно организованное комментирование превращает урок в совместное исследование, где ученик выступает не пассивным слушателем, а активным участником осмысления текста.

Метод сопоставительного анализа предполагает сравнение различных текстов по тематическому, жанровому или стилистическому принципу. Учащиеся сопоставляют, например, несколько стихотворений об одном времени года разных авторов, выявляя сходства и различия в образной системе, настроении и авторской позиции. Данный подход развивает аналитическое мышление, расширяет читательский кругозор и формирует понимание индивидуального авторского стиля [4, 112]. Особую ценность сопоставительный анализ приобретает при изучении произведений разных литературных эпох, позволяя обнаружить сквозные темы и мотивы, характерные для русской литературы в целом.

В последние годы активно внедряется метод читательского дневника, при котором учащиеся фиксируют свои впечатления, вопросы и наблюдения по мере чтения произведения. Ведение дневника приучает к регулярному и осознанному чтению, способствует развитию письменной речи и помогает школьникам отслеживать собственный читательский опыт. Интегративный характер данного метода состоит в том, что он одновременно развивает навыки чтения, анализа и письма, что соответствует требованиям комплексного подхода к обучению русскому языку и литературе [3, 89].

Особого рассмотрения заслуживает вопрос о применении приёма «медленного чтения», восходящего к традициям герменевтики. Медленное чтение предполагает детальный анализ небольшого фрагмента текста: разбор художественных деталей, выбора слова, синтаксических конструкций, ритмической организации прозы или стиха. Данный приём формирует у учащихся внимательное отношение к языку произведения, понимание того, что каждый элемент текста несёт смысловую и эстетическую нагрузку [5, 23].

Существенной частью работы с текстом является обучение учащихся формулированию вопросов к прочитанному. Исследования показывают, что умение задавать продуктивные вопросы свидетельствует о высоком уровне понимания текста и способности к его интерпретации. В практике преподавания используется таксономия вопросов по уровням: вопросы на воспроизведение фактической информации, вопросы на интерпретацию и вопросы на оценку и применение. Такая

градиация помогает организовать беседу по тексту таким образом, чтобы охватить все уровни его понимания – от буквального до критического [1, 17].

Для успешного применения перечисленных методов необходимо соблюдать ряд педагогических условий. Во-первых, важна системность: отдельные приёмы должны быть включены в целостную методическую систему, а не использоваться от случая к случаю. Во-вторых, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся при выборе текстов и заданий к ним. В-третьих, эффективная работа с текстом требует создания диалоговой атмосферы на уроке, при которой ученик чувствует себя полноправным участником интерпретации произведения, а не только получателем готовых знаний [4, 98].

Таким образом, современная методика преподавания русского языка и литературы располагает разнообразным арсеналом методов обучения чтению и анализу текста. Смысловое чтение, технология РКМЧП, комментированное чтение, сопоставительный анализ, ведение читательского дневника, медленное чтение и работа с таксономией вопросов при условии их грамотного и систематического применения способствуют формированию у школьников устойчивых навыков читательской грамотности, развитию аналитического мышления и речевой культуры.

Следует подчеркнуть, что ни один из рассмотренных методов не является универсальным рецептом успеха. Наибольший педагогический эффект достигается при их гибком комбинировании с учётом специфики конкретного произведения, возраста учащихся и целей урока. Учитель-словесник, владеющий широким спектром методических инструментов, способен выстроить урок таким образом, чтобы каждый ученик почувствовал удовольствие от осмысленного чтения и открытия новых смыслов в литературном тексте.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с разработкой интегрированных методических комплексов, сочетающих традиционные подходы к работе с текстом и возможности цифровых образовательных технологий, а также с изучением специфики обучения чтению в условиях полиязычной образовательной среды Казахстана.

Список литературы

1. Голубева И.В. Читательская грамотность как образовательный результат // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 3–20.
2. Романичева Е.С., Сосновская И.В. Введение в методику обучения литературе. – Москва: Флинта, 2019. – 208 с.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
4. Бельский Г.И. Теория литературы в школе // Литература в школе. – 2020. – № 3. – С. 95–120.
5. Мурзина И.Я. Медленное чтение как педагогическая практика // Образование и наука. – 2021. – № 7. – С. 18–34.

Умурзакова С.Б.

*Национальный педагогический университет Узбекистана имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)*

Педагогические условия формирования культуры публичной речи учащихся

Статья посвящена анализу педагогических условий формирования культуры публичной речи учащихся в образовательном процессе. В условиях обновления содержания образования и усиления компетентностного подхода особую значимость приобретает развитие коммуникативных умений обучающихся, включая навыки устного выступления. Целью исследования является теоретическое обоснование методических подходов к формированию культуры публичной речи и развитию речевой компетентности учащихся. В работе рассматриваются основные компоненты культуры публичного выступления: соблюдение языковых норм, логическая организация высказывания, учёт особенностей аудитории и использование выразительных средств языка. В результате исследования определены ключевые педагогические, организационные и содержательные факторы, способствующие эффективному формированию культуры публичной речи учащихся в образовательном процессе.

Ключевые слова: образование, речь, коммуникация, методика, компетентность, выступление.

Современная образовательная система ориентирована на формирование личности, способной к активному участию в общественной и профессиональной коммуникации. В условиях обновления содержания образования и усиления компетентностного подхода исследователи **Е.Р. Дубовкина, А.А. Шкунова и М.П. Прохорова** подчёркивают, что «особую значимость приобретает развитие культуры публичной речи учащихся как важного показателя их образовательной подготовленности» [3,

1]. Владение навыками устного выступления рассматривается не только как средство успешного освоения учебного материала, но и как инструмент социализации, профессионального самоопределения и гражданской активности. Как отмечают исследователи Ш.И. Булуева, Е.А. Бырлова, Р.С. Магомадова – «в педагогическом дискурсе культура публичной речи осмысливается как результат целенаправленной образовательной работы» [1, 4], направленной по нашему мнению, на формирование речевой компетентности, коммуникативной ответственности и способности к аргументированному выражению собственной позиции. По мнению исследователя **Е.Г. Чеботарёвой**, культура публичной речи «включает не только соблюдение языковых норм, но и умение структурировать содержание высказывания, выстраивать логическую последовательность изложения, учитывать особенности аудитории и адекватно использовать выразительные средства языка». [5, 2]. Следовательно, формирование данного качества требует системной организации учебного процесса и не может ограничиваться эпизодическим обращением к устным формам контроля знаний.

Обращение к проблеме формирования культуры публичной речи обусловлено потребностью современной школы и высшей школы в создании образовательной среды, способствующей развитию речевой активности учащихся и становлению их как субъектов осмысленной и ответственной коммуникации. Формирование культуры публичной речи учащихся в образовательном процессе следует рассматривать как целенаправленно организованную педагогическую деятельность, направленную на развитие у обучающихся устойчивых коммуникативных умений и навыков. Согласно утверждениям исследователя, А.М. Шахнаровича, «в отличие от спонтанной разговорной практики, публичное выступление в учебной среде представляет собой специально структурированную форму речевой деятельности, предполагающую предварительную подготовку, осмысленное планирование содержания и соблюдение норм речевой культуры» [6, 3]. Следовательно, речь идёт не только о развитии устной речи как таковой, но и о формировании определённого уровня речевой организованности, отражающего степень педагогической зрелости обучающегося.

В педагогическом аспекте культура публичной речи выступает как результат системного обучения, в котором важную роль играет последовательность и преемственность речевых заданий. Если устные ответы, сообщения, защита проектов и участие в дискуссиях не образуют целостной методической линии, развитие речевых навыков приобретает фрагментарный характер. Так, опираясь на исследование Е. Г. Чеботаревой – «в образовательной практике необходимо выстраивать модель постепенного усложнения речевой деятельности: от кратких репродуктивных высказываний к самостоятельным развёрнутым выступлениям, предполагающим анализ, интерпретацию и аргументацию» [5, 3]. Такая динамика, по нашему мнению, обеспечивает формирование навыков структурирования текста, логического изложения материала и соблюдения коммуникативной целесообразности. Содержание педагогической работы по формированию культуры публичной речи определяется интеграцией нескольких направлений. Во-первых, существенное значение имеет работа над языковой правильностью, предполагающая закрепление орфоэпических, лексических и грамматических норм; во-вторых, особую роль играет развитие композиционных умений, связанных с умением выстраивать вступление, основную часть и заключение выступления; в-третьих, необходимо формировать навыки аргументации, позволяющие учащемуся не только передавать информацию, но и обосновывать собственную позицию. Подобные элементы образуют содержательную основу педагогического воздействия и обеспечивают осмысленность публичного высказывания.

Организация учебной деятельности должна предусматривать разнообразие форм речевой практики. Эффективность формирования культуры публичной речи возрастает при использовании таких методов, которые предполагают активное участие обучающихся в коммуникации. Устные сообщения, презентации исследовательских проектов, учебные дебаты, защита творческих работ создают условия для применения теоретических знаний на практике. При этом, как отмечает В.В. Гаврилов в своих исследованиях, «важно, чтобы педагогическая оценка была направлена не только на выявление ошибок, но и на анализ логики изложения, степени убедительности аргументации и умения взаимодействовать с аудиторией» [2]. Такой подход способствует формированию у учащихся осознанного отношения к собственной речи. Особое значение в педагогическом процессе имеет обратная связь. Конструктивный анализ выступления позволяет обучающемуся увидеть сильные и слабые стороны своей речи, что способствует дальнейшему совершенствованию навыков. При этом педагог должен стремиться к формированию у учащихся способности к самооценке, поскольку рефлексивное осмысление собственной деятельности усиливает образовательный эффект. Постепенно учащийся начинает воспринимать публичное выступление не как формальную процедуру, а как средство выражения мыслей и проявления интеллектуальной самостоятельности.

Согласно концепции исследователя М.В. Манаковой, «формирование культуры публичной речи также связано с организацией межпредметных связей» [4]. Ограничение работы над устным выступлением рамками одного учебного предмета снижает её результативность. Напротив, интеграция речевой практики в различные дисциплины способствует расширению коммуникативного опыта учащихся и формированию универсальных умений. Защита проектов по гуманитарным и естественнонаучным предметам, участие в конференциях, олимпиадах и конкурсах усиливают мотивацию к совершенствованию устной речи и придают ей практическую значимость. В современных условиях образовательный процесс дополняется цифровыми средствами обучения, которые открывают новые возможности для развития культуры публичного выступления. Использование мультимедийных презентаций, видеозаписей и онлайн-форматов общения способствует формированию навыков адаптации речи к различным каналам коммуникации. Однако применение технологий должно быть педагогически обоснованным и направленным на развитие содержания выступления, а не на подмену речевой деятельности визуальными эффектами.

Таким образом, формирование культуры публичной речи учащихся представляет собой комплексный педагогический процесс, основанный на системной организации речевой практики, целенаправленном развитии композиционных и аргументационных умений, создании условий для рефлексии и интеграции устной деятельности в различные образовательные контексты. Результатом такой работы становится становление учащегося как субъекта учебной коммуникации, способного к логически выстроенному, аргументированному и культурно оформленному публичному высказыванию.

Список литературы

1. Булуева Ш.И., Бырьлова Е.А., Магомадова Р.С. Метод публичных выступлений как педагогический ресурс развития коммуникативных компетенций студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №80-3
2. Гаврилов В.В. К вопросу о критериях оценки устного выступления студентов в процессе изучения дисциплины «Русский язык и Культура речи» // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. №4 (67).
3. Дубовкина Е.Р., Шкунова А.А., Прохорова М.П. Публичная речь как компетенция будущего специалиста // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №4 (38).
4. Манакова М.В. Публичная речь как показатель уровня профессиональной готовности будущего выпускника педагогического ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-3.
5. Чеботарева Е.Г. Проблемы обучения ораторскому искусству на занятиях по русскому языку и культуре речи // Сибирский педагогический журнал. 2015. №2.
6. Шахнарович А.М. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности // Вопросы психолингвистики. 2011. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-i-kommunikativnye-aspekty-rechevoy-deyatelnosti>

Абдуанбай Н.К.

*Научный руководитель: Аязбаева Б.К., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Рефлексия как методический компонент педагогической практики студента

В статье освещаются вопросы педагогической практики студента-практиканта образовательной программы 6В01706 «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения» в специализированной школе-интернате с обучением на трех языках Тюлькубасского района (Туркестанская область). Особое внимание уделяется процессу подготовки к урокам, в том числе открытым, методической организации учебной деятельности и рефлексии как важнейшему компоненту профессионального становления будущего учителя. Автором рассматривается понятие педагогической рефлексии, ее виды и функции в образовательном процессе; описываются конкретные примеры рефлексивной деятельности учащихся и педагога, а также аспекты дальнейшей профессиональной работы студента-практиканта по указанной образовательной программе. Материал статьи основан на анализе дневника педагогической практики и научных трудах по педагогике и методике обучения.

Ключевые слова: педагогическая практика, методика обучения, осуществление рефлексии, студент-практикант, русский язык и литература.

Педагогическая практика является важным этапом профессиональной подготовки будущего учителя, поскольку именно в процессе работы в школе формируются практические навыки преподавания, педагогического общения и организации учебного процесса. Теоретические знания, полученные в университете, приобретают реальную ценность только в условиях реального урока. Особое значение в профессиональном становлении педагога приобретает рефлексия, которая рассматривается как механизм осмысления собственной деятельности и средство ее совершенствования. По мнению исследователей, педагогическая рефлексия является основой профессионального роста и развития педагогического мышления [1, 36; 2, 183]. В условиях многоязычной школы значение рефлексии возрастает, так как учитель постоянно сталкивается с необходимостью адаптации методик, форм работы и содержания обучения под языковые возможности учащихся.

Педагогическая практика проходит в 7-8 классах (7А, 7Б, 8А, 8Б) КГУ «Специализированная школа-интернат с обучением на трех языках Тюлькубасского района» Управления образования Туркестанской области (с. Т. Рыскулов). Работа ведется по предмету «Русский язык и литература». В рамках практики проводятся обычные и открытые уроки. Программный материал уроков основан на работе с текстом, включающий грамматические темы (имя числительное, местоимение, составные количественные числительные, определительные местоимения), литературные произведения (Н.В. Гоголь «Ночь перед Рождеством», Е.Л. Шварц «Время не ждет», О. Сулейменов «Волчата», Ч.Т. Айтматов «Плаха», К. Мырзагалиев «Красная книга», Я. Мавр «Сын воды», П.И. Васильев «Иртыш»), а также культурологические блоки.

Отмечаем, что подготовка к урокам осуществляется системно и включает анализ темы, постановку целей, подбор методов и форм работы, планирование этапов урока и выбор дидактического материала. Такой подход соответствует методическим требованиям к организации учебного процесса, где учитель выступает не только источником знаний, но и организатором познавательной деятельности учащихся [3].

Особое внимание в процессе практики уделяется рефлексии. В педагогике рефлексия определяется как «осознанное обращение субъекта к собственной деятельности, ее анализ и оценка с целью дальнейшего совершенствования» [4, 5]. В научной литературе выделяются различные виды рефлексии: ситуативная, ретроспективная и перспективная [5, 6]. Ситуативная рефлексия направлена на осмысление текущей деятельности, ретроспективная – на анализ уже выполненной работы, перспективная – на планирование будущих действий. Также отмечается, что рефлексия выполняет важные функции в образовательном процессе. «К ним относятся аналитическая функция, связанная с осмыслением собственной деятельности; оценочная функция, позволяющая определить результаты учебной работы; а также развивающая функция, направленная на формирование у учащихся навыков самоанализа и саморегуляции учебной деятельности» [4, 5]. Реализация данных функций способствует повышению эффективности учебного процесса и развитию познавательной активности школьников.

Рефлексия как элемент методической деятельности проявляется и в нашей работе, что выражается в анализе проведенных уроков, фиксации трудностей, корректировке методов обучения и поиске более эффективных форм работы с учащимися. Такой подход соответствует позиции современных исследователей, рассматривающих рефлексивную деятельность как основу профессионального развития педагога [1, 37]. Примером реализации рефлексивной деятельности стал открытый урок в 7 классе на тему «Хобби – дело жизни». В конце урока была организована ситуативная рефлексия, в ходе которой учащимся были предложены вопросы: что нового они узнали, какие задания вызвали интерес, какие трудности возникли и почему. Ученики формулировали ответы устно, анализировали свою деятельность, высказывали личное отношение к уроку. Данная форма работы позволила получить обратную связь, выявить уровень усвоения материала и эмоциональное восприятие учебного процесса. Анализ рефлексии показал необходимость усиления практико-ориентированных заданий и поэтапного сопровождения учащихся при выполнении грамматических упражнений.

Кроме указанного примера, в ходе педагогической практики применялась и ретроспективная рефлексия, направленная на анализ уже выполненной учебной деятельности. Примером ее реализации стал урок в 8 классе по произведению Чингиза Айтматова «Плаха». После завершения работы с текстом учащимся было предложено обсудить результаты своей деятельности на уроке. Ученики отвечали на вопросы о том, какие задания оказались наиболее сложными, что помогло им лучше понять содержание произведения и какие выводы они сделали после анализа текста. В ходе обсуждения школьники оценивали собственную активность на уроке и степень понимания литературного материала. Подобная форма ретроспективной рефлексии позволила выявить уровень усвоения содержания произведения и определить эффективность использованных методов работы с художественным текстом.

Еще одним примером реализации рефлексивной деятельности стала перспективная рефлексия, направленная на планирование дальнейшей учебной деятельности. Данный вид рефлексии был применен на открытом уроке русского языка и литературы в 7 классе при изучении темы «Время не ждет». В конце занятия учащимся было предложено определить, какие знания они уже усвоили и какие вопросы требуют дополнительного объяснения. Ученики формулировали свои ответы устно, а также записывали краткие выводы в тетрадях. Кроме того, школьники высказывали предложения о том, какие задания могли бы помочь лучше закрепить изученный материал на следующем уроке. Такая форма перспективной рефлексии способствовала формированию у учащихся навыков планирования собственной учебной деятельности и повышению их познавательной активности.

Таким образом, применение различных видов рефлексии в процессе педагогической практики показывает их значимость для организации эффективного образовательного процесса. Ситуативная рефлексия позволяет оперативно оценить результаты текущей деятельности учащихся, ретроспективная – проанализировать уже выполненную работу, а перспективная – определить направления дальнейшего обучения. Использование данных видов рефлексии способствует формированию у учащихся осознанного отношения к учебной деятельности и развитию навыков самоанализа, что является важным условием успешного обучения и профессионального становления будущего педагога [5, 6].

Конечно, в ходе практики активно прорабатываются вопросы, которые связаны с индивидуальными особенностями учеников, в том числе уровень подготовки, скорость усвоения материала и мотивация к обучению. По рекомендации научного руководителя, в дневнике практики систематически фиксируются наблюдения за учениками, отмечается, какие приемы и задания вызывают наибольший интерес учащихся, а какие требуют доработки. Это позволяет выявить ключевые зоны педагогического воздействия, особенно в части развития навыков самостоятельного мышления и критического анализа литературных текстов.

В отдельных случаях для организации рефлексии использовались краткие письменные задания. Например, учащимся предлагалось завершить фразы: «Сегодня на уроке я узнал...», «Наиболее интересным для меня было...», «Сложным оказалось...». Выполнение подобных заданий позволяет школьникам кратко сформулировать собственные выводы и осмыслить результаты своей учебной деятельности, а также дает учителю возможность определить уровень понимания изученного материала.

Особое внимание уделяется организации обратной связи с учениками. После каждого урока проводится анализ их ответов, обсуждение возникающих трудностей и корректировка дальнейшей учебной деятельности. На некоторых уроках были введены мини-опросы и письменные рефлексивные задания, что способствовало развитию осознанного отношения к обучению и формированию навыков самоконтроля. Такая практика позволяет увидеть, как методические решения влияют на активность и вовлеченность учеников класса, а также уточнить индивидуальные подходы к ученикам.

Кроме того, работа такого рода включает систематическую проработку собственной педагогической рефлексии. Каждый урок сопровождается нами анализом эффективности выбранных методов, последовательности этапов и взаимодействия с учащимися. В процессе рефлексивной работы фиксируются удачные методические находки, а также моменты, требующие улучшения, что способствует, на наш взгляд, постепенному формированию методической гибкости и профессиональной устойчивости практиканта. Очевидно, что работа над рефлексией позволяет определить приоритеты в дальнейшем развитии педагогических умений, включая внедрение интерактивных форм обучения, проектной деятельности и элементов индивидуального сопровождения учеников.

Педагогическая практика показала, что рефлексия является неотъемлемым компонентом профессионального становления будущего учителя. Анализ собственной деятельности позволяет осмысленно выстраивать образовательный процесс, выявлять сильные и слабые стороны педагогической работы и планировать пути ее совершенствования. Опыт работы в школе способствует формированию методической гибкости, развитию коммуникативных навыков и профессионального самосознания. Несомненно, дальнейшая профессиональная работа будет направлена на углубление рефлексивных умений, совершенствование методики преподавания и развитие интерактивных форм обучения.

Список литературы

1. Шакуто Е.А. Научно-методическая работа: условия эффективности // Профессиональное образование и рынок труда. – 2013. – С. 36-37.
2. Белякова Е.Г., Быков С.А. Карьерные и ценностные ориентации как ценностно-смысловые предикторы профессионального самоопределения студентов-педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – С. 181-199.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2009. – 384 с.
4. Федотова Е.Л., Ушева Т.Ф. Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 5.
5. Каяшева О.И., Ханова З.Г. Ретроспективная, ситуативная и проспективная рефлексия в достижении профессиональной успешности студентов-психологов // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4. – С. 6.

Жумашова Д.М.

*Научный руководитель: Аязбаева Б.К., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Обучение грамматическому управлению на уроках русского языка и литературы в 7 классе

В статье рассматривается обучение грамматическому управлению в 7 классе в условиях школы с нерусским языком обучения. Управление понимается как выбор нормативной падежной формы (с предлогом или без предлога), обусловленный требованием главного слова. Методическая основа работы соотнесена с идеей системного формирования навыка управления, представленной в исследовании известного ученого Г.А. Мейрамова. Автором предлагается практико-ориентированная модель обучения: стартовая диагностика – освоение моделей управления – речевой тренинг – редактирование связного высказывания. В статье описаны типичные ошибки семиклассников (лишний предлог, неверный падеж после производных предлогов, смешение моделей близких слов) и способы их профилактики на уроках русского языка и литературы. Приведены результаты мини-диагностики в 7 классе, фиксирующие снижение количества ошибок после целенаправленной работы.

Ключевые слова: грамматическое управление, русский как неродной, речевые ошибки, методика обучения, формирование навыка.

Грамматическое управление относится к тем разделам школьной грамматики, которые непосредственно проявляются в речевой практике: от правильного выбора падежа и предлога зависят нормативность, точность смысла и качество письменных работ и устных выступлений. В 7 классе учащиеся переходят к развёрнутым устным ответам и связным текстам (пересказ, характеристика героя, рассуждение), поэтому нарушения управления становятся устойчивыми. По мнению профессора М.М. Копыленко, в аудитории с нерусским языком обучения среди нарушений чаще всего встречаются ошибки, «которые объясняются сложностью грамматических явлений русского языка, причисляемые нами к скрытой интерференции»: неверно выбирается падеж зависимого слова, добавляется лишний предлог, смешиваются близкие по значению конструкции [1, 413].

В условиях школы с нерусским языком обучения трудности усиливаются интерференцией: учащиеся нередко переносят на русский язык модели родного казахского языка. Поэтому начинающему учителю, как отмечает в своей работе профессор З.К. Ахметжанова, важно «знать сходства и различия между грамматическими системами двух языков» [2, 230]. Такие ошибки требуют не эпизодической работы в рамках одной темы, а системного формирования навыка, включающего тренировку моделей управления и развитие самоконтроля. Теоретико-методической опорой такого подхода выступает идея системного обучения русскому грамматическому управлению, представленная еще в известной работе профессора Г.А. Мейрамова [3].

Цель статьи – описать методически целесообразную систему обучения грамматическому управлению в 7 классе и показать её результативность на материале конкретного класса (28 учащихся) в школе с нерусским языком обучения.

В современных научных работах часто описывается работа учителей, основанная на таксономии Б. Блума. Так, согласно мнению Г.А. Темирбековой, «важным аспектом деятельности учителя является стремление понять, как отдельными учениками постигается тема, осознать необходимость работы с

учениками в целях улучшения или реконструкции их понимания» [4]. В процессе рассмотрения вопроса об обучении грамматическому управлению на уроках русского языка и литературы в 7 классе нами сделан акцент на формирование навыков запоминания, понимания, применения, анализа и оценки.

Во-первых, следует отметить знание учеников. Они должны знать, что в школьной традиции управление определяется как подчинительная связь, при которой главное слово требует определённой падежной формы зависимого слова (иногда с предлогом) [5, 406]. Однако для практического обучения важно превратить это знание в алгоритм действия, который ученики применяют автоматически. Методически целесообразно [6, 59] закреплять следующую последовательность:

1. определить **главное слово** (то, от которого задаётся вопрос);
2. задать **вопрос** к зависимому слову;
3. выбрать **падеж** и при необходимости **предлог**;
4. сверить выбор с **моделью управления** конкретного слова и со смыслом.

В школах с нерусским языком обучения решающим становится именно опора на модели управления конкретных слов: *обсуждать (что?)*, *удивляться (чему?)*, *восхищаться (чем?)*, *влиять (на что?)*, *согласно (чему?)* и т.д. [7, 48]. Системность работы с моделями позволяет предупреждать типичные ошибки и формировать устойчивый навык, что соответствует подходу, обозначенному профессором Г.А. Мейрамовым как обучению «по системе», а не через разрозненные правила.

Во-вторых, начинающему учителю нужно знать типичные ошибки управления в 7 классе. Небольшое наблюдение в период педагогической практики в 7 классе показывает, что ошибки управления чаще всего связаны с тремя механизмами: 1) **добавление лишнего предлога**. Появляются конструкции: *обсудили о планах* (вместо **обсудили планы**), *достигли до цели* (вместо **достигли цели**), *оплатить за проезд* (вместо **оплатить проезд**). В основе этого механизма – стремление «ввести предлог» как универсальный показатель связи, что типично при интерференции; 2) **неверный падеж после производных предлогов и слов с фиксированным управлением**. Частотны случаи: *согласно расписания* (норма: **согласно расписанию**), *благодаря дождя* (норма: **благодаря дождю**), *вопреки правила* (норма: **вопреки правилам**). Эти ошибки устойчивы, поскольку учащиеся запоминают слово, но не запоминают его падежную «рамку»; 3) **смещение моделей близких слов и конструкций**. Учащиеся смешивают управление слов, близких по значению, но разных по грамматической модели: *обсуждать что – говорить о чём, оплатить что – заплатить за что, влиять на что – зависеть от чего* [8]. В результате формируется ненормативная конструкция, которая затем наблюдается в устной и письменной речи. Следовательно, работа над управлением должна быть направлена не только на «знание падежей», но и на преодоление интерференции и разведение конкурирующих моделей.

В-третьих, начинающему учителю следует проработать модель обучения: диагностика – модели – тренинг – редактирование. Эффективность обучения управлению повышается, если выстроить работу как повторяющийся цикл, включаемый в разные темы и виды деятельности. Рассмотрим эту модель более подробно.

На этапе диагностики короткая карточка в 10 заданий позволяет зафиксировать преобладающие типы ошибок: лишний предлог, неверный падеж, смещение моделей. Диагностика удобна тем, что сразу переводит тему в уровень конкретного действия учителя: выбрать форму, исправить, объяснить.

На этапе освоения имеющихся моделей управления, опираясь на результаты диагностики следует составить «карту управления»: список слов и конструкций, вызывающих затруднения, с вопросом и образцом употребления. Карта пополняется по мере изучения тем и работы с текстами. Такая опора поддерживает системность обучения, на которой настаивал Г.А. Мейрамов, рассматривая управление как формируемый навык речевого оформления высказывания.

Далее следует речевой тренинг и разведение моделей.

На этом этапе важна короткая, но регулярная работа в 3-5 минут, чтобы ученики отрабатывали модели в речи, а не только видели и узнавали их в упражнениях. При этом особое место занимает профилактика смешения конструкций. Для этого эффективен приём «разведение моделей», т.е. сопоставление двух нормативных вариантов, которые учащиеся часто смешивают. Учащимся предлагается сопоставить пары конструкций и составить по 2 предложения на каждую данную модель:

- оплатить проезд – заплатить за проезд;**
- обсуждать проблему – говорить о проблеме;**
- помогать другу – оказать помощь другу.**

На этом этапе очень важно проводить краткую рефлексию: какое главное слово в каждой конструкции и какую форму оно требует. Приём показывает, что ошибка «*оплатить за проезд*»

возникает не из «незнания слов», а из «смешения двух правильных моделей», и тем самым снижает количество подобных нарушений в связной речи.

На последнем этапе редактирования, т.е. при работе с текстом, необходимо проводить закрепление уже понятного по управлению. Ученики редактируют реальный связный текст: ответ по литературе, характеристику героя, мини-сочинение, пересказ. Редактирование можно организовать по чек-листу: 1) найти главное слово; 2) задать вопрос; 3) проверить падеж/предлог; 4) сверить с моделью. В итоге мы приходим к самоконтролю – ключевому показателю владения управлением.

В-четвертых, начинающему учителю надо помнить о том, что в аудиториях с нерусским языком обучения имеет место интеграция русского языка и литературы, т.е. вместо двух предметов в аудиториях с русским языком обучения в расписании выставляется один предмет «Русский язык и литература». Поэтому при обучении управлению ученики должны уметь правильно строить развернутые конструкции на все программные речевые темы. Практически это реализуется через речевые опоры для ответа: учитель задает 5-6 моделей управления, которые ученик должен использовать в комментариях и рассуждениях (например, *отношение к чему, восхищаться чем, осуждать кого, обращать внимание на что*). Такой приём дисциплинирует речевое оформление мыслей и помогает перенести грамматические модели в реальные жанры учебного высказывания.

Чтобы проверить описанную модель работы в рамках педагогической практики нами проводилась мини-диагностика с участием учеников 7 класса, всего 28 учащихся. Кратко остановимся на результатах этой работы. На входной диагностике (10 заданий: выбор формы + исправление ошибок) зафиксировано **106 ошибок**, то есть в среднем приблизительно **4 ошибки на ученика**. Наиболее частотными были ошибки двух типов: лишний предлог (*обсудили о...*; *достигли до...*; *оплатить за...*) и неверный падеж. После работы на протяжении 3-х недель по описанной модели на основе коротких, но регулярных работ на основе карточек мы получили как результат **46 ошибок**, то есть в среднем **1,6 ошибки на ученика**. Наиболее заметное снижение наблюдалось в группе «лишний предлог», что условно подтверждает результативность системного подхода.

Методическая направленность статьи соотнесена с идеей системного обучения управлению, представленной в исследовании профессора Г.А. Мейрамова. Очевидно, что обучение грамматическому управлению в 7 классе в школе с нерусским языком обучения требует системности, опоры на модели управления и обязательного выхода на связную речь. Наиболее продуктивной является модель, включающая диагностику, формирование опоры, регулярную речевую практику и работу с учебными текстами. Важным методическим приемом выступает разведение нормативных конструкций, так как именно они часто порождают типичные ошибки. Отмечаем, что результаты мини-диагностики демонстрируют снижение количества ошибок после целенаправленной работы, что подтверждает практическую значимость выбранного направления работы.

Список литературы

1. Копыленко М.М. Избранные труды по языкознанию. – В 2-х томах. – Алматы: Институт языкознания им. А. Байтурсынова, 2010. – Т.1. – 444 с.
2. Ахметжанова З.К. Сопоставительное языкознание: казахский и русский языки. – Алматы: «Альянс-2», 2005. – 408 с.
3. Мейрамов Г.А. Система обучения русскому грамматическому управлению учащихся-казахов. – Алма-Ата: Мектеп, 1968. – 215 с.
4. Темирбекова Г.А. Использование таксономии Блума на уроках русского языка как способ активизации мыслительной деятельности учащихся // Вестник Московской международной академии. – 2022. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-taksonomii-bluma-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-sposob-aktivizatsii-myslitelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya>
5. Розенталь Д. Э. Русский язык: Учебное пособие. Для школьников ст. классов и поступающих в вузы / Д. Э. Розенталь. – Москва: ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. – 448 с.
6. Методические рекомендации по уровневому обучению русскому языку в школах с нерусским языком обучения. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 108 с.
7. Козыров В.А. Русская речь: Грамматическое управление // Вестник Герценовского университета «Universum». – 2015. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-rech-grammaticheskoe-upravlenie>
8. Трофимович Т.Г. Управление в русском языке: трудности и ошибки. – 2020. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://prezentacya.ru/publ/854-upravlenie-v-russkom-yazyke-trudnosti-i-oshibki.html>

Особенности изучения синтаксиса на уроках русского языка

В статье исследуются особенности изучения синтаксиса. Раскрывается такое понятие как «синтаксис», история изучения, различные подходы к раскрытию его содержания. Особое внимание уделено выявлению содержания основных единиц синтаксиса.

Ключевые слова: синтаксические единицы; словосочетание; предложение; коммуникативная функция; речевая деятельность; грамматические нормы.

Современная программа общеобразовательной школы основной целью обучения русскому языку ставит развитие речи и мышления учащихся, осознание элементов грамматического строя русского языка, воспитание любви к русскому языку и привитие интереса к его познанию. В осуществлении поставленной цели важная роль принадлежит синтаксису, так как изучение синтаксиса, знание правил сочетаемости слов и построения предложений способствует развитию и совершенствованию синтаксического строя речи учащихся, формированию орфографических и пунктуационных навыков.

Работа над предложением занимает в обучении языку центральное место ещё и потому, что усвоение морфологии, лексики, фонетики и орфографии осуществляется на синтаксической основе. Это способствует развитию логического мышления, обостряет «грамматическую зоркость», учит видеть за конкретными фактами речи общее для многих речевых явлений. Стремление шире привлекать синтаксические знания при обучении русскому языку связано с тем, что изучение синтаксиса способствует осмыслению отражаемых в языке связей и отношений, существующих между явлениями реальной действительности и особенностей их восприятия человеком.

Русский язык имеет богатейшую систему синтаксических средств, с помощью которых строятся синтаксические единицы, оформляются семантико-грамматические отношения между компонентами и выражаются синтаксические категориальные значения. Набор синтаксических средств, употребительность каждого из них и специализация составляют специфику синтаксического строя русского языка. Синтаксическими средствами русского языка являются: а) формы слова, их форманты; б) служебные слова; в) порядок слов; г) интонация [2, 9].

Усвоение синтаксических сведений оказывает огромное влияние на общее развитие школьников, способствует интеллектуальному развитию учащихся, создает благоприятные условия для формирования теоретического мышления детей. Знания в области синтаксиса служат фундаментом для формирования правописных умений и навыков, подготавливают учащихся к изучению школьного курса синтаксиса, открывают возможности для использования уроков грамматики в целях развития речи учащихся и усвоения правил словоупотребления.

Синтаксис как наука – это раздел грамматики, освещающий синтаксический строй языка, строение и значение синтаксических единиц. Действительно, синтаксис как наука о синтаксическом строе языка позволяет показать систему синтаксических единиц, связи и отношения между ними, из чего и как они составляются, как, какими средствами соединяются компоненты в синтаксические единицы [4, 213].

Развитию мышления и речи способствует усвоение в практическом плане моделей словосочетаний, выражающих различные синтаксические отношения. Обучать учащихся словосочетаниям – значит работать над элементами мысли; учить пониманию словосочетаний – значит учить их пониманию логических отношений. Изучение разных групп словосочетаний в структуре предложения и параллельно в связном тексте будет способствовать речевому развитию школьников.

Изучение разных групп словосочетаний в структуре предложения и параллельно в связном тексте будет способствовать речевому развитию школьников [3]. С умением обучающихся выделить словосочетания, правильно поставить вопрос от слова к слову и на основе установления зависимости между словами определить падежное окончание частей речи тесно связано формирование орфографических навыков. Словосочетание – это та минимальная синтаксическая единица, на анализе которой легко показать функции падежей, родовых, числовых и личных окончаний, предлогов, особенности согласования и управления.

Предложение – это грамматически оформленная по законам языка целостная (т. е. неделимая далее на речевые единицы с теми же основными структурными признаками) единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли.

Формирование у учащихся умения устанавливать связь слов в предложении относится к числу важнейших синтаксических и речевых умений.

В работе над предложением условно выделяются пять направлений:

1. Формирование грамматического понятия «предложение».
2. Изучение структуры предложения (связь слов в словосочетании, грамматическая основа, особенности главных и второстепенных членов, прямого и обратного порядка слов, распространённых и нераспространённых предложений).
3. Формирование умения использовать в своей речи предложения, разные по цели высказывания и по интонации. Овладение правильным интонированием предложений.
4. Развитие умения точно употреблять слова в предложении.
5. Формирование умения оформлять предложения в письменной речи (прописные буквы в начале предложения, постановка знаков препинания).

Предложение – это фон, на материале которого дети учатся нормам произношения, нормам словоизменения и словосочетаемости, формируют грамматические умения, орфографические и речевые навыки.

Язык как орудие общения и обмена мыслями между всеми членами общества пользуется предложением как основной формой общения. Правила употребления слов в функции предложений и правила соединения слов и словосочетаний в предложении – ядро синтаксиса того или иного языка. На основе этих правил устанавливаются разные виды или типы предложений, свойственные данному конкретному языку.

Для организации изучения синтаксиса на уроках русского языка нужно помнить, что каждое языковое явление должно рассматриваться с точки зрения формы (структуры, строения) и значения (содержания). Необходимо показать функцию языкового явления в языке и речи: функция предложения – быть средством отображения событий.

Должна проводиться систематическая работа по развитию речи учащихся: а) обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; б) обучение грамматическим нормам русского литературного языка; в) обучение учащихся использованию изучаемых грамматических единиц в собственной речи с учетом цели и ситуации общения. Не должна прекращаться работа по орфографии и пунктуации (наречие как часть речи, смысловые группы наречий и пр.). Здесь же связь синтаксиса и орфографии (главные члены предложения, подлежащее, сказуемое), связь с пунктуацией (тире между подлежащим и сказуемым).

При обучении синтаксису обязательно использование средств зрительной наглядности: графических схем словосочетаний и предложений, интонационных конструкций, а также различных таблиц. Подчеркивание с помощью условных обозначений предложений облегчает ученикам анализ синтаксического строя и пунктуационного оформления своей и чужой речи, помогает осознанному порождению представленных в виде схем различных по структуре предложений.

Идеальным вариантом для развития этой темы считается продолжение её изучения в последующие годы, чтобы на основе всего изученного выработать собственную систему работы над изучением синтаксиса и пунктуации с целью повышения уровня знаний учащихся и результативности при выполнении контрольных работ.

Именно на синтаксическом уровне реализуется важнейшая функция языка – коммуникативная. Функциональной значимостью синтаксического уровня в овладении всеми видами речевой деятельности и обусловлена актуальность изучения вопроса преемственности в изучении синтаксиса на разных этапах изучения русского языка, использование различных форм организации учебного занятия в процессе углубления и обобщения языковых и коммуникативных знаний и умений учащихся.

Список литературы

1. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии. – Минск, 2010. – 256 с.
2. Лекант П.А. Современный русский язык. – М.: Академия, 2010. – 256 с.
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2013.
4. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. учреждений высш. образования. В 2-х ч. Ч.2. Морфология. Синтаксис / под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Академия, 2014. – 624 с.

Абишева М.А.

*Научный руководитель: Хан Н.К., кандидат филологических наук,
профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Орфографическая зоркость – основа формирования грамотности школьников

В статье исследуется проблема формирования орфографической зоркости как важнейшего условия развития грамотности школьников. Овладение орфографическими навыками является длительным и сложным процессом, требующим систематической и целенаправленной работы учителя и учащихся. Автор анализирует научные взгляды отечественных педагогов и психологов на роль осознанного изучения языка, развитие мышления, внимания и памяти в процессе обучения орфографии. Особое внимание уделяется основным принципам русской орфографии – фонетическому, морфологическому, традиционному и другим, которые определяют выбор правильного написания слов. В статье рассматриваются понятия орфограммы, орфографического правила и орфографических умений. Отмечается значение различных видов памяти – слуховой, зрительной, речедвигательной и моторной в формировании навыков грамотного письма. Делается вывод о необходимости систематического применения специальных упражнений, направленных на развитие орфографической зоркости и предупреждение ошибок у школьников.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, орфографический навык, грамотность школьников, орфограмма, принципы орфографии, грамотное письмо, предупреждение ошибок, обучение русскому языку.

В условиях современного образовательного процесса особое значение приобретает формирование грамотной письменной речи учащихся. Владение нормами орфографии является важной составляющей общей языковой культуры человека, так как правильное написание слов обеспечивает точность и ясность выражения мысли, способствует успешному усвоению учебного материала и развитию коммуникативных навыков. В связи с этим обучение орфографии занимает одно из центральных мест в системе преподавания русского языка в школе.

Практика школьного обучения показывает, что формирование орфографических навыков у учащихся является сложным и длительным процессом. Несмотря на изучение правил правописания и выполнение различных упражнений, многие школьники продолжают допускать орфографические ошибки. Это связано с тем, что для грамотного письма недостаточно лишь знать правила – необходимо уметь применять их на практике, быстро распознавать орфограммы в словах и контролировать собственную письменную речь. Именно поэтому одной из важнейших задач обучения русскому языку является развитие у учащихся орфографической зоркости.

Орфографическая зоркость представляет собой способность обнаруживать в словах такие места, написание которых требует применения определенных орфографических правил. Данная способность формируется постепенно в процессе обучения и основывается на развитии внимания, наблюдательности, памяти и логического мышления учащихся. Развитие орфографической зоркости способствует не только правильному написанию слов, но и формированию у школьников навыков самоконтроля и самостоятельной проверки письменной речи.

Актуальность темы формирования орфографической зоркости обусловлена необходимостью повышения уровня грамотности школьников в условиях современного образования. Несмотря на систематическое изучение орфографических правил в школе, многие учащиеся испытывают трудности при применении этих знаний на практике и допускают значительное количество орфографических ошибок в письменной речи. Это связано с недостаточным развитием у школьников умения распознавать орфограммы и правильно выбирать написание слов.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении сущности орфографической зоркости и ее роли в формировании грамотности школьников, а также в анализе основных принципов орфографии и методов развития орфографических умений и навыков в процессе обучения русскому языку.

Проблема формирования орфографической грамотности и орфографической зоркости рассматривалась в трудах многих ученых, лингвистов, педагогов и психологов. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, Д.Н. Богоявленский и другие исследователи. Они подчеркивали, что обучение правописанию должно строиться не только на механическом заучивании правил, но и на осмысленном изучении языковых явлений, развитии мыслительных операций, внимательности и наблюдательности учащихся.

Формирование орфографического навыка – процесс длительный и трудоемкий. Изучение орфографической грамотности учащихся показало, что становление навыка идет медленно и не всегда эффективно [1, 5].

Уровень обучения русскому языку в значительной мере определяется качеством сформированных у учащихся орфографических умений, которые являются важнейшим результатом всякого обучения. Если учитель знает, какому умению он должен научить ученика в ходе работы над конкретной темой, то процесс обучения становится четким и целенаправленным.

Орфографически правильное письмо базируется на основных принципах современной орфографии: фонематическом и морфологическом, определяющими выбор верного написания слов. Фонематический принцип передает соответствие между фонемой и графемой, морфологический принцип отражает единообразное написание морфем независимо от их произнесения [2, 1].

Помимо перечисленных принципов орфографии письмо регулируется и другими принципами, подразумевающих участие морфологического принципа. Эти принципы также регламентируют орфографически правильное написание и начинают успешно формироваться в начальный период обучения детей в школе [2, 1].

К ним относится традиционный принцип правописания, при котором фонемы, находящиеся в слабой позиции, обозначаются одной буквой, но выбор осуществляется на основе этимологии. Этому принципу подчинены слова, написание которых невозможно проверить, а пишутся они по уже сложившейся традиции.

К принципу морфолого-графических аналогий, который Ю.С. Масловым и И.Г. Овчинниковой обозначается как грамматический, относятся такие виды написаний, которые отражают грамматические особенности слова. Так, например, такие категории, как род, число, падеж, лицо у различных частей речи.

Лексико-синтаксический принцип определяет правила написания слитных, раздельных и дефисных написаний слов и их частей (впередсмотрящий, назад и вперед смотрящий). Выделяется словообразовательно-грамматический принцип, который применяется при написании сложных прилагательных и существительных с соединительными гласными «о» и «е» (автодорожный). В процессе выделения имен собственных реализуется семантический принцип письма.

Все вышеперечисленные принципы были положены в основу классификации ошибок, допускаемых младшими школьниками при письме [2, 2].

Центральным понятием орфографии является орфограмма.

Орфограмма – это написание в соответствии с орфографическим правилом. Другое определение орфограммы: это написание, регулируемое орфографическим правилом или устанавливаемое в словарном порядке, т. е. написание слова, которое выбирается из ряда возможных с точки зрения законов графики [3, 5].

Орфографическая зоркость – это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением. Развивается орфографическая зоркость постепенно, так как это осознанное действие [4, 1].

Вопросами формирования орфографической зоркости занимались известные ученые: М.Ф. Гнездилов, А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, В.Г. Петрова и др. Все авторы отмечают, что в силу нарушенного интеллекта умственно отсталые дети с большим трудом овладевают умениями и навыками, в основе которых лежит осознанное усвоение знаний. Установлено, что учащиеся массовой школы 58% орфографических трудностей распознают как орфограммы, которые подчиняются определенным правилам правописания. Для умственно отсталых детей число таких случаев равняется 12%. Степень усвоения правил различных типов неодинакова. Она зависит от:

- определенности инструкции, заложенной в правиле;
- числа операций, которые должны выполнить учащиеся;
- соотношения произношения и написания;
- подготовленности сенсомоторной сферы (речедвигательного анализатора и фонематического слуха).

Орфографические понятия описывают систему правописания. В школе они делятся на две группы: на понятия, усваиваемые школьниками, и на понятия, на которые учитель опирается, организуя учебный процесс [5, 11].

В первую группу входят: написание, орфограмма, не орфограмма, ошибка, орфограмма-буква, небуквенная орфограмма, орфограмма-дефис, слитное, раздельное написание (орфограмма-пробел), проверяемая, непроверяемая орфограмма, чёрточка при переносе, опознавательные признаки орфограмм, орфографическое правило, орфографический словарь. Центральными среди них являются:

орфограмма, ошибка, орфографическое правило, условие выбора орфограммы, её опознавательные признаки. Ведущая роль этих понятий определяется тем, что в них заключена как суть самой орфографии (орфография и орфографическое правило), так и основа методического подхода к обучению школьников орфографии (условия выбора орфограмм и их опознавательные признаки).

Во вторую группу входят следующие понятия: принцип орфографии, тип, вид, вариант орфограмм, вариантная, безвариантная, актуальная, неактуальная, трудная, лёгкая орфограмма, трудный случай в применении правила. Этими понятиями учитель не пользуется в учебном процессе; они являются для него базой построения методики обучения школьников орфографии.

Одни орфографические понятия, используемые в школе, являются лингвистическими (орфограмма, орфографическое правило), другие – психологическими (актуальная, неактуальная орфограмма) и методическими (условия выбора, опознавательные виды орфограмм) [5, 11].

Орфографический факт – это отдельное языковое явление, правописание которого запоминается учеником «в лицо», а также языковое явление, с помощью которого обосновывается то или иное написание в слове. Орфографическими фактами являются и слова с непроверяемыми орфограммами [5, 12].

Орфографическое правило – это особая краткая инструкция, в которой перечислены условия выбора той или иной орфограммы [5, 13].

Формулировки орфографических правил в зависимости от способа перечисления условий выбора бывают двух видов: констатирующие и регулирующие. В констатирующих орфографических правилах перечисляются условия выбора орфограммы или условия запрета на какое-либо написание. Например: «В приставке на з, с перед звонкими согласными пишется з, а перед глухими – с»; «В сочетаниях ч, ш с другими согласными буквами мягкий знак для обозначения мягкости не пишется». Большинство правил констатирующие. В регулирующих правилах указываются способы действий обучающихся в процессе выбора орфограммы из ряда возможных написаний. Пример: «Чтобы не ошибиться в написании согласной в корне слова, нужно изменить слово или подобрать однокоренное так, чтобы после проверяемой согласной стояла бы гласная».

По структуре орфографические правила состоят из одной или двух частей. Связано это с наличием в орфографической норме вариантов орфограммы, исключений. Примеры таких правил: «Не пишется с глаголами раздельно. Исключение составляют те глаголы, которые не употребляются без не».

В школе формируются следующие виды орфографических умений и навыков:

- нахождение в словах орфограмм;
- написание слов с изученными видами орфограмм;
- их обоснование;
- нахождение и исправление орфографических ошибок [5, 15].

Г.Г. Найдова считает, что орфографические умения и навыки в силу своей специфики опираются на слуховые восприятия (передача фонем с помощью особых рисунков), на зрительные восприятия (видение орфограмм на письме), на кинестетические ощущения (мышечные усилия органов речи) и мышечные движения пальцев руки во время письма. Отсюда в формировании орфографических умений и навыков участвуют следующие виды памяти: слуховая, зрительная, речедвигательная (кинестетическая) и моторная.

Слуховая память заключается в запоминании на слух фонем в морфемах. Осуществляется их запоминание в процессе письма, то есть при передаче фонем с помощью букв. На уроках для этого используются различные виды диктантов.

Зрительная память проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. На уроках зрительная память проявляет себя при использовании различных видов списывания, а также диктантов со зрительной подготовкой.

Речедвигательная (кинестетическая) память опирается на послоговое орфографическое проговаривание слов, в результате которого закрепляется фонемный состав изучаемого слова в мускульных движениях органов речи. Речедвигательная память используется при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми орфограммами.

Моторная память заключается в многократной записи одного и того же слова. Методика и школьный опыт не располагают данными о количестве необходимых повторных записей того или иного слова [5, 15].

Практика подтверждает, что следует опираться одновременно на все виды орфографической памяти. В учебном процессе на уроке это проявляется в использовании и диктанта, и списывания, и послогового проговаривания, и многократной записи одного и того же слова. Для формирования умения писать слова с изученными видами орфограмм используются специальные и неспециальные

упражнения. К специальным относятся списывание и диктанты (кроме творческого и свободного) [5, 19].

Списывание опирается на зрительную и моторную виды орфографической памяти. Определённую роль в формировании правописного умения играет естественное проговаривание во внутренней речи, то есть речевые кинестезии, производимые учеником в момент письма. Необходимо ориентировать учеников на послоговое проговаривание записываемого. Это приучит их к самоконтролю [5, 19].

Диктант опирается прежде всего на слуховую и речедвигательную орфографическую память. Но играет роль и зрительная, и моторная память. В процессе восприятия диктуемого пишущий, прежде чем записать услышанное, мысленно определяет фонемный состав слов, который запоминает и воспроизводит на письме в виде букв. Если школьник приучен к этому, то он должен грамотно писать.

Формирование орфографической зоркости является важнейшим условием развития грамотной письменной речи школьников. Орфографический навык не формируется сразу, он требует длительной и систематической работы, направленной на развитие у учащихся способности распознавать орфограммы, правильно применять правила правописания и контролировать собственную письменную речь.

Анализ научных трудов педагогов и психологов показывает, что успешное овладение орфографией возможно только при осмысленном изучении языковых явлений, развитии внимания, наблюдательности, логического мышления и различных видов памяти.

Важную роль в формировании орфографических навыков играют различные виды памяти: слуховая, зрительная, речедвигательная и моторная. Их комплексное использование в процессе обучения способствует более прочному усвоению орфографических правил и развитию устойчивых навыков грамотного письма.

Эффективное развитие орфографической зоркости достигается благодаря систематическому применению разнообразных упражнений: диктантов, списывания, орфографического анализа, работы над ошибками, использования орфографических словарей и других методических приемов. Такая работа способствует формированию у школьников навыков самоконтроля, самостоятельного анализа письменной речи и предупреждения орфографических ошибок.

Развитие орфографической зоркости является важным направлением в обучении русскому языку и играет значительную роль в формировании грамотности школьников, повышении качества их письменной речи и общем развитии языковой культуры.

Список литературы

1. Захарова Г.М. Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка в средней школе. – М.: Наука. – 2021. – 107 с.
2. Чебунина Н.И. Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе в условиях ФГОС. – Еравнинский район: Методическая разработка. – 2023. – 79 с.
3. Обучение орфографии в школе. – М.: Наука. – 2020. – 34 с.
4. Доркина Н.А. Развитие орфографической зоркости учащихся вспомогательной школы на уроках русского языка. – Усть-Каменогорск: Статья. – 2020. – 23 с.
5. Найдова Г.Г. Система работы по орфографии на уроках русского языка в 5-9 классах. – СПб: Наука. – 2023. – 56 с.
6. Кудинова Е.В. Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка. – СПб. – 2021. – 34 с.

Курбантаева К.Г.

*Научный руководитель: Хаирова Г.М., кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Интерференция родного языка и её влияние на речевые ошибки учащихся

Изучение второго языка в условиях двуязычия неизбежно сопровождается влиянием родного языка, что проявляется в речевых ошибках учащихся. Это влияние, называемое интерференцией, охватывает все уровни языковой системы – фонетику, грамматику, лексику и стилистику. В результате формируются типичные ошибки в говорении, аудировании, чтении и письме, снижающие нормативность и понятность речи. Данная работа посвящена анализу интерференции родного языка на примере казахско-русского двуязычия. Рассматриваются причины возникновения ошибок, влияние структурных и семантических особенностей родного языка, а также пути их преодоления. Особенное внимание уделено практическим

методам работы с ошибками: корректировке произношения, согласованию форм, изучению идиом и норм стилистики. Результаты исследования способствуют формированию у обучающихся более правильной, естественной и понятной речи, повышают их языковую компетенцию и уверенность в коммуникации на втором языке.

Ключевые слова: Интерференция, родной язык, речевые ошибки, фонетика, грамматика, лексика, стилистика.

В условиях глобализации и активного межкультурного взаимодействия особое распространение получает двуязычие. В образовательной среде это проявляется в процессе освоения учащимся второго языка на основе уже сформулированной системы родного языка. Взаимодействие языковых систем нередко приводит к переносу особенностей родного языка в изучаемый, что вызывает появление различных речевых ошибок. Одним из ключевых понятий, объясняющих данное явление, является интерференция. Интерференция представляет собой лингвистический феномен, возникающий в условиях языкового контакта и проявляющийся во влиянии одной языковой системы на другую. Она может затрагивать различные уровни языка и проявляться в фонетике, грамматике, лексике и стилистике речи. Особую актуальность проблема интерференции приобретает в условиях казахско-русского двуязычия, поскольку типологические различия между казахским и русским языками создают предпосылки для возникновения интерференционных ошибок. Подобные ошибки могут закрепляться в речи учащихся и затруднять процесс овладения нормами второго языка. В связи с этим целью данной работы является рассмотрение интерференции родного языка и её влияние на формирование речевых ошибок учащихся при освоении второго языка. Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи: проанализировать определения интерференции, представленные отечественными и зарубежными исследователями, а также рассмотреть основные уровни интерференции – фонетическую, грамматическую, лексическую и стилистическую.

В лингвистике понятие интерференции получило широкое освещение и трактуется различными учёными с разных научных позиций. В целом интерференция рассматривается как результат взаимодействия языков в условиях двуязычия и языкового контакта. Ниже приведены определения данного термина, предложенные отечественными и зарубежными исследователями. Термин интерференции получил широкое распространение, после чего контактная лингвистика заняла место самостоятельной лингвистической субдисциплины.

По В.А. Виноградову, интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) – это взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном изучении неродного языка и выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного [4, 345]

У. Вайнрайх формулирует понятие интерференции следующим образом: «Случаи отклонения от норм одного из языков, возникающие в речи носителя двуязычия вследствие того, что он владеет более чем одним языком, то есть в результате языкового контакта, рассматриваются как явление интерференции» [2, 22]

В.Ю. Розенцвейг полагает, что «нарушение билингом правил соотнесения контактирующих языков, которые проявляются в его речи в отклонении от нормы» [1, 36-37]

Исходя из приведённых определений, можно отметить, что интерференция непосредственно отражается в речевой деятельности билингов. Наиболее наглядно это проявляется в речи учащихся при освоении второго языка. Влияние родного языка охватывает разные уровни языковой системы, что что позволяет выделить несколько основных уровней интерференции.

Фонетическая интерференция – неправильное произнесение звуков и звукосочетаний неродного языка, замена их звуками родного языка. У. Вайнрайх пишет о том, что где бы между двумя фонетическими системами ни существовало различие, всюду будет возникать интерференция, даже независимо от того, какая из этих систем будет являться первичной [2, 50]. Источником интерференции он считает каждый момент различия фонетических систем двух языков, независимо от того, какая из систем языка является родной [2, 22]. Он устанавливает классификацию интерференционных явлений в фонетике на фонологическом уровне:

1. Недодифференцированность (недостаточная дифференциация) – неполная дифференциация фонем вторичной языковой системы, при которой две или несколько фонем вторичной системы объединяются в одну фонему первичной фонологической системы. Примером данной классификации может служить неразличение глухих и звонких, твердых и мягких согласных в русской речи носителей иностранного языка. В казахской речи, *например*, слова «мель, конь» произносятся как «мел, кон», то есть мягкие согласные «ль» «нь» теряют мягкость и становятся твёрдыми. Таким образом,

мы видим, что привычки родного языка влияют на произношение русских слов, вызывая недодифференцированность фонем и изменяя фонетическую норму русского языка.

2. Сверхдифференцированность (сверхразличие) – наложение фонемных различий первичной языковой системы на звуки вторичной. Например, в русском языке звонкие оглушаются в конце слова, а в других нет. Сверхдифференцированность проявляется, когда носители родного языка переносят на русский язык лишние фонемные различия, которых в русском языке нет. Так, носители казахского языка могут произносить слово «взгляд» как «візгляд», добавляя лишнее подчеркивание мягкости.

Грамматическая интерференция – под грамматической интерференцией понимаются трудности и потенциальные ошибки, с которыми сталкиваются обучающиеся вследствие появления в грамматической системе иностранного языка новых явлений или категорий, а также из-за различий в принципах употребления внешних схожих грамматических форм и категорий. Грамматическая интерференция проявляется. Когда носители казахского или узбекского языков переносят грамматические особенности родного языка на русский язык, что приводит к ошибкам в падежах, согласовании прилагательных и порядке слов. *Например*, могут сказать «Я иду школа» вместо «Я иду в школу», так как в казахском и узбекском языке нет винительного падежа с предлогом «в», или «красивый платье» вместо «красивое платье», так как прилагательные не изменяются по роду. Также встречаются нарушение порядка слов, *например*: «Я завтра в магазин иду» вместо нормативного «Завтра я иду в магазин», так как в казахском языке глагол стоит в конце предложения.

Лексическая интерференция – это нарушение норм изучаемого (второго) языка под влиянием родного, проявляющееся в неправильном выборе слов, их значений или сочетаемости. С.А. Абдигалиев так объясняет причину лексической интерференции: «обучаемые, строя свою речь на изучаемом языке, используют слова последовательно, но сочетают их по правилам родного языка»[6, 31]

По определению А.А. Реформатовского [5, 342] в каждом языке идиоматична каждая единица, поэтому даже в близкородственных языках нет и одной пары схожих (эквивалентных) звуков. В связи с этим под идиоматичностью понимаются любые несоответствия двух языков, которые очень часто внешне не проявляются. Поэтому идиоматичность нужно искать и в тех языковых явлениях, которые традиционно считаются в русском и казахском языках эквивалентными. *Например*, казахская идиома «аузы аузына жұкпау» (буквально «губы не успевают касаться друг друга») означает «говорить очень быстро». В русском языке данное значение передаются идиоматическим выражением «говорить без умолку» или «егіз қозыдай» (буквально «ягнята - близнецы » очень похожи. *Как две капли воды*) что демонстрирует несовпадение фразеологических систем двух языков.

Стилистическая интерференция – это перенесение правил и норм стилистики родного языка на речь на втором языке. Она проявляется, когда говорящий применяет привычные для своего родного языка формы обращения, нормы вежливости, эмоциональные оттенки и речевые обороты. *Например*, носитель казахского языка может обратиться к незнакомому человеку на «ты», тогда как в русской речевой норме в данной ситуации употребляется форма «вы» также в казахском языке обращение типа «балам, кызым» могут использоваться и по отношению ко взрослым и младшим как знак уважения или доброжелательности. В русском языке подобные формы употребляются в основном по отношению к детям или близким людям.

Интерференция оказывает влияние на все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо. При аудировании она проявляется в трудностях распознавания звуков и лексических единиц иностранного языка из-за влияния фонетических и семантических норм родного языка. В говорении интерференция выражается в переносе произносительных, лексических и грамматических моделей родного языка на речь на изучаемом языке. В письменной речи она может проявляться в калькировании синтаксических конструкций, нарушении лексической сочетаемости и использовании несвойственных языку выражений. Для уменьшения влияния интерференции важны систематическая работа над развитием всех видов речевой деятельности, сопоставительное изучение родного и изучаемого языков, а также активное использование двуязычных и толковых словарей.

Заключение

Таким образом, интерференция родного языка оказывает заметное влияние на формирование речи на втором языке, проявляясь на всех уровнях языковой системы – фонетическом, грамматическом, лексическом, и стилистическом. Ошибки, возникающие в результате переноса привычек родного языка, напрямую отражаются на четырёх видах речевой деятельности, снижая их нормативность и понимание. Анализ интерференционных явлений показывает, что многие трудности билингвов не случайны, а обусловлены структурными и семантическими особенностями их родного языка. Осознание этих закономерностей позволяет педагогам и изучающим язык точнее выявлять источники ошибок и разрабатывать эффективные стратегии их преодоления. Практическая работа с интерференцией – через

корректировку произношения, согласование форм, изучение идиом и норм стилистики – способствуют формированию более правильной, естественной и понятной речи. В конечном счёте, внимательное изучение и систематическая работа с интерференцией не только повышают качество овладения вторым языком, но и развивают языковую компетенцию обучающихся, делая их речь гибкой, адекватной и уверенной в различных коммуникативных ситуациях

Список литературы

1. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. – Л., 1972.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979.
3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. – М., 1998
4. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 685 с.
5. Реформатский А.А. Введение в языкознание: Учебное пособие для пед. интституттов. – М.: Просв., 1967. – 542 с.
6. Абдигалиев С.А. Интерференция на уровне лексического сочетания // Языковые контакты и интерференция. – Алма-Ата, 1984. – 31-35 с.

Жолдошбекова А.

*Научный руководитель: Касаболотова Г.А.,
кандидат педагогических наук
Нарынский государственный университет имени С. Нааматова
(Нарын, Кыргызстан)*

Предупреждение и устранение орфографических ошибок в кыргызской аудитории

В статье раскрыто понятие орфографической грамотности. Одним из главных направлений мы выбираем работу над формированием навыка грамотного письма. В методике обучения орфографии большое внимание уделяем поиску путей и средств повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: русский язык, орфографическая зоркость, орфография.

Формирование орфографически грамотного письма – одна из наиболее трудных задач, решаемых в школе. Несмотря на многочисленные исследования, проводимые в методике орфографии, учить правописанию достаточно сложно. Связано это и со сложностью самой орфографической системы русского языка, и с тем, что учащиеся, погружаясь в море орфографических правил и исключений, не могут уловить логики правописания и воспринимают орфографию как набор разрозненных, не связанных между собой «нужно» и «нельзя».

Обучение русскому языку в кыргызской аудитории имеет своей целью свободное владение русским языком не только в устной, но и в письменной форме. Письменная речь обучаемых отличается бедностью и типичными для них речевыми ошибками. В целом, уровень владения письменной речью в отличие от устной речи нельзя считать соответствующим требованиям школы.

Особую актуальность приобретает эта проблема в настоящее время, когда на качестве орфографических умений негативно сказывается уделение особого внимания только на развитие устной связной речи. Как нам кажется, в связи с этим остро стоит вопрос о решении задачи по совершенствованию правописных умений обучаемых-кыргызов. Но решению этой проблемы препятствуют, во-первых, слабое владение устной и письменной формами речи учениками-кыргызами, во-вторых, сложностью действующих орфографических правил, которые содержат немало противоречий, а также исключений, требующих зубрёжки и запоминания. Об этом говорит тот факт, что нами с целью определения уровня владения навыками письма, а также для планирования дальнейшей работы по развитию письменной речи обучаемых были проведены у учащихся контрольные диктанты. В частности, были проанализированы письменные работы учащихся общеобразовательной школы №1 имени Токтогула Сатылганова г.Нарын, выполненные в одно и то же время. Такой контрольный диктант срезового характера был проведен у учащихся школы №1 в 5-7-классах. Во-первых, нас интересовал вопрос, насколько они владеют навыками письма. Во-вторых, нам хотелось узнать, как усваиваются учащимися правила русской орфографии и пунктуации.

Далее будем детально анализировать орфографические ошибки, допущенные в диктантах учащихся. Работа такого рода актуальна ещё тем, что многие орфографические ошибки характерны

обеим формам речи, и здесь речь идет не только об устранении орфографического пробела, но и о предупреждении ошибок в устной связной речи учащихся – кыргызов.

Орфография – это единообразие передачи слов и грамматических форм речи на письме; свод правил, обеспечивающий это единообразие; раздел прикладного языкознания. Согласно Н.С. Рождественскому, орфография – это «1) система (лучше системы) соотношений одних написаний с другими родственными и противоположными написаниями, 2) система соотношений написаний с звуковым составом языка, 3) система соотношений с морфологическим строем слова» [3; 213].

М.С. Соловейчик указывал, что главным в обучении правописанию является орфографическое правило (орфографическое правило – это инструкция, в которой указываются условия выбора правильных написаний (орфограмм) в словах), его применение, т.е. решение орфографической задачи. Однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить её, ученик сможет решить вопрос о её конкретном написании. Значит, умение обнаружить орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, является базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографических навыков [4; 176].

Орфографическая зоркость – это способность обнаруживать орфограммы, то есть умение ставить орфографические задачи. По мнению М.Р. Львова, способность обнаруживать орфограммы является важнейшим орфографическим умением [2; 101]. Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от развитости у обучающихся способности обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам. С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т.е. различать, в какой позиции он стоит: в сильной или слабой. Звук в сильной позиции однозначно обозначается буквой по слуху (кроме орфограмм сильных позиций), а звук в слабой позиции может быть обозначен разными буквами при одном и том же звучании.

Развернутое определение орфографии дает В. Ф. Иванова «Орфография – это: 1) исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество; 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты; 3) соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и далее печатных изданий), 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность)» [1; 6]

Далее мы будем говорить о причинах допущения орфографических ошибок и возможных методах работы по их устранению. Работа такого рода актуальна ещё тем, что многие орфографические ошибки характерны обеим формам речи, и здесь речь идет не только об устранении орфографического пробела, но и о предупреждении ошибок в устной связной речи учащихся – кыргызов.

Распространённые ошибки в написании учащихся 5-7-классов общеобразовательной школы №1 имени Токтогула Сатылганова:

а) безударных гласных в корне (проверяемые и непроверяемые): неумение учащихся 5-7-классов правильно писать безударные гласные (проверяемые) в корне связано с тем, что они не умеют быстро и правильно выделять корень, а значит, и безударную гласную в корне. Если учащиеся лица неверно определяют корень, то они, разумеется, не могут правильно подобрать родственные слова для проверки безударной гласной. Этим и объясняются ошибки, допущенные в словах: «предствление», (представление-предста́вить), «дотировалось» (датировалось-да́та), «издоваемый» (издаваемый - изда́ть), оказалось (оказалось-ока́занный, ка́жется), увличение (увлечение-увлэ́кся), «недалико» (недалеко- далёкий), «очеровали» (очаровали-ча́ры), «прилестное» (прелестное-пре́лесть), «пожелого» (пожилой-пожítь), продовались (продавались-продáть), «незнокмку» (незнакомку-не знáть).

Писать в слове искусство одну с или две сс зависит от умения делать морфемный разбор слова (искусство-искусный). Допущенная ошибка в слове («искуство») объясняется в тоже время тем, что при произношении звучит один согласный звук [с].

Если говорить о правописании слова аллея, где учащиеся лица пишут одну букву л («алея»), то это говорит о том, что они недостаточно внимательно прислушиваются к произношению вышеуказанного слова. В данном слове четко произносится двойной звук [л:].

Звонкие и глухие согласные звуки в начале слова в зависимости от положения перед другими звонкими или глухими или оглушаются, или переходят в звонкий согласный звук («зближало», «фпитывал»). Таким же образом можно объяснять причину ошибок в правописании слов: «потхот» (вместо подход), «опщественного» (вместо общественного), неретко (вместо нередко). А незнание

закона конца слова привело к такой ошибке: «флак» (вместо флаг). Появление ошибок такого характера объясняется влиянием произношения, а, в целом, интерференцией.

Нужно повторить на занятиях русского языка образование и правописание кратких прилагательных (нужный– нужен, полезный-полезен). В слове «объективный» вместо твердого знака (ъ) пишут мягкий (ь) знак: «объективный». А это говорит о том, что некоторые учащиеся лица не знают правило: «В иноязычных словах объект, субъект, адъютант, объектив перед е, ю пишется разделительный знак (ь)».

Кроме этого орфографические ошибки в употреблении мягкого и твердого знаков можно объяснить отрицательным влиянием орфографической и, в целом, языковой системы родного кыргызского языка.

Основной причиной пропуска непронизносимых согласных является то, что при стечении согласных в группах –стн-, -здн-, -стл- и некоторых других в соответствии с орфоэпическими нормами современного русского литературного языка второй согласный не произносится. Именно поэтому в диктантах пишут: «извесно», «празничное», «прелесное», «крепосного».

Ошибки допускаются и тогда, когда учащиеся не могут подобрать нужные проверочные слова, т.е. нужно найти однокоренное слово с тем же согласным, но в сильном положении (перед гласным): известно-известие, прелестное- прелести, крепостного-закрепостить и т.п.

Употребление в некоторых словах буквы (ш) вместо (щ): «щёл», «лучше», или наоборот: «посешать», «сообщить», «прошание» можно объяснить низкой орфографической грамотностью и невладеванием на должном уровне слухово- аналитическими навыками. Аналогичным образом можно объяснить ошибки типа: «франсузкого», «отес», «селый» (вместо целый). Появление лишнего звука (буквы) в слове официально («офитциальному») происходит под влиянием произношения.

Это свидетельствует о том, что у некоторых учащихся недоразвиты слухово-аналитические навыки, так как они не совсем понимают о чём идет речь.

Причины, допущенных ошибок в числительных различны по своему характеру:

- пишут согласно произношению слова: «дватцать», «читыре» (влияет мягкость [ч]), в тыща восемьсот девяносто четвертом году», «тысича»,
- пишут по ложной аналогии: «восемцот» (типа двадцать);
- не знают правописание числительных с мягким знаком (ь) в середине или конце: «девятнадцать», «девятсот», «семьдесят», «восемсот», а также количественных: «тристо», «девяноста»;
- не умеют склонять порядковые числительные: «тысячи девятьсот седьмым годом».
- Немало ошибок было допущено и в правописании глаголов. Суть этих ошибок заключается в том, что учащиеся не знают:
 - правописание неопределенной формы глагола в составном глагольном сказуемом и со словами нельзя, нужно, надо, а также другими вспомогательными глаголами: «стал ходит_», «уезжала погостит_», «мечтала увидет_», «не мог сравнится», «стали печататся», «нельзя не заметит_»,
 - согласно произношению вместо – тся -, -ся пишут у возвратных глаголов в конце тыца; - ца-: «сравнитыца», «поселилца», «выкупитьса, т.е. не знают правописание возвратных глаголов неопределенной формы. Кроме этого, студенты не умеют образовывать от глаголов на -ть и -ться формы прошедшего времени: «увидель», «испыталь», «сидель», «нравилос_».

Анализируя орфографические ошибки по итогам проделанной работы, можно сделать следующий вывод: учащиеся общеобразовательной школы №1 имени Токтогула Сатылганова г.Нарын (5-7-классов) владеют навыками письма не на должном уровне. Об этом говорит тот факт, что большинство учащихся написали контрольные (проверочные) диктанты на неудовлетворительные оценки, не блещут знаниями по орфографии русского языка, а правила правописания усваиваются ими плохо.

Такая невысокая, даже низкая успеваемость учащихся общеобразовательной школы №1 имени Токтогула Сатылганова объясняется следующими причинами:

- недостаточное педагогическое внимание к этому аспекту обучения в школе;
- недостаточное уделение внимания на развитие устной связной речи в школе;
- отсутствие речевой среды (наличие ошибок, характерных обеим формам речи);
- сложностью орфографии и пунктуации русского языка, как неродного;
- нетвердое знание грамматических, орфографических, пунктуационных правил;
- неумение учащихся применять знания по грамматике и пунктуации на практике;
- недостаточное методическое внимание на обучение русской орфографии при составлении рабочих программ по русскому языку.

В заключении особо хочется отметить, что учителя образовательных учреждений наряду с традиционными методами обучения письменной речи должны использовать и инновационные методы по устранению и предупреждению типичных речевых ошибок, характерных учащимся русскоязычной и иноязычной аудитории.

Список литературы

1. Иванова В.Ф. Современная русская орфография: учеб. пос. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.
2. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 464 с.
3. Рождественский, Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 304 с.
4. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах: Сборник методических задач / М.С. Соловейчик, О.В. Кубасова, Н.С. Кузьменко. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 256 с.

Гапуова Н.К.

*Научный руководитель: Шевлякова Л.Р., кандидат филологических наук,
ассистент профессора кафедры русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Системность и преемственность литературоведческой терминологии в учебниках русской литературы для 5–9 классов казахстанской средней школы

В статье рассматривается проблема системности и преемственности литературоведческой терминологии в казахстанских учебниках по русской литературе для 5–9 классов. На основе сравнительного анализа терминологических словарей шести учебных книг четырёх авторских линеек выявляются закономерности и противоречия в логике введения понятий от класса к классу. Особое внимание уделяется случаям дублирования терминологии без содержательного углубления, нарушения принципа последовательного усложнения и несоответствия терминологического аппарата требованиям типовой учебной программы. Результаты сравнительного анализа показывают, что нарушения системности и преемственности носят не единичный, а системный характер и охватывают более 80% проанализированных позиций. Делается вывод о необходимости перехода к спиральной модели построения терминологической системы, обеспечивающей подлинную преемственность литературного образования на уровне основной школы.

Ключевые слова: литературоведческая терминология, преемственность, системность, школьный учебник, типовая учебная программа, русская литература.

Литературоведческая терминология обеспечивает переход учащихся от эмоционального восприятия текста к его аналитическому прочтению. Вместе с тем системность и преемственность в действующих учебных комплексах нередко оказываются недостаточными: понятийный аппарат не всегда наращивается последовательно от класса к классу. Цель настоящей статьи – выявить закономерности и противоречия в логике введения литературоведческих понятий в казахстанских учебниках по русской литературе для 5–9 классов посредством сопоставительного анализа их терминологических словарей с точки зрения реализации принципов системности и преемственности.

Материалом исследования послужили терминологические словари шести учебных книг четырёх авторских линеек: Л. В. Сафроновой [5; 13], Е. В. Бодровой и др. [6; 7; 9], Л. С. Рыгальной и др. [8], В.В. Савельевой и др. [10; 12], а также учебника Т. Н. Андрияновой и др. для 8 класса [11]. Анализ осуществлялся в рамках сравнительно-сопоставительного подхода с опорой на требования типовой учебной программы (ТУП) Республики Казахстан по русской литературе для основной школы. В ходе исследования использовались методы сравнительного анализа учебно-методической литературы, структурно-функционального анализа терминологических словарей, а также дидактического анализа логики введения понятий от класса к классу. Под системностью терминологии в данной работе понимается упорядоченность понятий в рамках единой иерархической структуры, при которой термины одной тематической группы осваиваются как взаимосвязанное целое. Преемственность означает планомерное расширение и углубление уже освоенных понятий от класса к классу с учётом возрастных возможностей учащихся и усложнения изучаемого материала.

В методической науке принципы системности и преемственности рассматриваются как взаимообусловленные основания построения курса литературы. Г.И. Беленький и М.А. Снежная подчеркивали необходимость планомерного перехода от эмпирических наблюдений к теоретическим обобщениям при опоре на знания предшествующих классов [1, 14]. О.Ю. Богданова, А. Леонов и В.Ф. Чертов указывают на необходимость системных связей между понятиями на разных этапах литературного образования [2, 194]. В.Г. Маранцман акцентирует важность постепенного освоения теоретико-литературных понятий в процессе работы с художественными текстами [3, 47; 4, 38]. Опираясь на эти положения, рассмотрим, как данные принципы реализуются в анализируемых учебниках.

Анализ показывает неравномерность в организации терминологических словарей. Словари Рыгальной (6 кл.) и Бодровой построены по тематическому принципу, что создаёт системное представление о понятиях. Напротив, учебник Сафроновой (5 кл.) организован по алфавитному принципу: понятия «гипербола» и «жанр», «сказка» и «сюжет» оказываются рядом без указания на их функциональные различия [5], что не позволяет осознать иерархическое устройство литературоведческого аппарата.

Сравнение конкретных словарных статей позволяет выявить три типа нарушений преемственности. Первый из них состоит в дублировании терминов без их содержательного углубления: понятие воспроизводится от класса к классу в практически неизменном виде. Так, «композиция» в словарях Сафроновой (5 кл.) и Рыгальной (6 кл.) определяется одинаково («построение художественного произведения»), тогда как развёрнутое определение с разграничением внешней и внутренней структуры появляется лишь в 9 классе [12], минуя 7 и 8 классы. Схожая картина наблюдается с «эпитетом»: в учебнике Бодровой для 5 класса он определяется двумя словами, не уточняющими ни части речи, ни функции в тексте [6].

Второй тип нарушений – пропуски по вертикальной линии преемственности: термин вводится, а затем исчезает из словарного аппарата. Так, «кульминация», введённая у Сафроновой в 5 классе, отсутствует в глоссарии Савельевой для 7 класса [10]; «сравнение» не встречается ни у Рыгальной, ни у Бодровой в 6 классе, а в 7 классе возвращается уже с полной структурной моделью, не опираясь на предшествующие знания учащихся.

Третий тип нарушений – несоответствие терминологических перечней требованиям ТУП и концептуальные неточности в определениях. Наиболее существенным его проявлением следует признать полное дублирование терминологических перечней для 8 и 9 классов: в пунктах 8.1.1.1 и 9.1.1.1 ТУП представлен идентичный набор понятий без разграничения уровней владения ими (понимание, применение, анализ, оценка), что фактически нивелирует принцип поступательного развития. Такие обязательные по ТУП термины, как «психологический параллелизм» и «автобиографизм», не введены в учебнике Андрияновой для 8 класса ни в словарных вставках, ни в отдельных статьях, поскольку итоговый терминологический словарь в этой книге вовсе не предусмотрен [11]. Напротив, учебник Савельевой для 9 класса предлагает развёрнутые, теоретически обоснованные определения тех же понятий с примерами из программных произведений [12]. Терминологические перечни формально совпадают, однако реальный уровень освоения понятий принципиально различен, и это различие в ТУП никак не отражено.

К тому же третьему типу относится и концептуальная неточность в эволюции термина «символ». В словаре Сафроновой (5 кл.) он определён как «художественный образ, воплощающий идею», что достаточно для уровня распознавания. В учебнике Рыгальной (6 кл.) формулировка смещается: символ трактуется как образное слово, замещающее «наименование явления условным обозначением», что концептуально сближает его с аллегорией без разграничения этих понятий [8]. В 9 классе Савельева вводит принципиальное разграничение «образ» и «символ» без какой-либо подготовки в 7–8 классах. Именно подобный скачок характеризует отсутствие спиральной логики, при которой понятие усложняется постепенно, а не возникает в новом качестве внезапно. Сравнительный анализ ключевых терминов по всем учебным линейкам представлен в таблице 1.

Таблица 1

Системность и преемственность литературоведческой терминологии в казахстанских учебниках русской литературы для 5–9 классов

Термин	Класс	Учебник	Аналитическое наблюдение
I. Тропы			
Эпитет	5 кл.	Сафронова Л.В.	Введён в алфавитном словаре; тропы не выделены в отдельную группу, что не формирует системного представления о художественных средствах.
Эпитет	5 кл.	Бодрова Е.В. (ч. 1)	Определение сведено к двум словам («образное определение»). В словаре эпитет не соотнесён с другими тропами, изученными в том же классе.
Эпитет	7 кл.	Савельева В.В.	Добавлено указание на части речи и функцию («выделяет уникальный признак»). Пропуск в 6 классе нарушает плавность нарастания понятия.
Метафора	5 кл.	Сафронова Л.В.	Корректное вводное определение; виды метафоры и функция в тексте не разграничены.
Метафора	6 кл.	Рыгалова Л.С.	Введён критерий «неназванное сравнение», разграничивающий метафору и сравнение. Шаг к содержательному углублению.
Метафора	7 кл.	Савельева В.В.	Уточнение «скрытое, подразумеваемое» плюс примеры из программных текстов Пушкина, Есенина, Тютчева. Единственный случай функциональной привязки термина к тексту в рассматриваемых учебниках.
Сравнение	5 кл.	Сафронова Л.В.	Введено с наглядной формулой «А как В». Базовый уровень распознавания.
Сравнение	6 кл.	Рыгалова Л.С. / Бодрова Е.В.	Термин отсутствует в словарях обоих учебников 6 класса. Нарушена вертикальная линия преемственности.
Сравнение	7 кл.	Савельева В.В.	Полная структурная модель из трёх элементов плюс разграничение кратких и развёрнутых сравнений. Содержательное углубление; пропуск 6 класса при этом не устранён.
II. Элементы сюжета и композиции			
Кульминация	5 кл.	Сафронова Л.В.	Введена в системе элементов сюжета, содержит указание на функцию («после которого меняется судьба персонажей»). Корректный вводный уровень.
Кульминация	5 кл.	Бодрова Е.В. (ч. 1)	Акцент на «решающем столкновении характеров» расходится со смысловым акцентом Сафроновой. Два параллельных учебника одного класса дают разные определения без методической согласованности.
Кульминация	7 кл.	Савельева В.В.	Термин не включён в глоссарий. Закрепление понятия на новом художественном материале не реализовано.
Сюжет	5 кл.	Сафронова Л.В.	Базовое определение; элементы сюжета представлены в словаре отдельно, но не объединены в структурную модель.
Сюжет	6 кл.	Рыгалова Л.С.	Добавлена ссылка на Аристотеля, перечислены элементы сюжета как единая система. Пример содержательного углубления.
Композиция	5 кл.	Сафронова Л.В.	«Построение художественного произведения» – предельно лаконичная формулировка без разграничения компонентов.
Композиция	6 кл.	Рыгалова Л.С.	Определение идентично словарю Сафроновой 5 класса. Дословное повторение без какого-либо расширения.
Композиция	9 кл.	Савельева В.В.	Разграничение внешней и внутренней композиции, перечисление структурных элементов. Скачок от односложного определения 5–6 классов без промежуточных ступеней в 7–8 классах.

Продолжение таблицы 1

III. Термины, обязательные по ТУП для 8–9 классов			
Реализм	8 кл.	Андриянова Т.Н.	Развёрнутое определение с перечислением признаков введено как текстовая вставка; итоговый терминологический словарь в учебнике не предусмотрен.
Реализм	9 кл.	Савельева В.В.	Теоретически выверенное определение со ссылками на программные произведения. Перечни ТУП для 8 и 9 классов формально совпадают, тогда как реальная глубина освоения принципиально различна.
Психологический параллелизм	8 кл.	Андриянова Т.Н.	Самостоятельная словарная статья отсутствует; термин не введён ни как текстовая вставка. Прямое несоответствие требованиям ТУП (п. 8.1.1.1).
Психологический параллелизм	9 кл.	Савельева В.В.	Развёрнутое определение с примерами из произведений Тургенева и Куприна появляется впервые. Понятие, обязательное для 8 класса, вводится фактически на год позже.
Символ	5 кл.	Сафронова Л.В.	«Художественный образ, воплощающий идею» – достаточно для уровня распознавания.
Символ	6 кл.	Рыгалова Л.С.	Определение смещено в сторону замены и условного знака, что концептуально сближает символ с аллегорией без их разграничения.
Символ	9 кл.	Савельева В.В.	Принципиальное разграничение «образ» и «символ» вводится без промежуточных ступеней в 7–8 классах. Скачок от элементарной формулировки 5 класса к философскому разграничению нарушает принцип последовательного усложнения.
Автобиографизм	8 кл.	Андриянова Т.Н.	Термин не определён ни в словарных вставках, ни в отдельных статьях. Обязателен по ТУП (п. 8.1.1.1).
Автобиографизм	9 кл.	Савельева В.В.	Введён с примерами из произведений Пушкина и Куприна. В 8 классе понятие не закреплено – методический разрыв сохраняется.

Условные обозначения: **зелёный фон** – термин введён впервые с точным определением и функциональной привязкой к тексту, либо содержательно углублён по сравнению с предшествующим классом; **жёлтый фон** – термин воспроизводится без содержательного расширения по сравнению с предшествующим классом; формально включён в программный перечень ТУП, однако без разграничения уровней владения понятием; **красный фон** – термин отсутствует в учебнике при наличии прямого требования ТУП; зафиксирован разрыв в вертикальной преемственности; выявлена концептуальная неточность в формулировке определения.

Данные таблицы 1 позволяют сделать конкретные количественные выводы. Из 18 проанализированных позиций (термин – класс – учебник) 7 случаев квалифицируются как дублирование без содержательного углубления, 5 – как пропуск в вертикальной преемственности, 3 – как прямое несоответствие требованиям ТУП. Лишь в 3 случаях зафиксировано корректное первичное введение термина или его содержательное углубление. Таким образом, нарушения системности и преемственности охватывают более 80% проанализированных позиций, что свидетельствует о системном, а не единичном характере выявленных недостатков.

Ни один из рассмотренных учебных комплексов не обеспечивает в полной мере системной и преемственной логики введения литературоведческой терминологии на протяжении 5–9 классов. Среди устойчивых недостатков выделяются следующие: алфавитная организация словарей на начальном этапе обучения; дублирование терминологических перечней для 8 и 9 классов без содержательного углубления; введение понятий без чёткой привязки к художественному материалу курса.

Обозначенные недостатки указывают на необходимость перехода к спиральной модели построения терминологической системы. В её рамках каждое понятие вводится в связи с конкретными произведениями и от класса к классу планомерно усложняется: учащиеся последовательно переходят от распознавания термина к анализу его функции в тексте и далее к сопоставительной оценке художественных решений. Реализация предложенной модели позволит обеспечить целостность понятийного аппарата курса литературы и повысить аналитический уровень работы учащихся с

художественным текстом. Полученные результаты могут быть использованы при разработке новых учебных линеек и корректировке типовой учебной программы. Прежде всего это актуально на уровне ТУП: именно в ней необходимо разграничить уровни владения понятиями (распознавание – применение – анализ) для каждого класса, чтобы исключить формальное повторение терминологических перечней без реального углубления знаний учащихся.

Список литературы

1. Беленький Г. И., Снежневская М. А. Изучение теории литературы в средней школе (IV–X классы): пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 1983. – 256 с.
2. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Теория и методика обучения литературе: учебник для студентов педагогических вузов. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 397 с.
3. Методика преподавания литературы: учебник для педагогических вузов: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1. – 288 с.
4. Маранцман В. Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу. – М.: Просв., 1986. – 124 с.
5. Сафронова Л. В., Чаплышкина Т. П., Свидова Н. В., Белоус Е. Н. Русская литература: учебник для 5 класса общеобразоват. школ. – Алматы: Атамұра, 2017. – 224 с.
6. Бодрова Е. В., Франк А. С., Кравченко О. А., Винникова Л. В. Русская литература. Ч. 1: учебник для 5 класса общеобразоват. школ. – Алматы: Алматыкітап, 2018. – 168 с.
7. Бодрова Е. В., Франк А. С., Кравченко О. А., Винникова Л. В. Русская литература. Ч. 2: учебник для 5 класса общеобразоват. школ. – Алматы: Алматыкітап, 2018. – 168 с.
8. Рыгалова Л. С. и др. Русская литература: учеб. для 6 класса общеобразоват. школ. – Алматы: Атамұра, 2018. – 248 с.
9. Бодрова Е. В., Франк А. С., Кравченко О. А., Винникова Л. В., Кусайнова А. М. Русская литература. Ч. 1: учебник для 6 класса общеобразоват. школ. – Алматы: Алматыкітап, 2018. – 192 с.
10. Савельева В. В. и др. Русская литература: учеб. для 7 кл. общеобразоват. школ. – Алматы: Атамұра, 2025. – 313 с.
11. Андриянова Т. Н., Филимонова Е. Р. Русская литература: учебник для 8 класса общеобразоват. школ. – Астана: Аударма, 2018. – 170 с.
12. Савельева В. В., Лукпанова Г. Г., Мучник Г. М., Нусупбекова А. С. Русская литература: учебник для 9 класса общеобразоват. школ. – Алматы: Атамұра, 2019. – 304 с.
13. Сафронова Л. В., Свидова Н. В., Белоус Е. Н., Джундубаева А. А. Русская литература: учебник для 9 класса общеобразоват. школ. – Алматы: Жазушы, 2019. – 228 с.

Иванова Е.О.

*Научный руководитель: Шевлякова Л.Р., кандидат филологических наук,
ассистент профессора кафедры русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Функциональное и формальное усвоение литературоведческих терминов в средней школе (на материале школьных учебников по литературе)

В данной статье рассматривается проблема формального и функционального усвоения литературной терминологии в средней школе на основе материалов современных учебников по литературе. Важность и актуальность этого исследования обусловлены необходимостью развития у учащихся концептуальных знаний и прочных аналитических навыков, позволяющих им понимать литературные тексты. Цель статьи – выявить способы представления и использования литературной терминологии в учебниках для 5-9 классов и определить причины преобладания формального усвоения в процессе обучения. Анализ показал, что значительное количество терминов вводится без адекватного текстового обоснования и не интегрируется в фактическую аналитическую работу учащихся. Следовательно, мы приходим к выводу о необходимости переориентации литературоведческой терминологии на ее функциональное использование в анализе литературных произведений.

Ключевые слова: литературоведческая терминология, средняя школа, анализ художественного текста, школьные учебники, формальное усвоение, функциональное усвоение.

Современное школьное литературное образование фокусируется не только на развитии культуры чтения, но и на совершенствовании у учащихся способности осознанно и логически анализировать литературные тексты. Литературная терминология играет ключевую роль в этом процессе: это язык научного понимания литературы и фундаментальный инструмент аналитического чтения. Овладение этой терминологией позволяет учащимся перейти от эмоционального и интуитивного восприятия произведения к его структурному и семантическому анализу.

Важность данного исследования обусловлена необходимостью выявления причин этого разрыва между терминологическими знаниями и их функциональным использованием. Цель данной статьи - проанализировать представление литературных терминов в школьных учебниках литературы для 5-9 классов и выявить факторы, способствующие преобладанию формального обучения над функциональным. Исследование сосредоточено на современных учебниках литературы, используемых в средних школах.

В ходе исследования применялись методы сравнительного анализа школьных учебников, а также элементы дидактического анализа учебных заданий. Анализ был проведен на основе учебников русской литературы для 5-9 классов, которые используются в общеобразовательных школах Республики Казахстан.

Формирование литературной терминологии в средней школе не ограничивается заучиванием определений. Оно предполагает развитие способности использовать термины как аналитические инструменты при интерпретации литературных текстов. Литературная терминология функционирует как научный язык, структурирующий восприятие читателями произведения искусства и позволяющий глубже понять его эстетические и идеологические особенности. Как подчеркивает Ю. М. Лотман, «научный язык литературы создает особую систему координат, без которой понимание литературного текста теряет свою точность и глубину» [1, 49]. Из этого следует, что овладение литературной терминологией является необходимым условием перехода от интуитивного чтения к сознательной аналитической интерпретации.

Однако анализ современных учебников литературы, используемых в средней школе, показывает, что усвоение литературных терминов часто носит преимущественно формальный характер. Учащиеся, как правило, способны точно воспроизводить определения, но испытывают трудности при применении этих понятий к анализу конкретных литературных текстов. Литературоведческие термины часто используются как фиксированные обозначения, а не как инструменты для раскрытия смысла и художественной функции текстовых элементов. В результате терминология остается оторванной от интерпретационной практики и не способствует более глубокому пониманию литературных произведений.

Таблица 1

Анализ усвоения терминологии через практические задания в учебниках 5 – 9 классов

Класс	Термины из типовой учебной программы	Анализ усвоения терминологии через практические задания (на основе материала из учебников)
5	Художественная литература, фольклор, героический эпос, былина, сказка, литературная сказка, сюжет, композиция, художественное время и пространство, конфликт, герой, повествователь, рассказчик, гипербола, эпитет, сравнение, аллегория, параллелизм.	Анализ заданий из учебника Бодровой показывает, что термины, перечисленные в стандартизированном списке (сюжет, композиция, конфликт, герой, рассказчик, аллегория и т. д.), не включены в аналитическую работу. Например, в задании к рассказу «Соловей и роза»: «Составьте логическую цепочку, охватывающую все ключевые фразы прочитанного текста» [8, 36] школьникам предлагается реконструировать последовательность событий, но от них не требуется определять элементы сюжета (вступление, кульминация, развязка), тип конфликта или особенности композиции. В результате работа сводится к пересказу, а термин «сюжет» не концептуализируется как аналитическая категория.
6	Художественный мир, миф, мифический герой, мифологический образ, рассказ, повесть, пьеса-сказка, афиша, ремарка, портрет, пейзаж, метафора, олицетворение, риторические фигуры, антитеза, перифраз; эпос, лирика, драма как роды литературы.	Анализ заданий для шестого класса показывает, что термины, требуемые стандартной программой, не включены в интерпретационные задания и остаются в номинативными. В учебнике Бодровой по сказке А. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король» задания в основном сосредоточены на воспроизведении содержания: «Как дети отреагировали, увидев рождественскую елку?», «Чем она была украшена?», «Какие игрушки были подарены Фрицу и Мари?» [9, 150]. Также задание «Докажите, что сказка А. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король» относится к жанру рождественской истории» [9, 151] предполагает определение жанра, но не требует обращения к понятию литературного типа, повествовательных характеристик или художественного мира. В конечном итоге работа сводится к пересказу, классификации жанра и эмоциональному отклику.
7	Притча, легенда, баллада, басня, литературное направление, классицизм, фантастический рассказ, комедия, фэнтези, сатира, юмор, гротеск, сарказм, ирония, художественная деталь, лирический герой, ритм и рифма,	Анализ заданий для седьмого класса выявляет формально-репродуктивное усвоение терминологии. В работе по стихотворению Пушкина «Зимнее утро» предлагаются следующие задания: «Выписать аллитерации и ассонансы», «Написать эпитеты, сравнения, метафоры, перифразы и объяснить их значение», «Найти примеры инверсии. Указать аллегория» [7, 76], что сводится к перечислению тропов без анализа их художественной функции. Аналогично, в заданиях по «Недоросли» Фонвизина вопрос

Продолжение таблицы 1

	аллитерация, ассонанс, аллегория, инверсия, анафора	«Найти правила трех единств в глоссарии... Соблюдаются ли они?» [7, 152] ограничивается формальной проверкой канона. В результате теоретические понятия усваиваются как список атрибутов, а не как элементы художественной системы.
8	Романтизм и реализм как литературные направления, исторический образ (персонаж), трагедия, комедия, поэма, символ, психологический параллелизм, афоризм, эпиграф, прототип, автобиографизм.	Анализ практических заданий из учебника Андриановой выявляет формальный характер усвоения терминологии. В разделе, посвященном стихотворению «Мцыри», задаются следующие вопросы: «Как вы думаете, почему поэт отказался от первоначально выбранного эпиграфа...? Как эпиграф связан с темой и идеей произведения?» и «Объясните сущность библейской легенды, лежащей в основе эпиграфа стихотворения» [10, 189]. Работа сосредоточена на интерпретации конкретного эпиграфа. Понимание эпиграфа как жанрово-композиционной категории и его функций в текстовой системе не предполагается. В результате термин усваивается на специфическом, а не теоретическом уровне.
9	Жанр, сонет, роман, святочный рассказ, лирическое отступление, типизация, психологизм, внутренний монолог, оксюморон, хронотоп, градация, парцелляция, афоризм.	Анализ заданий девятого класса показывает, что терминология ТУП используется преимущественно номинативно. В задании по «Шинель» Гоголя: «Одной из важнейших жанровых ориентаций рассказа является «канцелярский анекдот» Создайте презентацию... на основе принципа комикса...» [6, 95], акцент смещается с жанрового анализа на творческую переработку сюжета. В рассказе Толстого «После бала» задание «Определить природу конфликтов (внешние/внутренние, социально-моральные и т. д.)» [6, 112] ограничивается классификацией без анализа их развития. Вопросы «Можно ли считать Вареньку Б. главной героиней...?», «Каким был Иван Васильевич в молодости?» и «Как его собеседники характеризуют пожилого героя?» сосредоточены на характеристике персонажей. Теоретические категории психологизма и художественной структуры остаются неиспользованными.

Представленные данные позволяют сделать вывод, что формальное усвоение литературной терминологии обусловлено не отсутствием теоретической основы, а качеством предлагаемых школьникам учебных материалов. В этих условиях термин не включается в интерпретативную деятельность и не становится инструментом анализа литературных текстов.

Функциональная ассимиляция литературной терминологии подразумевает включение понятий в систему аналитических действий. Как отмечает Н. Е. Кузьмина, «понятие становится действенным только тогда, когда оно включено в систему действий и используется для анализа конкретного материала» [3, 64]. Такой подход способствует развитию аналитического мышления и побуждает школьников воспринимать литературу как структурированную художественную систему, а не как совокупность впечатлений.

Важно подчеркнуть, что функциональное использование литературной терминологии не подразумевает упрощения или отказа от теоретической точности. Напротив, практическое применение помогает учащимся более эффективно усваивать сложные понятия. Когда термин многократно используется при анализе различных текстов, он становится устойчивым элементом литературного мышления и может быть перенесен в новые интерпретационные ситуации. В этом смысле функциональное обучение обеспечивает не только лучшее запоминание терминологии, но и формирование устойчивых навыков интерпретации.

Результаты показывают, что преобладание формального усвоения в значительной степени обусловлено методологическими факторами, включая изолированное представление терминов, недостаточную текстовую основу и отсутствие заданий, направленных на выявление функциональной роли литературных понятий. Когда терминология вводится без систематической интеграции в аналитическую деятельность, она не способствует развитию интерпретативного мышления и не вносит вклад в более глубокое понимание литературных произведений.

В заключение, повышение эффективности литературного образования в средней школе требует перехода от формального воспроизведения терминологии к ее функциональному применению в текстовом анализе. Такой подход может преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и интерпретационной практикой, способствовать развитию аналитической компетентности и поддержать формирование целостного литературного мировоззрения у учащихся.

Список литературы

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1982.
3. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–27.
4. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.
5. Шашкина Г. З., Анищенко О., Шмельцер В. Русская литература: учебник для 8 класса. В 2 ч. Ч. 1. – Алматы: Мектеп, 2018. – 170 с.
6. Сафронова Л., Свидова Н., Джундубаева А., Белоус Е. Русская литература: учебник для 9 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Жазушы, 2019. – 228 с.
7. Савельева, В., Лукпанова, Г., Ярмухамедова, А. Русская литература. 7 класс. – Алматы: Атамұра, 2017 (переизд. 2025). – 272 с.
8. Бодрова Е., Франк А., Кравченко О., Винникова Л. Русская литература. 5 класс. В 2 ч. Ч. 1–2. – Алматы: Алматыкітап, 2018, 2023. – 188 с.
9. Бодрова Е., Франк А., Кравченко О., Винникова Л., Кусаинова А. Русская литература. 6 класс. В 2 ч. Ч. 1–2. – Алматы: Алматыкітап, 2019, 2023. – 184 с.
10. Андриянова Т., Беркало В., Жукупова Н. и др. Русская литература. 8 класс. – Алматы: Арман-ПВ, 2018. – 256 с.
11. Бельский Г. И., Снежная М. А. Изучение теории литературы в средней школе (4-10 классы): пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
12. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе / В. Г. Маранцман, Т.В. Чирковская. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.

Камбарова М.С.

*Научный руководитель: Дружинина В.В., кандидат филологических наук, доцент
Сочинский институт (филиал) Российского университета дружбы народов
имени Патриса Лумумбы (Сочи, Россия)*

Урок РКИ: обучение смысловому восприятию поэтического текста

В.М. Тушновой «Жизнь твою читаю...»

В данной работе в структурированной форме отражены лингводидактические принципы работы над прецедентным поэтическим текстом В.М. Тушновой в рамках урока русского языка как иностранного. В статье подчеркивается, что освоение функционально-коммуникативной лингводидактической модели описания языка способствует формированию методической компетенции преподавателя РКИ. Актуальность темы данной работы обусловлена тем, что в последнее десятилетие прецедентный текст, как один из основных средств лингвокультурологической направленности, активно применяется в практике обучения инофонов русскому языку.

Ключевые слова: урок русского языка как иностранного, лингводидактика, прецедентный текст.

Основная задача образовательного процесса, которая ориентирована на подготовку филолога-инофона, – достичь профессионального уровня коммуникативной компетенции. Поэтические тексты (ПТ), используемые как средство обучения на занятиях, ориентированных на инофонов (проводимых среди иноязычных студентов), способствуют совершенствованию коммуникативной компетенции учащихся. ПТ погружают инофона в естественное языковое общение: являясь аутентичным источником, данные тексты формируют у иноязычных студентов представление о русской лингвокультуре.

Традиционно методика преподавания РКИ рассматривала прецедентный текст в описательно-обучающих целях – как средство представления инофонам или конкретных лексико-грамматических единиц, или определенной страноведческой информации. В традиционной методике преподавания русского как иностранного ПТ выступал наглядным средством демонстрации корпуса языковых средств, необходимых в определенной ситуации (аутентичный источник адаптировался к конкретным учебным условиям).

В работах современных методистов ПТ (Н.В. Кулибиной, А.А. Абионян, В.В. Дружининой, Дж. Ысламовой, Ж.Б. Ормановой, А.Е. Сматовой А.Е., Ф.Т. Ыбырай и др.) рассматривается как коммуникативное средство: общаясь с оригинальным (неадаптированным) материалом или с источником адаптированным, но сохраняющим все имплицитные смыслы (сохранение подтекста – необходимое требование современных методистов для работы с текстом), филолог-инофон готовится к полноценной коммуникации, к общению «на равных» с носителями русского языка и культуры.

Художественный текст на уроках РКИ должен быть прочитан медленно, внимательно, по мини-

ситуациям, представляющим собой оформленные в структурно-смысловом и грамматическом отношениях контексты. Инофон, читая русский текст, погружается в лингвистическую и культурную жизнь россиян, узнаёт о национально-культурных реалиях страны изучаемого языка.

Фрагменты оригинального источника (художественного текста) отражают элементы ситуации текста. Рассмотрим стихотворение В.М. Тушновой «Жизнь твою читаю...». Если мы будем внимательно читать поэтический текст А.М. Тушновой, то представим себе книгу жизни героя (метафора). Ключевое слово в стихотворении – жизнь (ПТ начинается с этой единицы; начало предложения – коммуникативно сильная позиция/. Отметим, что субъект отсутствует в первом предложении, но он может быть восстановлен по форме глагольных лексем *читаю, перечитываю, пересчитываю*. Обратим внимание на порядок слов в первой синтаксической конструкции (он – инверсивный: так, например, дополнение */жизнь/* занимает позицию перед определением */твою/*).

Отметим также, что приставка пере- в глаголах *перечитываю, перечитываю* является предметом размышлений читателя (пере- указывает на повторяемость определенных действий).

Многоточием, которым завершается первая синтаксическая конструкция, автор предоставляет читателю возможность расширить сферу впечатлений.

Интересно, что второе предложение также завершится многоточием. В этой второй конструкции мы можем видеть явно выраженный субъект (я). Указанное предложение представляет собой яркую, образную пространственно-временную метафору (*белу свету, небесные, земные маршруты*; предложно-падежные формы *по годам, по минутам*).

«Ничего я о тебе не знаю!» – риторическое восклицание, после которого следуют три синтаксические структуры, оформленные как риторические вопросы (частица «разве» – анафорический элемент).

Частеречная характеристика (морфологическое описание): имена существительные (предметный мир): *жизнь, печали, улыбки, ошибки, измен, улики, свет, маршрутам, годам, минутам, лес, прогалина, море, ширь, сердце* (методом сплошной выборки языковых единиц мы обозначили корпус имен существительных, указывающих на материальные и эмоциональные элементы); имен прилагательных в поэтическом тексте В.М. Тушновой немного: *счастливые, белу, небесные / земные, лесная, морская, людская*.

Тематические группы:

1. «Природные феномены» (*лес, море*).
2. «Время жизни» (*жизнь, года, минуты*).
3. «Эмоциональная сфера» (*печали /оказиональная форма множественного числа/, /счастливые/, улыбки, ошибки, измены, не жалуясь, не сетуя*).
4. «Пространство» (словарные антонимы – *небесные / земные; белу свету, прогалина лесная, ширь морская*).

Лингвофункциональная работа помогает инофону погрузиться в смысловое пространство текста.

Осмысленное чтение прецедентных текстов погружает филолога-инофона (уровень В2) в русскую лингвоэмоциональную картину мира, в сферу подтекстных глубинных смыслов, в область интертекстуальных связей и отношений – в полноценный русскоязычный коммуникативный дискурс.

Обучить иноязычных студентов адекватному профессиональному пониманию чужих текстов и корректному (с точки зрения различных норм) созданию собственных речевых произведений – важная задача преподавателя при формировании коммуникативной компетенции филологов-инофонов.

Русские прецедентные поэтические тексты должны быть использованы на практических занятиях по РКИ с целью демонстрации данных русской лингвокоммуникативной системы.

На наш взгляд, современное иноязычное образование требует конкретизации методической работы, обновления / расширения аутентичной базы источников. Прецедентные тексты должны быть неотъемлемыми элементами обучения русскому как иностранному: именно эти оригинальные источники обеспечивают «погружение» инофонов в русское коммуникативное пространство.

Список литературы

1. Дружинина В.В. Методика работы с поэтическим текстом Ю.В. Друниной на уроках русского как иностранного // Вестник Университета Российской академии образования. – 2022. – № 4. – С. 49-56.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2001. – 264 с.
3. Кулибина Н.В. Интерактивный урок как форма учебного взаимодействия в электронном образовательном ресурсе // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции (в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур). – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2019. – С. 354–359.

Матюхина А.Н.

*Научный руководитель: Хан Н.К., кандидат филологических наук,
профессор кафедры русского языка
и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Специфика проектной деятельности на уроках литературы

Актуальность статьи обусловлена растущей потребностью в использовании активных методов обучения на уроках русской литературы, которые способствуют развитию у школьников познавательной активности, критического мышления, творческих способностей и самостоятельности. В данной статье рассмотрены возможности применения современных цифровых инструментов и элементов искусственного интеллекта для повышения эффективности учебного процесса. Проектная деятельность как одна из самых актуальных форм работы по актуализации совместной деятельности учителя и обучающихся является предметом активного обсуждения объектом пристального внимания практиков на всех педагогических платформах. Особое внимание автором работы уделяется выявлению специфики интеграции проектного метода и цифровых технологий в школьной практике преподавания литературы.

Ключевые слова: проектная деятельность, уроки литературы, метод проектов, искусственный интеллект, школьное образование.

В современном образовательном пространстве проектная деятельность все чаще становится ключевым элементом учебного процесса, предоставляя учащимся возможность не только получать знания, но и активно их применять, развивая творческие способности, коммуникативные навыки, критическое мышление и умение работать в команде. На уроках литературы проектная деятельность особенно эффективна, так как позволяет ученикам не просто изучать теоретические сведения о произведениях, но и "проживать" их, погружаясь в мир художественной литературы, выстраивая собственные интерпретации и творчески выражая свои мысли и чувства.

Проектная деятельность – это самостоятельная и совместная деятельность взрослых и детей по планированию и организации педагогического процесса в рамках определенной темы, имеющая социально значимый результат [1, 80].

Метод проектов, как правило, ассоциируется с именем американского философа и педагога Джона Дьюи. Этот выдающийся мыслитель, основатель прагматизма, выступал за концепцию "обучения через действие", подчеркивая важность активного участия детей в образовательном процессе. Он считал, что знания должны приобретаться в процессе решения практических задач, а не путем пассивного усвоения информации [2, 8].

В основе метода проектов – всегда решение какой-то проблемы, что предполагает, с одной стороны, возможность интегрирования знаний и умений из различных сфер, а с другой – использование совокупности разнообразных приемов, методов и средств обучения (исследовательского, поискового, проблемного и других, творческих по своей сути методов).

Учебный предмет «Русская литература» занимает важное место в системе образования Казахстана. Наряду с другими дисциплинами общественно-гуманитарного цикла, литература в яркой и образной форме при помощи специфических средств раскрывает проблему человека и его места в мире. Через постижение произведений русской, казахской и мировой классики, содержащей в себе опыт духовного развития разных эпох, происходит становление внутреннего мира учащегося, приобщение его к общечеловеческим и национальным ценностям. Этот опыт способствует воспитанию гражданских и патриотических чувств личности, что является необходимым условием развития современного общества [3, 202].

Проектные задания по литературе пробуждают у детей живой интерес и помогают объединить знания из различных сфер искусства.

В 5 классе проектная деятельность ориентирована на развитие творческого мышления и формирование интереса к литературе через игровые и художественные формы работы. Задания преимущественно связаны с героическим эпосом, литературными сказками и мифами. Проекты этого

уровня чаще всего включают создание рисунков, поделок, коллажей, а также подготовку простых презентаций. Учащимся предлагается воплотить сюжетные образы через творчество, что позволяет сформировать начальные навыки проектной работы. При этом задания характеризуются доступностью инструкций и минимальными требованиями к аналитической деятельности, что соответствует возрастным возможностям обучающихся.

В 6 классе проектная деятельность приобретает более сложный и аналитический характер. Основное внимание уделяется работе с текстами и литературными произведениями, а также использованию дополнительных источников информации, таких как интернет-ресурсы. Учащиеся изучают биографии писателей, анализируют произведения, сопоставляют их с историческим контекстом. Проекты требуют углубленного осмысления материала и самостоятельного поиска информации, что способствует развитию исследовательских навыков. Примером таких заданий являются подготовка презентаций, коллажей, инсценировок и краткосрочных исследований. Важным аспектом является использование цифровых инструментов, что позволяет учащимся применять современные технологии в учебной деятельности.

Проектная деятельность в 7 классе характеризуется повышенной сложностью и глубиной аналитики. Учащиеся выполняют задания, направленные на изучение символики, нравственных и социальных проблем в произведениях. Тематика проектов становится шире и включает такие разделы, как притчи, легенды, сатирические и юмористические произведения. Значительное внимание уделяется развитию критического мышления, умению анализировать и интерпретировать литературные тексты. Формы проектной деятельности становятся более разнообразными: создание дневников от имени героев, аннотаций, психорисунков, рекламных текстов, а также разработка сценариев и проведение инсценировок. Такие задания требуют от учащихся развитых навыков литературоведческого анализа и самостоятельной работы.

Таким образом, различия в проектной деятельности на уроках русской литературы в 5, 6 и 7 классах заключаются в постепенном переходе от творческих и игровых заданий к аналитическим и исследовательским проектам. Этот процесс отражает не только развитие образовательных компетенций, но и соответствие возрастным особенностям учащихся, обеспечивая поэтапное усложнение задач и углубление знаний в области литературы.

В процессе работы над проектами неизбежно возникают различные трудности. В первую очередь, это большая нагрузка на учителя и учеников, так как такая работа требует от педагога высокой квалификации. Кроме того, некоторые обучающиеся не укладываются в установленные сроки, что приводит к снижению их познавательной активности. Если проект групповой, то в группе всегда найдутся ученики, которые будут стремиться к выполнению работы поверхностно или не будут участвовать в ней.

Современные школьники обладают практически неограниченным доступом к информации через интернет и различные цифровые сервисы, включая инструменты искусственного интеллекта. Нередко это приводит к использованию работ, выполненных без участия самого ученика. На данный момент эта проблема имеет огромную актуальность.

Активное участие учителя в организации и сопровождении проектной деятельности способствует формированию у учащихся мотивации к самостоятельной работе и исследованию материала. Педагог, вовлеченный в процесс, направляет школьников, помогает им осваивать методы анализа и критической интерпретации текста, что позволяет учащимся раскрывать собственный потенциал и достигать более высоких результатов в образовательной деятельности.

Проектная деятельность играет существенную роль в учебном процессе, так как в процессе работы над проектом у учащихся происходит формирование не только специальных, но и универсальных учебных действий.

По мнению Е.С. Полат важно не отождествлять содержание понятий «проект как результат деятельности» (определенное ее оформление) и «проект как метод познавательной деятельности». Работа над проектом отличается от метода проектов, т. е. способа организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определенного результата.

Е.С. Полат выделяет следующие основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания и исследовательского поиска для её решения.
2. Практическая, теоретическая и познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная деятельность учащихся, которая может быть индивидуальной, парной или групповой.

4. Структурирование содержательной части проекта, включающее указание поэтапных результатов и распределение ролей среди участников [4, 3].

Инструктивно-методические письма Министерства образования и науки Республики Казахстан с 2023 по 2026 годы [5, 6, 7] подчеркивают важность внедрения проектного метода в школьное обучение. В этих документах указано, что проектная деятельность способствует более глубокому пониманию материала, развивает критическое мышление и творческий потенциал учащихся, а также способствует формированию исследовательских навыков. В частности, проектная деятельность на уроках литературы должна быть направлена на развитие у школьников способности анализировать литературные произведения, делать выводы и обосновывать свою точку зрения.

Проектная деятельность в рамках школьного образования Казахстана играет ключевую роль не только в активизации учащихся, но и в формировании у них гражданской ответственности, навыков командной работы и способности объективно оценивать результаты своей деятельности.

Использование проектной деятельности на языковых предметах имеет ряд преимуществ:

- повышает мотивацию обучающихся к изучению языка;
- развивает самостоятельность, ответственность и инициативность;
- формирует навыки исследовательской работы и анализа;
- улучшает навыки коммуникации, как устной, так и письменной;
- развивает творческие способности обучающихся;
- способствует формированию межпредметных связей;
- позволяет учащимся применять полученные знания и навыки на практике [6, 22].

Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2025—2026 учебном году» [7, 22] подчеркивает важность внедрения современных технологий, в частности искусственного интеллекта, которые могут также эффективно использоваться в учебном процессе.

Одним из направлений использования искусственного интеллекта на уроках литературы является помощь в анализе литературного произведения. С его помощью учащиеся могут находить сведения о библиографии писателя, историческом и культурном контексте произведения, а также знакомиться с различными интерпретациями художественного текста. В рамках проектной деятельности учащиеся могут использовать цифровые сервисы для поиска дополнительной информации о произведении, структурирования материала, подготовки презентаций или создания творческих проектов, связанных с литературными произведениями. Такой подход позволяет интегрировать современные цифровые технологии в процесс изучения литературы и делает обучение более интересным и наглядным. Важная роль в организации работы с искусственным интеллектом принадлежит учителю. Педагог направляет деятельность учащихся, формирует навыки критического отношения к получаемой информации и помогает использовать цифровые инструменты не для копирования готовых ответов, а для более глубокого анализа художественного текста.

Таким образом, проектная деятельность является важным средством организации учебного процесса на уроках русской литературы. Её использование способствует развитию у учащихся самостоятельности, исследовательских навыков, критического мышления и творческих способностей. Изучение научно-методической литературы и образовательных документов показывает, что проектная деятельность рассматривается как эффективный способ активации учебной деятельности учащихся. Вместе с тем вопросы использования современных цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта в рамках проектной деятельности на уроках литературы нуждаются в дальнейшем методическом осмыслении.

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – 2000. – 171 с.
2. Бурмистрова Е.В., Мануйлова Л.М. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся. – Москва: Издательство «Юрайт», 2022. – 384 с.
3. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2020–2021 учебном году». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2020. – 102 с.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.
5. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2023–2024 учебном году». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2023. – 102 с.
6. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2024–2025 учебном году». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2023. – 116 с.
7. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2025–2026 учебном году». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2023. – 116 с.

*Научный руководитель: Григорьева И. В., PhD, ассистент профессора
кафедры русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Буктрейлер в обучении литературе на примере повести А.С. Пушкина «Пиковая дама»

В данной статье рассматривается использование буктрейлера как современного средства развития читательской грамотности учащихся на уроках литературы. Анализируется понятие функциональной грамотности и её компоненты, среди которых особое значение имеет читательская грамотность как базовый навык работы с текстом. Раскрывается сущность буктрейлера, основные виды и этапы создания. Особое внимание автор уделяет практическому применению буктрейлеров при изучении повести Александра Сергеевича Пушкина «Пиковая дама» в 9 классе. Представлены разработанные критерии оценивания учебной деятельности. Делается вывод о том, что использование буктрейлеров способствует повышению интереса школьников к чтению, развитию навыков анализа художественного текста, формированию творческого мышления и коммуникативных умений.

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, буктрейлер, урок литературы, анализ содержания, образовательные инструменты.

Современная система образования ориентирована на формирование функциональной грамотности учащихся. Под функциональной грамотностью понимается способность применять приобретённые знания, умения и навыки для решения практических задач в различных сферах жизнедеятельности. Одним из важнейших компонентов является читательская грамотность, которая предполагает умение понимать текст, анализировать его содержание, интерпретировать информацию и использовать полученные знания на практике.

Читательская грамотность является базовым навыком, обеспечивающим успешное обучение и интеллектуальное развитие личности. В современном цифровом обществе наблюдается снижение интереса школьников к художественной литературе, так как учащиеся чаще воспринимают информацию через визуальные и мультимедийные форматы, связанные с развитием интернет-технологий и популярностью коротких видеороликов. В этой связи перед преподавателем литературы стоит задача поиска эффективных методов обучения, способных мотивировать к чтению.

Одним из таких методов является использование буктрейлеров – кратких видеороликов, демонстрирующих содержание и атмосферу литературного произведения. Буктрейлер сочетает элементы визуального искусства, цифровых технологий и художественного текста, что делает его привлекательным для современной аудитории.

Цель статьи – рассмотреть возможности использования буктрейлера как современного средства формирования читательской грамотности на уроках литературы. Для её достижения были поставлены следующие задачи:

1. Изучить понятия функциональной и читательской грамотности в контексте современного образовательного процесса;
2. Проанализировать особенности буктрейлера как образовательного инструмента;
3. Рассмотреть способы применения буктрейлеров на уроках литературы;
4. Продемонстрировать практическое использование буктрейлера на примере повести А.С. Пушкина «Пиковая дама»;
5. Описать разработанные задания и критерии оценивания учебной деятельности учащихся.

Материал и методы исследования: в качестве материала использовалась повесть А. С. Пушкина «Пиковая дама», изучаемая в программе по литературе для 9 класса. Применялись методы анализа научной и методической литературы по вопросам формирования читательской грамотности, анализа современных образовательных технологий, а также педагогического моделирования заданий для учащихся.

Функциональная грамотность рассматривается как один из важнейших показателей качества школьного образования. Согласно Азимову и Щукину «Новый словарь методических терминов и понятий», функциональная грамотность отражает способность человека эффективно взаимодействовать с окружающей средой, быстро адаптироваться и успешно функционировать в различных жизненных ситуациях. В отличие от базовой грамотности, которая предполагает умение

читать, понимать и создавать простые тексты, а также выполнять элементарные арифметические действия, функциональная грамотность охватывает более широкий спектр знаний, навыков и умений, необходимых для полноценного участия личности в социальных отношениях и жизнедеятельности в конкретной культурной среде [1, 342]. По мнению Куропятника, функциональная грамотность формируется в процессе обучения и отражает способность человека решать типичные жизненные задачи в различных сферах деятельности [2, 46].

Выделяют семь ключевых компетенций: грамотность в чтении и письме, естественно-научная грамотность, математическая грамотность, компьютерная грамотность, грамотность в вопросах семейной жизни, грамотность в области здоровья и юридическая грамотность. В современных условиях также приобрела актуальность финансовая грамотность [2, 36]. Среди этих компонентов особое значение имеет читательская грамотность, поскольку именно она обеспечивает эффективную работу с информацией.

Читательская грамотность определяется как способность осмысленно воспринимать письменные тексты и учебные материалы, извлекать из них необходимую информацию, анализировать идеи и критически размышлять над ними. Развитие этих навыков способствует достижению учебных целей, расширению кругозора учащихся и активному участию в жизни общества [2, 58].

На уроках литературы формирование читательской грамотности реализуется через разнообразные виды деятельности:

- понимание содержания художественного произведения;
- анализ сюжета и образов персонажей;
- интерпретацию авторской позиции;
- оценку действий героев и выработку собственной точки зрения.

Использование современных образовательных технологий делает процесс обучения более продуктивным и увлекательным для школьников.

Буктрейлер (англ. booktrailer) – это короткий видеоролик, рассказывающий о книге в художественной форме. Основная цель таких роликов – привлечение внимания к книгам через визуальные средства, аналогичные кинематографическим трейлерам. Продолжительность буктрейлера обычно не превышает трёх минут. Первые буктрейлеры представляли собой слайд-шоу с иллюстрациями и закадровыми комментариями. С развитием цифровых технологий формат получил широкое распространение и стал активно использоваться не только в издательской сфере, но и в образовательной практике. Буктрейлеры можно классифицировать по разным основаниям: по содержанию и по способу визуального воплощения. Именно таким было первое видео, снятое к роману Джона Фарриса в 1986 году [3].

С развитием цифровых технологий данный формат получил широкое распространение и стал активно использоваться не только в издательской сфере, но и в образовательной практике.

Буктрейлеры могут классифицироваться по разным признакам.

По способу визуального воплощения выделяют:

- игровые, представляющие собой мини-фильмы по мотивам книги;
- неигровые, где используются иллюстрации, развороты издания, фотографии или диорамы;
- анимационные, выполненные в виде мультфильма по произведению [4, 4].

По содержанию различают:

- повествовательные, демонстрирующие основное развитие сюжета;
- атмосферные, передающие ключевые настроения произведения и эмоциональное восприятие

читателя;

- концептуальные, отражающие главные идеи и общую смысловую направленность текста [5, 4].

Процесс создания буктрейлера включает несколько последовательных этапов:

1. выбор книги;
2. разработка сценария и композиционной структуры ролика;
3. подбор визуальных и аудиальных материалов;
4. запись текста или подготовка субтитров;
5. монтаж видеоролика с использованием соответствующей программы.

Такая деятельность позволяет учащимся глубже осмыслить содержание произведения и проявить творческий подход к его интерпретации.

При создании буктрейлера рекомендуется соблюдать определённые методические принципы. Не следует пытаться охватить весь сюжет книги, так как это может перегрузить видеоролик и снизить интерес зрителей. Буктрейлер должен оставаться компактным и динамичным, удерживая внимание

аудитории. Особое значение имеет содержательность цитат: они должны усиливать смысловую нагрузку ролика, а не служить лишь декоративным элементом. Рекомендуется также избегать чрезмерного использования спецэффектов, различных шрифтов и анимации, чтобы не отвлекать зрителя от основной идеи. Кроме того, важно применять качественные изображения и визуальные элементы, а также шрифты, удобные для восприятия информации [6].

В рамках педагогической практики нами были разработаны задания для учащихся 9 класса по повести Александра Сергеевича Пушкина «Пиковая дама».

Работа была построена в несколько этапов.

Первый этап – организационный (аудиторная работа)

На первом этапе учитель организует работу учащихся в классе. С помощью метода случайного распределения обучающиеся делятся на три группы. Для этого может быть использован интерактивный сервис «колесо фортуны» (см. Приложение 1), в котором размещаются имена учащихся. После вращения колеса выпавший ученик распределяется в одну из групп. Процедура повторяется до тех пор, пока все учащиеся не будут распределены.

Каждая группа получает задание, связанное с созданием определённого типа буктрейлера:

- 1 группа – атмосферный буктрейлер;
- 2 группа – концептуальный буктрейлер;
- 3 группа – повествовательный буктрейлер.

После распределения обучающимся предлагаются карточки с заданиями и инструкциями, раскрывающие особенности выбранного типа буктрейлера и рекомендации по его созданию, а также единая карточка для этапа защиты, обеспечивающая презентацию результатов в соответствии с критериями оценивания и способствующая развитию аналитических и рефлексивных умений (см. Приложение 2).

Второй этап – практический (внеаудиторная работа)

На втором этапе учащиеся выполняют основную работу по созданию буктрейлера. Данный этап осуществляется вне класса в формате домашнего задания. Учащиеся анализируют текст произведения, определяют ключевые эпизоды, разрабатывают сценарий будущего видеоролика, подбирают визуальные и аудиоматериалы, а также выполняют съёмку и монтаж буктрейлера. При выполнении задания школьники опираются на карточки-инструкции, полученные на первом этапе, где представлен пошаговый алгоритм создания буктрейлера.

Третий этап – презентационный (аудиторная работа)

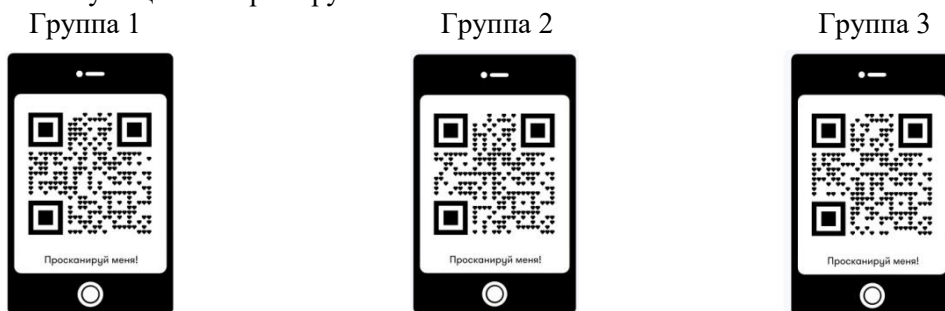
На третьем этапе работа вновь переносится в класс и проходит в формате представления результатов внеаудиторной деятельности. Каждая группа демонстрирует созданный буктрейлер и представляет результаты своей работы. В процессе защиты учащиеся объясняют особенности реализации идеи, рассказывают о выбранных визуальных и аудиальных средствах, а также о трудностях, возникших в ходе выполнения задания. После демонстрации проводится обсуждение, в ходе которого учащиеся анализируют представленные работы и высказывают своё мнение.

Для оценки результатов работы были разработаны специальные критерии и дескрипторы:

Критерии	Задание	Дескрипторы	Баллы	Общий балл
Обучающиеся: - анализируют книгу и выбирают ключевые сцены и героев для ролика, совместно с группой - определяют тип и формат буктрейлера, - планируют сценарий и композицию, - подбирают визуальные и аудиальные средства, - презентуют готовый ролик и объясняют решения группы.	Работа с видеоматериалом и текстом	- подбирают визуальные и аудиальные средства (музыка, цитаты, образы)	0-2	
		- определяют формат буктрейлера	0-2	
		- планируют сценарий и композицию	0-2	
		- выстраивают логичный сценарий и композицию ролика	0-2	
		- презентуют готовый ролик и объясняют решения группы	0-1	
		- активно работают в группе	0-1	
Общий балл			10	

Подобная система оценивания позволяет объективно оценить результаты групповой деятельности.

В качестве результата этапной работы была представлена презентация буктрейлеров, подготовленных учащимися трёх групп:



Таким образом, использование буктрейлеров на уроках литературы является эффективным способом повышения интереса учащихся к чтению художественных произведений. Данный прием сочетает элементы литературного анализа, визуального искусства и цифровых технологий, что соответствует особенностям восприятия информации современными школьниками.

Создание буктрейлеров способствует развитию читательской грамотности, формирует навыки анализа текста, развивает творческое мышление и коммуникативные способности учащихся. Кроме того, подобная деятельность стимулирует самостоятельную работу обучающихся и способствует более глубокому пониманию литературного произведения.

Приложение 1: <https://ru.piliapp.com/random/wheel/>

Приложение 2: https://www.canva.com/design/DAHELgJwawo/KMBvrV1Gdw9pbU6bhw9mXA/edit?utm_content=DAHELgJwawo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. – URL: <http://learnweb.ru/articles/azimov.pdf>
2. Куропятник И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя, 2012. № 6.
3. Мохунь, О. А. Буктрейлер как инновационное средство повышения интереса к чтению у школьников [Электронный ресурс] / О. А. Мохунь. – 2016. – URL: https://infolesson.kz/statya-buktrejler-kak-innovacionnoe-sredstvo-povisheniya-interesa-k-chteniyu-u-shkolnikov-1101700.html?utm_source=infourok&utm_medium=share&utm_campaign=material-mega
4. Жаркова, В. О. Буктрейлер как средство продвижения чтения среди учащихся [Электронный ресурс] / В. О. Жаркова. – 2025. – URL: https://infolesson.kz/issledovatel'skaya-rabota-na-temu-buktrejler-kak-sredstvo-prodvizheniya-chteniya-sredi-uchashih-sya-7816897.html?utm_source=infourok&utm_medium=share&utm_campaign=material-mega
5. Кондрашева, Д. К. СОВРЕМЕННЫЙ УРОК: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ НА РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ // Функциональная грамотность – важнейшее условие повышения качества образования: материалы областной научно-практической конференции работников образования – Караганда, 2021. – URL: <https://ksg18.edu.kz/assets/media/1624960751228.pdf>
6. Что такое буктрейлер: показываем примеры [Электронный ресурс] // SELF-PUB (LitRes). – URL: <https://blog.selfpub.ru/booktrailer>

*Научный руководитель: Григорьева И. В., PhD, ассистент профессора
кафедры русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

**Использование игрового моделирования в изучении литературного произведения
с применением виртуального симулятора «The Sims 4»
(на примере романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»)**

Статья посвящена изучению возможностей использования игрового моделирования на уроках русской классической литературы в старшей школе. Основное внимание уделяется применению виртуального симулятора «The Sims 4», обладающего широкими функциональными возможностями для воссоздания художественного мира литературных произведений, реконструкции социокультурной среды и моделирования взаимоотношений персонажей. Объектом исследования является роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Представлена теоретическая концепция интеграции игровых технологий в учебный процесс, основанная на принципах визуализации, интерактивности и эмоциональной вовлеченности учащихся, изложены результаты экспериментальной проверки предложенного принципа на примере конкретного урока русской литературы в десятом классе средней образовательной школы.

Ключевые слова: игровое моделирование; цифровые образовательные технологии; методика преподавания литературы; виртуальный симулятор «The Sims 4»; визуализация литературного образа; аватаризация персонажей; интерпретация художественного текста.

Современная система образования в значительной степени ориентирована на верификацию и внедрение инновационных педагогических подходов, детерминирующих повышение учебной мотивации и реализацию творческого потенциала обучающихся. В условиях тотальной цифровизации образовательного пространства традиционные методы преподавания литературы, сохраняя статус фундаментальной основы академического процесса, требуют интеграции с современными инструментариями. Данные инструменты призваны способствовать более глубокому герменевтическому анализу художественного текста, его образной системы и идейно-эстетической архитектоники [1].

Одним из наиболее перспективных векторов модернизации методики литературного образования является игровое моделирование, базирующееся на эксплуатации интерактивных цифровых технологий. Компьютерные игры представляют собой моделируемую среду, включающую систему объектов, отношений и правил, обеспечивающих развитие игрового процесса и переход от одного уровня к другому. Данное свойство делает их эффективным инструментом игрового моделирования, поскольку обучающийся взаимодействует не с абстрактным учебным материалом, а с динамической моделью, приближенной к реальности. В контексте изучения литературного произведения применение виртуального симулятора «The Sims 4» позволяет воспроизводить сюжетные ситуации, моделировать поведение персонажей и реконструировать художественный мир текста [8].

В этом контексте научно-практический интерес представляет использование виртуального симулятора «The Sims 4». Данная платформа обладает избыточным функционалом для моделирования: персонажей с заданными характерологическими параметрами; аутентичной бытовой среды и интерьеров; вариативных социальных интеракций и культурно-исторического ландшафта [7].

Вышеперечисленные возможности характеризуют симулятор как значимый инструмент филологического анализа и интерпретации. Использование игрового моделирования позволяет не только визуализировать эксплицированные в тексте образы, но и сформировать у учащихся целостное представление об исторической эпохе, углубляя понимание психологического профиля героев [2; 3].

В рамках настоящего исследования рассматриваются алгоритмы интеграции «The Sims 4» в образовательный процесс средней школы на примере изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Практическая значимость работы заключается в апробации методики, направленной на развитие умений характеризовать героев в системе персонажей и анализировать художественные средства создания образа в условиях цифровой образовательной среды [3].

Теоретической основой интеграции материалов игрового моделирования в процесс изучения литературы является синтез классических литературоведческих подходов с методами медиапедагогики и визуальной герменевтики. В данной модели виртуальный симулятор «The Sims 4» выступает не как

игровая среда, а как источник прецедентных визуальных материалов, на основе которых осуществляется аналитическая работа с текстом [3, 4].

Применение готовых материалов игрового моделирования (скриншотов персонажей, видеофрагментов интерьеров, цифровых моделей ситуаций) позволяет реализовать принцип наглядности и эмоциональной вовлеченности без необходимости освоения технического функционала программы самими учащимися. Основными теоретическими компонентами данной методики являются:

- Визуальная аватаризация как объект анализа: Использование созданных учителем цифровых моделей персонажей позволяет актуализировать аналитическое чтение. Обучающиеся сопоставляют визуальные детали (внешность, мимику, костюм) с авторскими описаниями, что стимулирует поиск текстовых аргументов для подтверждения или опровержения представленной интерпретации [4].

- Пространственная реконструкция (Хронотоп): Визуальные материалы игры, демонстрирующие интерьеры и архитектурные пространства (например, петербургский дом Онегина или усадьбу Лариных), служат базой для осмысления роли предметно-бытовой среды в раскрытии характера героя. Это позволяет конкретизировать пространственные представления учащихся, переводя их из абстрактной плоскости в наглядную [6].

- Ситуативное моделирование: Демонстрация смоделированных ключевых эпизодов (например, сцены дуэли) обеспечивает переход от простого пересказа событий к глубокому психологическому анализу мотивов поступков персонажей и их ценностных ориентаций.

Методическая значимость использования материалов «The Sims 4» заключается в создании эффективной системы дескрипторов, позволяющих оценить уровень понимания текста через работу с визуальным образом. Таким образом, использование игрового контента подчинено принципу текстоцентричности: визуальная модель является лишь инструментом, который направляет внимание учащихся обратно к художественному первоисточнику для более глубокой интерпретации идейно-эстетического содержания произведения.

Апробация разработанного игрового моделирования была реализована в ходе изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в десятом классе общеобразовательной школы. Целевая установка занятия была направлена на формирование у обучающихся навыков комплексной характеристики героев в системе персонажей и анализ художественных средств создания образа через интерпретацию визуальных материалов (Учебные цели по типовой программе: 10.2.5 – характеризовать героев произведения, определяя их роль и значение в системе персонажей; 10.2.8 – анализировать средства создания художественных образов и объяснять их воздействие на читателя.). Структура урока была выстроена в соответствии с логикой учебного процесса, включающей этапы актуализации знаний, осмысления материала, закрепления и рефлексии, в которые были последовательно интегрированы элементы анализа материалов игрового моделирования.

На этапе актуализации знаний обучающимся демонстрировалась визуальная модель персонажа, предварительно созданная учителем в среде виртуального симулятора «The Sims 4» без указания имени героя. Основная дидактическая задача заключалась в идентификации персонажа на основе его внешних характеристик и аргументации ответа с опорой на текст романа. Данный прием способствовал активизации аналитического чтения и стимулировал обращение к портретным деталям, что позволило учащимся более точно выявить характерологические признаки Онегина, в частности его светскую изысканность и внутреннюю отчужденность.

Этап урока/ Время	Действия педагога	Действия ученика	Оценивание	Ресурсы
Актуализация знаний (10 мин)	Демонстрирует визуальную модель персонажа без указания имени; формулирует проблемный вопрос	Анализируют визуальный образ; выдвигают предположения; подтверждают ответы цитатами	Дескрипторы: Определяет персонажа; аргументирует текстом; объясняет значение внешних деталей	Разработанные модели персонажей в «The Sims 4»



Рис. 1. <https://docs.google.com/document/d/1f33-HpXpbrFSYiz5-Pku96iH5nd2VTCR6tZtTDIJRGc/edit?usp=sharing>

В ходе этапа осмысления нового материала была организована групповая работа над созданием «паспорта литературного героя», включающего характеристику жизненных ценностей, мировоззрения, социального статуса и системы отношений. Параллельно осуществлялась демонстрация цифровых аватаров Татьяны Лариной, Владимира Ленского и Ольги, что позволило учащимся соотносить визуальные модели с авторскими описаниями и формулировать аргументированные интерпретационные выводы. Особое внимание в процессе обсуждения было уделено сопоставлению романтической чувствительности Татьяны и рационального скептицизма Онегина, что способствовало более глубокому пониманию идейного противопоставления героев.

Этап урока/ Время Осмысление нового материала (20 мин)	Действия педагога	Действия ученика	Оценивание	Ресурсы
	Делит класс на группы; раздаёт карточки; консультирует; демонстрирует авторскую модель	Заполняют карточку героя (характер, цели, статус, отношения); представляют результаты	Дескрипторы: Даёт развернутую характеристику; определяет мировоззрение; подтверждает выводы цитатами	Карточки персонажей «The Sims 4»

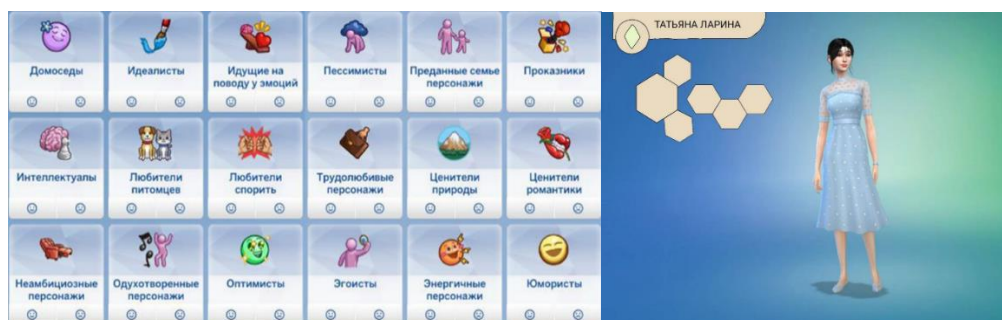


Рис. 2. <https://docs.google.com/document/d/1f33-HpXpbrFSYiz5-Pku96iH5nd2VTCR6tZtTDIJRGc/edit?usp=sharing>

Этап закрепления знаний был связан с построением «социальной карты романа», в рамках которой визуальные модели персонажей размещались в соответствии с их сюжетными взаимоотношениями и конфликтными линиями. Результатом данной деятельности стало наглядное представление структуры межперсонажных связей и экспликация центрального нравственного конфликта произведения. Визуализация сцены дуэли Онегина и Ленского в игровом режиме сопровождалась анализом внутренней эволюции героев, обеспечивая переход от событийного восприятия текста к пониманию психологических мотивов поступков.

Этап урока/ Время Закрепление материала (10 мин)	Действия педагога	Действия ученика	Оценивание	Ресурсы
	Организует коллективную работу; задаёт наводящие вопросы для создания социальной карты романа	Выстраивают систему связей между персонажами; объясняют их характер	Дескрипторы: Определяет место героя в системе; выявляет конфликты; объясняет идейные противопоставления	Социальная карта романа

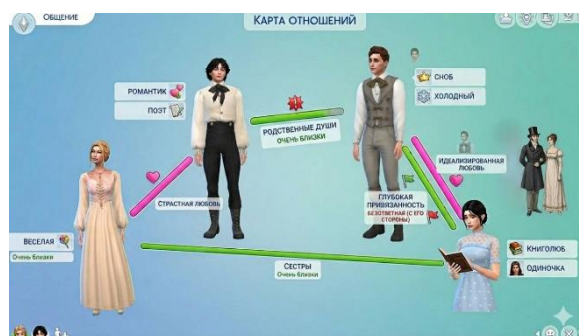


Рис. 3. <https://docs.google.com/document/d/1f33-HpXpbrFSYiz5-Pku96iH5nd2VTCR6tZtTDlJRGc/edit?usp=sharing>

На этапе рефлексии осуществлялся комплексный анализ художественного пространства романа на основе смоделированных интерьеров петербургского дома Онегина и усадьбы Лариных. Обучающиеся выявляли детерминированную связь между особенностями пространства и характером героя, интерпретируя петербургский интерьер как отражение эстетизированной замкнутости, а усадебное пространство – как символ духовной цельности и традиционного уклада. Итоговые результаты проведенного занятия продемонстрировали существенное повышение качества аналитической деятельности учащихся, увеличение объема аргументированных высказываний и формирование целостного представления о художественной структуре романа А. С. Пушкина.

Этап урока/ Время Рефлексия и анализ (5 мин)	Действия педагога	Действия ученика	Оценивание	Ресурсы
	Демонстрирует сцены; организует обсуждение художественного пространства	Анализируют интерьер и среду; объясняют их связь с характером героя	Дескрипторы: Анализирует художественные детали; объясняет воздействие выразительных средств; формулирует интерпретационные выводы	Скриншоты интерьера; подготовленные видеоролики действий персонажей



Рис. 4. <https://docs.google.com/document/d/1f33-HpXpbrFSYiz5-Pku96iH5nd2VTCR6tZtTDlJRGc/edit?usp=sharing>

В ходе проведенного исследования было теоретически обосновано и практически подтверждено, что интеграция материалов игрового моделирования в процесс изучения русской классической литературы в старшей школе выступает эффективным инструментом интенсификации образовательного процесса. Применение визуальных и пространственных моделей, реконструированных в среде виртуального симулятора «The Sims 4», позволило успешно нивелировать историко-культурную дистанцию между современными обучающимися и художественным текстом романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин».

Анализ результатов апробации позволяет констатировать существенное повышение качества интерпретационной деятельности учащихся. Использование цифровых аватаров и визуальных

реконструкций интерьеров обеспечило переход от поверхностного, событийного восприятия текста к глубокому психологическому анализу и осознанию авторского замысла. При этом соблюдение принципа текстоцентричности стимулировало обучающихся к активному поиску аргументации в первоисточнике, что подтверждается качественным ростом объема цитатных обоснований в ходе дискуссий [1; 3].

Таким образом разработанный прием игрового моделирования позволило успешно визуализировать такие абстрактные литературоведческие категории, как хронотоп и система персонажей, обеспечив их системное осмысление в рамках учебной деятельности. Теоретическая значимость работы заключается в расширении методического арсенала учителя литературы за счет внедрения элементов визуальной герменевтики, которые не подменяют, а органично дополняют традиционный филологический анализ. Практические результаты исследования подтверждают целесообразность использования предложенной модели для повышения учебной мотивации и развития аналитической компетентности старшеклассников при работе с произведениями классического канона. Дальнейшие перспективы исследования видятся в масштабировании данного приема на другие программные произведения русской литературы и изучении долгосрочного влияния визуально-интерактивных технологий на формирование общей читательской грамотности субъектов образования.

Список литературы

1. Кузнецова, Т. Ф. Геймификация в образовании: теоретический аспект / Т. Ф. Кузнецов // Знание. Понимание. Умение. – 2017. – № 1. – С. 272-281.
2. Егорова, Е. В. Игровое моделирование как метод активизации познавательной деятельности студентов-филологов // Филологические науки. – Вопросы теории и практики. – 2018. № 10 (88). Ч. 1. – С. 136-140.
3. Фролова Л. А. Современные технологии обучения литературе. – М.: Академия, 2014.
4. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 2005.
5. Пушкин, А. С. Евгений Онегин: роман в стихах / А. С. Пушкин. – Москва: Худож. лит., 1988. – 288 с.
6. Лотман, Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: пособие для учителя / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург: Просвещение, 1995. – 384 с.
7. The Sims 4. Официальное руководство к игре. – Electronic Arts. – 2020.
8. Медетбаева С. А., Тенгаева А. А., Дукунов Т. Д., Дуйсен З. Б. Классификация учебных компьютерных игр, их роль и место в образовательном процессе // Международный журнал информационных и коммуникационных технологий. – 2023. – Т. 4. – № 3. – С. 50-58. – DOI: 10.54309/IJICT.2023.15.3.004

Шевченко Ю.Д.

*Научный руководитель: Григорьева И.В., PhD, ассистент профессора
кафедры русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Роль элементов театрализации в изучении драматических произведений в школьном курсе литературы

В статье рассматривается значение элементов театрализации при изучении драматических произведений на уроках литературы. Актуальность состоит в поиске наиболее эффективных методов работы с драматическим произведением. Целью статьи является анализ методического потенциала элементов театрализации на уроках литературы. В качестве методов исследования были использованы синтез и анализ методической литературы, а также обобщение педагогического опыта. Представлены конкретные воспроизводимые и научно обоснованные приемы – «Режиссерский комментарий», «Стоп-кадр», «Актерская партитура». Исследование основано на классификации словесных воздействий М. П. Ершова, а также трудах Л. С. Выготского. Определено, что использование элементов театрализации имеет большое значение в понимании драматических произведений классической литературы.

Ключевые слова: Театрализация, драма, методика преподавания литературы, режиссерский комментарий, актерская партитура, стоп-кадр.

Традиционно, наиболее сложным разделом для восприятия обучающимися школьниками является драма. Изначально, драма создавалась не для единоличного чтения «глазами», а для постановки на сценах, где слово неотделимо от действия и визуального образа [1, 15]. В педагогике часто наблюдается ситуация, когда разбор пьесы сводится к простому анализу реплик персонажей. В результате это сходит

на нет сущность произведения, его динамика, конфликт. Традиционный филологический подход, ориентированный на устный пересказ, фактически лишает драму её живого фактора. Из этого следует, что текст и персонажи просто остаются на уровне слов [1, 16].

Проблема заключается в том, что без использования элементов театрализации текст пьесы остается для школьника лишь большим диалогом, без какого-либо чувства. Театрализация здесь выступает как необходимость соединить текст на бумаге с живой реакцией и воображением ученика [2, 35]. Это позволяет преодолеть определенную формальность в обучении. Школьнику предлагается активное сотворчество с автором, взамен стандартного простого потребления информации. Целью работы – рассмотрение и научное обоснование эффективности конкретных приемов театрализации, позволяющие оживить анализ драмы для глубокого проникновения в мир классических произведений системы среднего образования.

Основу использования театра в образовании заложил Симеон Полоцкий в XVII веке. Он внедрял театрализованные представления в практику обучения Славяно-греко-латинской академии и придворной школы. Взгляды на театрализацию изменялись на протяжении веков, вплоть до включения данной программы в нынешнюю систему образования. На сегодняшний день театральная педагогика рассматривается как междисциплинарная область. В ней рассматриваются психологические закономерности восприятия искусства, их сочетание с практическими методиками преподавания. Это должно обеспечивать формирование как грамотного читателя, так и чуткого зрителя.

Основу для понимания механизмов воздействия театрализации на личность школьника развил Л. С. Выготский. Его труды посвящены психологии воображения и творчества. Ученый подчеркивал, что творческая деятельность человека может быть двух видов: воспроизводящая, связанная с памятью, и комбинирующая, или творческая, результатом которой становится создание новых образов [3, 5].

Связь воображения с действительностью проявляется в способности ребенка перерабатывать пережитые впечатления, подстраивая их под свои внутренние потребности и влечения. При изучении драмы это происходит в своеобразном процессе, в котором ребенок должен прожить роль. Во время него ученик наполняет текст собственным эмоциональным содержанием. Искусство, по мысли Выготского, вызывает «умные эмоции», которые разрешаются непосредственно в коре головного мозга, соединяя рациональное познание с чувственным переживанием. Это позволяет школьнику пережить её как личное открытие, за место классического понимания идеи автора.

Для выстраивания методической системы необходимо в первую очередь четко разграничить понятия драматизации и театрализации. Данные понятия зачастую ставятся синонимами в школьной практике. Так, в классическом понимании, драматизацией является процесс глубоко аналитический, и является итогом творческой деятельности школьников, тогда как театрализация определяется как использование конкретных атрибутов и инструментов театрального искусства. Среди них выделяются: мизансцены, света, жеста, костюма и декорации, необходимые для глубокого филологического исследования текста [1, 18].

Театрализация на уроке литературы не ставит целью постановку полноценного спектакля, а является путем изучения произведения через его частичное сценическое воплощение с учетом педагогических целей [1, 19]. Создание театрализованной атмосферы в классе способствует возникновению активного коллективного взаимодействия, при котором каждый ученик может попробовать себя в разных ролях.

Современные казахстанские исследователи К. К. Кенжеканова и Д. Е. Капанова в своих работах указывают на важность внедрения инновационных методов обучения, способствующих развитию коммуникативных и творческих компетенций учащихся [6, 5]. Эти тенденции подчеркивают актуальность применения методов театрализации на современном уроке литературы.

Методологическую основу театрализации в отечественной школе составляют принципы «режиссуры урока». Данные принципы разработаны А. П. Ершовой и В. М. Букатовым на основе системы К. С. Станиславского [2, 45]. В центре внимания этого подхода находится «язык действий», который позволяет рассматривать любое поведение как последовательность целенаправленных психофизических актов. Для учителя литературы важно осознать, что слово в драме это прежде всего физическое действие. Оно направлено на изменение состояния партнера по сцене, что позволяет уйти от монотонного чтения к действенному анализу.

Объединение двух подходов, познавательного и художественного, которые как раз реализуются через театрализацию, позволяет превратить общественные ценности, заложенные в классической литературе, в личностно-значимые установки ребенка. В этом процессе текст произведения проходит стадию, в которой обучающийся осмысливает подтексты и метафоры. В последствии школьник переходит во внешнюю коммуникацию, улучшая свой социальный опыт.

В системе П. М. Ершова выделяется типология словесных воздействий. Она необходима для создания актерской записи роли и понимания внутреннего конфликта. Каждая фраза в драматическом произведении рассматривается как способ воздействия на партнера, которая имеет определенную психологическую направленность. Владение этими воздействиями позволяет учащимся обнаружить подтекст произведения, которое часто противоречит произносимым словам и скрыто в содержании в жизни персонажа [4, 114].

Ниже представлена классификация словесных воздействий, которую целесообразно использовать на уроках литературы для обучения школьников искусству интерпретации:

Таблица 1

Таблица словесных воздействий по П.М. Ершову

Тип воздействия	Психологическая направленность	Конкретные словесные действия
На внимание	Привлечь партнера к общению	Звать
На чувства	Вызвать эмоциональный отклик	Ободрять, упрекать (укорять)
На воображение	Повлиять на восприятие ситуации	Удивлять, предупреждать
На память	Оперировать фактами и знаниями	Узнавать, утверждать
На мышление	Логическое обоснование позиции	Объяснять, отделяться
На волю	Добиться конкретного поступка	Приказывать, просить

Использование приема «Классификация словесных воздействий (на примере комедии «Ревизор» Н. В. Гоголь, 8 класс).

Ученикам предлагается проанализировать диалог городничего и Хлестакова в комедии «Ревизор». Класс делится на группы, каждая группа получает свой фрагмент диалога. Ученики должны определить, какие воздействия использует городничий на разных этапах диалога («просить», «отделяться», «ободрять» и т.д.). В конце обсуждения учащиеся должны объяснить, какие средства помогают передать изменение цели говорящего в ходе диалога.

Таблица 2

Фрагмент КСП «Ревизор» Н. В. Гоголь, 8 класс

Реализация целей:	Действия педагога:	Действия ученика:	Оценивание:
8.1.2.1 понимать художественное произведение, критически осмысливая; различать открытую и скрытую (подтекст) информацию. 8.2. 4.1 анализировать эпизоды произведений, объяснять их связь с проблематикой и роль в развитии сюжета.	Задание 1. Предлагает учащимся фрагмент диалога городничего и Хлестакова и предлагает определить изменение целей городничего в диалоге.	Пример ответа: - В начале разговора городничий ведет себя осторожно с целью «узнать» информацию, он говорит осторожно и с большими паузами. Увидев, что Хлестаков не проявляет агрессию, напряжение городничего спадает и он пытается «ободрить» гостя.	ФО: наблюдение учителя, устная обратная связь.

На таком занятии режиссерская деятельность учителя играет определяющую роль. Педагог должен обладать профессиональным чутьем, чтобы вовремя заметить потерю вовлеченности учеников в процесс обучения. Учителю важно создать живой ритм урока, например, используя игровые упражнения, такие как «руки-ноги» или «скульптуры», которые мобилизуют внимание учащихся и подготавливают их к творческой работе [2, 177].

Основная часть методического инструментария театрализации сосредоточена на фундаментальных приемах, которые позволяют вызвать у учащихся интерес к исследованию классических произведений литературы. Приемы «Режиссерский комментарий», «Актерская партитура» и «Стоп-кадр» позволяют перевести анализ из плоскости формального чтения в плоскость «действенного анализа», где конфликт произведений становится явным для обучающихся.

Использование приема «Режиссерский комментарий» (на примере комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль», 7 класс)

Прием «Режиссерский комментарий» помогает школьникам лучше понимать пространственную составляющую драматического произведения. Обучающимся предлагается выступить в роли режиссеров и поставить фрагмент произведения на сцене, опираясь на текст. Наиболее наглядно этот

метод работает при изучении сцены «экзамена» Митрофана в комедии Д. И. Фонвизина. Учащимся нужно продумать как будет выглядеть сцена, как должны расположиться персонажи, чтобы отразить комический эффект ситуации.

Внимательно прочитав текст, ученики должны прийти к мнению, что главной фигурой сцены должна быть госпожа Простакова. Учителя (Цыфиркин, Вральман, Кутейкин), напротив, должны быть оттеснены на периферию сцены, их позы должны выражать суетливость и желание «отделаться». Митрофана логичнее всего поместить в центр сцены, он должен сидеть статично и неподвижно, символизируя лень и глупость.

Таблица 3

Фрагмент КСП «Недоросль» Д.И. Фонвизин, 7 класс

<i>Реализация целей:</i>	<i>Действия педагога</i>	<i>Действия ученика</i>	<i>Оценивание</i>
7.2. 4.1 анализировать в драматическом произведении эпизоды, важные для характеристики главных и второстепенных героев. 7.3. 1.1 участвовать в обсуждении произведения, выражая мнение о героях и событиях.	Задание 1. «Режиссерский комментарий» Предлагает учащимся представить себя режиссерами и поставить фрагмент экзамена Митрофана. Объясняет, что нужно выявить особенности расположения каждого персонажа основываясь на исходный фрагмент произведения.	Читают предложенный фрагмент, обсуждают особенности расположения всех персонажей. Выясняют, что центральной фигурой должна быть госпожа Простакова, по краям сцены стоят учителя – Цыфиркин, Вральман.	ФО: наблюдение учителя, устная обратная связь.

В ходе такой работы ученики могут уделить должное внимание ремаркам автора и выяснить, какую роль они играют для раскрытия характеров персонажей. Для учеников может стать открытием, что комичность произведения достигается не только репликами, но и физическим положением персонажей, часто не соответствующим их поступкам.

Использование приема «создание актерской партитуры» и анализ подтекста (на примере трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта», 8 класс)

Создание «Актерской партитуры» представляет собой результат достаточно подробного анализа эмоционально-психологической стороны произведения. Чтобы произведение перестало казаться набором диалогов, при анализе ученики должны руководствоваться классификацией словесных воздействий М. П. Ершова.

Трагедию У. Шекспира «Ромео и Джульетта» на уроке можно рассмотреть не только с точки зрения выразительного прочтения классического романтического произведения. В ходе создания партитуры ученики обнаружат, что за поэтичными и возвышенными средствами художественной выразительности скрываются намеренные словесные воздействия – «ободрить», «предупредить», «просить». Помимо этого, учащимся предоставится возможность расставить интонации, логические ударения и паузы, ориентируясь не на авторские ремарки, а на собственный эмоциональный опыт. Это дает возможность «прожить» фрагмент произведения, пережить катарсис и сохранить этот опыт в своем сознании.

Таблица 4

Фрагмент КСП «Ромео и Джульетта» В. Шекспир, 8 класс

<i>Реализация целей</i>	<i>Действия педагога</i>	<i>Действия ученика</i>	<i>Оценивание</i>
8. 3.1.1 участвовать в обсуждении произведения, отстаивая свою точку зрения, оценивая поведение, поступки героев.	Задание 1. «Актерская партитура» Предлагает ученикам рассмотреть фрагмент диалога Ромео и Джульетты на балконе с точки зрения словесных воздействий (по М. П. Ершову). Предлагает определить намерения персонажей в диалоге и отметить в	Читает фрагмент произведения, анализирует реплики персонажей и определяет словесные воздействия (например: «ободрить», «предупредить», «просить»). На основе этого составляет «актерскую партитуру», расставляя интонации, логические	ФО: наблюдение учителя, устная обратная связь.

Продолжение таблицы 4

	тексте интонации, логические ударения и паузы.	ударения и паузы, и затем выразительно читает диалог, передавая эмоциональное состояние героев.	

Использование – приема «Стоп-кадр» для фиксации перелома конфликта (на примере трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта», 8 класс)

Прием «Стоп-кадр» (или создание «живых картин») фиксирует сцену в самом напряженном моменте действия. Учащиеся должны разыграть предложенный отрывок и застыть по сигналу учителя, явно демонстрируя состояние своих героев. [5, 12].

Наглядным материалом для использования данного приема станет фрагмент дуэли Меркуцио и Тибальта. В момент получения Меркуцио смертельного ранения учитель использует «стоп-кадр». Ученикам важно осознать, что этот момент является переломным для сюжета произведения. После «фиксации» сцены осуществляется детальный разбор эмоций персонажей: шок Бенволио, осознание чувство вины Ромео, медленная смерть самого Меркуцио.

Таблица 5

Фрагмент КСП «Ромео и Джульетта» В. Шекспир, 8 класс

Реализация целей:	Действия педагога	Действия учеников	Оценивание
8. 3.1.1 участвовать в обсуждении произведения, отстаивая свою точку зрения, оценивая поведение, поступки героев. 8.2. 3.1 объяснять значение вставных эпизодов. 8.2. 5.1 характеризовать героев произведения, их поступки, мотивы.	Задание 1. «Стоп-кадр» Предлагает ученикам разыграть сцену дуэли Меркуцио и Тибальта. В самый напряженный момент сражения дает сигнал «стоп» и предлагает проанализировать эмоциональное состояние каждого героя в этот момент.	Разыгрывают фрагмент, основываясь на текст произведения. Осознают, что сцена дуэли становится переломной точкой произведения. Детально разбирают эмоции всех участников сцены.	ФО: наблюдение учителя, устная обратная связь.

Визуализация кульминации произведения и ее тщательный анализ позволяют подключить к занятию механизм катарсиса и «умные эмоции», о которых писал Л. С. Выготский. Метод позволяет направить повышенную физическую активность подростков в захватывающее творческое изучение классики.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать вывод о том, что театрализация служит важным инструментом при изучении драматических произведений в школе. Помимо возможности раскрыть индивидуальный творческий потенциал каждого ученика, на уроке реализуется деятельностный подход к обучению, что повышает активность и вовлеченность школьников в образовательный процесс. Осознанное прочтение классических произведений литературы, а также сотворчество с автором возможны благодаря «проживанию» роли, инсценировке и анализу словесных воздействий [2, 210].

Психологическая база театрализации обеспечивает гармоничное развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер личности. Она основана на закономерностях работы воображения и творчества, описанных Л. С. Выготским. Приемы «Режиссерского комментария», «Актёрской партитуры» и «Стоп-кадра» позволяют учащимся обнаружить в классической драме живое человеческое содержание, а не набор диалогов. Использование приемов театрализации на уроках литературы поможет вызвать интерес к кажущимся непонятными и неактуальными произведениям прошлых веков, приблизить их к современным реалиям, а также развить навыки психологического и филологического анализа.

Список литературы

1. Кобозева И. С. К проблеме содержания понятия «Театрализация» в школьном образовательном процессе // Науки об образовании. – 2015. – № 2. – С. 15-20.
2. Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. – М.: МПСИ, Флинта, 2004. – 344 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Ершов П. М. Искусство толкования. Часть 1. Режиссура как практическая психология. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – 352 с.

5. Смирнова Е. А. Использование приема «стоп-кадр» в воспитательной и учебной работе // Современный урок. – 2021. – № 5. – С. 10-14.
6. Кенжеканова К. К., Капанова Д. Е. Улучшение изучения английского языка с помощью инновационных педагогических подходов: сила сценария и импровизационной драмы // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2024. – №4 (196). – 12 с.

Қамидулла С.Қ.

*Научный руководитель: Григорьева И.В., PhD, ассистент профессора
кафедры русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова (Караганда, Казахстан)*

Формирование навыков аналитического чтения на уроках русского языка и литературы в коллаборации с музыкой

В статье анализируются вопросы развития функциональной и читательской грамотности школьников через интеграцию уроков русского языка, литературы и музыки. Отмечается, что читательская грамотность – это способность понимать и использовать тексты, размышляя о них для достижения своих целей и расширения знаний, а функциональная грамотность связана со способностью решать учебные и жизненные задачи на основе сформированных предметных и метапредметных умений. Ключевая роль в этом процессе принадлежит навыкам аналитического чтения – умению глубоко и осознанно анализировать текст. В статье показано, что коллаборация (интеграция) предметов – совместная работа учителей и учащихся над едиными образовательными задачами – является современной методической тенденцией, позволяющей обогатить уроки литературы и музыки. Даны примеры заданий и плана работы по рассказу К.Г. Паустовского «Старый повар» и сказке Э.Т.А. Гофмана «Щелкунчик», включающие анализ текста, музыку (отрывки классических произведений) и творческие задания. Уроки с привлечением музыки помогают учащимся глубже «услышать» текст и «увидеть» музыку, что соответствует целям современных образовательных программ.

Ключевые слова: функциональная грамотность; читательская грамотность; аналитическое чтение; коллаборация; интегрированный урок; литература; музыка; обучение.

В современных образовательных стандартах функциональная грамотность определяется как **способность применять** знания и навыки для решения учебных и жизненных проблемных ситуаций. Это выходит за рамки элементарного чтения и письма и включает универсальные способы деятельности. Читательская грамотность, в свою очередь, – это умение **понимать, оценивать и использовать** письменные тексты для достижения целей, расширения знаний и участия в общественной жизни. Важной частью читательской грамотности является умение **анализировать** и интерпретировать текст, особенно художественный. Современные исследования подчеркивают: для успешного обучения школьников необходимо развивать у них не только техническую грамотность, но и такие навыки, как критическое мышление, работа с информацией и умение учиться [1], [2].

Аналитическое чтение – это учебный вид чтения, ориентированный на раскрытие содержания текста и его структуры [3]. При нём внимание учащегося направлено на вдумчивое восприятие каждой детали: анализируются языковые средства, логика изложения и внутренние связи текста. Как отмечают специалисты, аналитическое чтение – это не просто механическое чтение, а активный процесс взаимодействия с текстом, позволяющий извлечь из каждой страницы максимум пользы и смысла [4] [3]. Освоение этого навыка даёт учащимся глубокое понимание материала, развивает их **критическое мышление** и воображение. Например, при анализе литературного произведения ученики выявляют характеры героев, мотивы их поступков, авторские идеи и эмоциональную окраску текста. На уроках русского языка и литературы такие задания могут включать поиск ключевых слов и образов, сравнение частей текста и обсуждение подтекста. Учитель направляет внимание детей на детали и вопросы по тексту, стимулируя их формировать собственные выводы. Постепенное введение аналитических упражнений (например, **анализ характеров**, сопоставление частей текста, ответы на «почему»-вопросы) помогает формировать умение видеть глубинные смысловые связи произведения.

Коллаборация в образовании – это совместная работа учеников и учителей (а при необходимости и родителей) для достижения общих образовательных целей [5]. Подобный междисциплинарный подход считается не просто модным трендом, а необходимостью: он помогает взглянуть на учебный материал с разных сторон, делая процесс обучения более эффективным. В рамках коллаборативного обучения на уроках литературы и музыки учащиеся учатся выражать свои

мысли, слушать друг друга и сравнивать разные точки зрения [5], [6]. Например, обсуждая литературное произведение в сочетании с музыкальным сопровождением, ученики видят сюжет и образы «с разных сторон», что углубляет их понимание. Такие занятия повышают мотивацию учащихся и развивают их коммуникативные навыки. Как показано в исследованиях, интеграция уроков литературы и музыки способствует формированию эстетического вкуса и образного мышления учеников [6]: музыкальные интонации передают эмоциональную сторону текста, а литературный сюжет придаёт музыке дополнительный смысл. В итоге учащиеся учатся синтезировать знания и критически воспринимать информацию в разных форматах.

На основе примерной типовой программы по предметам «Русский язык и литература» и «Музыка» можно предложить индивидуальные планы работы по указанным произведениям. Ниже приведены примеры интегрированных заданий для рассказа К.Г. Паустовского «Старый повар» и сказки Э.Т.А. Гофмана «Щелкунчик» с привлечением музыкальных фрагментов и творческих элементов:

«Старый повар» (К.Г. Паустовский). На уроке литературы дети знакомятся с рассказом, обсуждают сюжет и **характеры героев**, обращают внимание на то, что главным героем оказывается Моцарт – это подчёркивает тему нравственной силы искусства [7]. Первый этап – детальное чтение текста с постановкой вопросов о мотивах и поступках героев. На уроке музыки учащимся предлагают послушать фрагмент второго движения фортепианного концерта № 23 В.А. Моцарта [8], сопоставляя эмоциональную палитру музыки с атмосферой сцены спасения старика в тексте. Затем даётся интегрированное задание: ученики могут подготовить **«дневник» одного из героев**, описав события от первого лица под впечатлением музыкальных мотивов, или нарисовать иллюстрации к ключевым эпизодам на фоне звучащей музыки. Используемая музыка: **В.А. Моцарт – Концерт для фортепиано с оркестром №23 (II часть)**. (QR-код для доступа к записи концерта прилагается.)



«Щелкунчик и Мышиный король» (Э.Т.А. Гофман / балет П.И. Чайковского). На уроке литературы проводится анализ сказочного сюжета: дети пересказывают основные события, выявляют характеры Щелкунчика, Мышиного короля и Маши, обсуждают финал. Важно отметить эмоции героев и авторские идеи (например, борьба добра и зла, магию праздника). На уроке музыки учащиеся слушают отрывки из балета Чайковского: марш солдатиков, танец феи Драже, «Вальс цветов» и др., изучая соответствующие музыкальные термины. Особое внимание уделяется тому, как музыка передаёт сюжетные образы (торжество марша, волшебство вальса и т.д.). Интегрированное задание может включать сравнение литературного текста и музыкальной интерпретации: например, ученики готовят **сценическую мини-импровизацию** или рисунки к фрагментам балета, инсценируют отрывки сказки под соответствующий музыкальный фон. Используемая музыка: **отрывки из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского «Вальс цветов»**. (QR-код для доступа «Вальса цветов» прилагается.)



Такие интегрированные задания позволяют сформировать у учащихся **аналитические навыки чтения** и восприятия музыки одновременно. При работе с произведениями школьной программы (например, «Старый повар» и «Щелкунчик») учащиеся учатся сопоставлять текст и звук, укрепляют эмоциональную память и развивают творческие способности [7], [6]. Это соответствует требованиям федерального стандарта, предполагающего межпредметные связи и развитие метакомпетенций [2], [1].

Интеграция уроков русского языка, литературы и музыки через коллаборацию педагогов и учащихся обогащает процесс обучения, делает его более многогранным и эмоционально насыщенным. Междисциплинарный подход позволяет ученикам глубже постигать содержание литературных произведений, «слыша» музыку и «видя» текст в новом аспекте. Современные методики и образовательные стандарты подтверждают, что формирование функциональной и читательской грамотности невозможно без развития навыков аналитического чтения и креативного мышления [1], [2]. Использование музыки при изучении литературных произведений делает уроки более увлекательными и эффективными: учащиеся быстрее усваивают материал, развивают воображение и способность к сотрудничеству. Таким образом, синтез слова и звука на уроках соответствует целям современного образования и способствует воспитанию гармонично развитой, креативно мыслящей личности школьника [2], [6].

Список литературы

1. Елисеева А.А. Коллаборация в образовании: новый взгляд на учебный процесс // Учительский журнал. 2025.
2. Бушкина М.Ю. Интеграция уроков литературного чтения и музыки в начальной школе [Электронный ресурс]. – Абакан: МБОУ СОШ №18.
3. Грудьева Н.А. Интеграция предметов гуманитарного цикла в современной школе // Учебно-методический портал «УчМет».
4. Жайсенбаева А.Н. Романтизм в биографической новелистике К.Г. Паустовского [Электронный ресурс]. – Stud.kz. 2021.
5. Воронежская областная библиотека им. И.С. Никитина. Музыкальная страничка: аудиокomпозиция «Старый повар» [Электронный ресурс].
6. Министерство образования и науки РК. Типовая учебная программа по предмету «Музыка» для 5–6 классов (обновлённое содержание). Приложение №87 к приказу от 20.09.2018 №469.
7. Азимов Е.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.

ЖАСТАРҒА СӨЗ!

*Студенттер мен магистранттардың
Халықаралық ғылыми конференциясының материалдар жинағы*

2026 ж. 3 сәуір

Ғылыми электронды басылым

Корректоры Л.Р. Шевлякова

Мұқаба дизайны Л.Р. Шевлякова

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті
100024, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28.
Тел. (7212) 35-63-16. E-mail: printed@karnu-buketov.edu.kz