Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 821.0

На правах рукописи

МҰХТАР ЛӘЗЗАТ ҚАНАТҚЫЗЫ

Репрезентация концепта детства в прозе конца XX века (на материале романов С.Таунсенд, Дж.Ирвинга и Р.Сейсенбаева)

6D021000 – Иностранная филология

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты:

Д.ф.н., профессор Темирболат А.Б.
(КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан)

PhD., профессор Евдокимова С.Б.
(Университет Брауна, Провиденс, США)

Республика Казахстан
Алматы, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……....3

1 НАУЧНО - ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА «ДЕТСТВО»

1.1 Основные подходы к изучению концепта в современной гуманитарной науке……...11

1.2 Феномен детства в научном осмыслении (социокультурные, философские и психолого - педагогические аспекты изучения)……...22

1.3 Проблема детства в мировой художественной литературе и специфика ее изучения…… 31

2 КОНЦЕПТ ДЕТСТВА В РОМАНАХ СЬЮ ТАУНСЕНД «ДНЕВНИКИ АДРИАНА МОУЛА», ДЖОНА ИРВИНГА «МОЛИТВА ОБ ОУЭНИ МИНИ», РОЛЛАНА СЕЙСЕНБАЕВА «МЕРТВЫЕ БРОДЯТ В ПЕСКАХ»

2.1 Тема детства в романе Сью Таунсенд «Тайные дневники Адриана Моула» и специфика ее раскрытия…….....39

2.2 Образы детей в романе Джона Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини» ……..……..……...….48

2.3 Картина мира ребенка в романе Роллана Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках»..…….....62

3 НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА ДЕТСТВА И ЕЕ КОРРЕЛЛЯЦИЯ С ЖАНРОМ В РОМАНАХ СЬЮ ТАУНСЕНД «ТАЙНЫЕ ДНЕВНИКИ АДРИАНА МОУЛА», ДЖОНА ИРВИНГА «МОЛИТВА ОБ ОУЭНИ МИНИ», РОЛЛАНА СЕЙСЕНБАЕВА «МЕРТВЫЕ БРОДЯТ В ПЕСКАХ»

3.1 Дневник и мемуары как специфические жанровые формы и реализация концепта детства в «Тайных дневниках Адриана Моула» С.Таунсенд……72

3.2 Жанровые особенности романа воспитания и его черты в «Молитве об Оуэне Мини» Дж. Ирвинга.……..……..…..90

3.3 Национальные особенности воплощения концепта детства в романе «Мертвые бродят в песках» Р. Сейсенбаева …….……..……110

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……..…127

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ….....……....135

ВВЕДЕНИЕ

Изучение темы детства является одной из актуальных и интересных в современной филологической науке. Внимание к ней исследователей обусловливается тем, что данная проблема позволяет открыть новые грани в творчестве писателя, проследить в его произведениях преемственность поколений, выявить особенности концепции личности и определить факторы, влияющие на становление личности.

Актуальность в этой связи приобретает вопрос исследования концепта ребенка и детства, его связи с культурными, историческими, психологическими, этнографическими аспектами в художественной литературе. Специальные работы, ориентированные на исследование концептов ребенка и детства, в современной науке пока еще малочисленны. Авторы исследуют статус детей в обществе, образ жизни, взаимоотношения с ровесниками и старшим поколением**.** Краеугольной определяется проблема самого детства, статуса ребенка в обществе.

Данное диссертационное исследование посвящено анализу трех произведений художественной литературы конца XX века, в которых репрезентуется концепт детства: «Тайные дневники Адриана Моула» С. Таунсенд, «Молитва об Оуэни Мини» Дж. Ирвинга и «Мертвые бродят в песках» Р. Сейсенбаева. Выбор данных произведений в качестве объекта обусловлен, с одной стороны, возможностью провести сравнительно – сопоставительный анализ английской, американской и казахской литературных традиций, в целом и трактовки детства в языковой картине мира трех разных наций в частности; с другой стороны, их значимостью с точки зрения репрезентации концепта детства. Несмотря на явные различия между произведениями как по тематике, так и по способу репрезентации указанного концепта, все они отображают мир детства, отображаемый в национальной картине мира той нации, к которой принадлежит писатель.

Кроме того, учитывался и срез художественных достижений произведений, востребованных читателями. Предпринятый в работе анализ произведений английского, американского и казахского писателей второй половины XX века позволяет решить проблемы, существенные для понимания их творчества, раскрыть национальную, культурную и биографическую обусловленность открытий писателей в области антропологии детства, проследить становление и развитие темы детства в современной литературе.

Все три романа объединяет временной промежуток, поскольку описываемые в них события приходятся на вторую половину XX века, благодаря чему можно сопоставить проблемы, волнующие английское, американское и казахское общество указанного периода.

Актуальность темы данной диссертационной работы определяется общей тенденцией современных антропоцентрически направленных исследований вербализованных структур знания о жизнедеятельности

человека, в частности, концептуализации психофизиологического и социального феномена детства в сознании современного общества.

Актуальность темы исследования заключается также в том, что изучение феномена детства во второй половине XX в. становится темой педагогических, социологических, психологических исследований ученых К.-Г. Юнга [1], И.С. Кона [2], Д.Б. Эльконина [3], Э. Эриксона [4], Д.И. Фельдштейна [5] и др.

Несмотря на научную значимость указанных трудов следует отметить, что данный феномен изучается лишь в одном аспекте: как интеллектуальное или физиологическое состояние подрастающего поколения. Однако, данное понятие не исследуется глубоко в педагогическом и психологическом дискурсе.

Рассматривая ребенка не как самодостаточную личность, в современной науке возникла потребность изменить не только отношение к ребенку как собственно человеку, находящемуся в начале своего жизненного пути, но и ракурс, в котором анализируется детство. По утверждению О.О. Масловой, в XX веке произошло не только смещение адаптивной парадигмы «младенец» – «ребенок» – «подросток» – «юноша», но и сформировалось понимание о детстве как состоянии души [6, с. 3].

Актуальность осмысления детства приобретает особую остроту в связи с демократизацией общества, необходимостью становления гармонично развитой личности, которая адекватно реагирует на разнообразные события и имеет высокую степень адаптивности. В этом плане роль филологической науки столь же значима, как педагогики и психологии.

Более того, исследование особенностей мировосприятия ребенка (подростка), его отношения к действительности, наблюдаемым в ней процессам и явлениям, способствует пониманию личности современного ребенка, его поведения, мотивов совершаемых поступков. Изучение характера освоения детьми моделей бытия позволяет увидеть изображаемые в художественном произведении события с иной (детской) точки зрения.

Степень изученности проблемы.

На рубеже XX-XXI столетий наблюдается усиление интереса к теме детства, что обусловливается влиянием исторических, социально-экономических и политических процессов, происходящих в современном обществе. Глобализация, стремительное развитие науки и техники, увеличение информационных потоков оказывают существенное влияние на сознание человека и, прежде всего подрастающего поколения. Происходят изменения в восприятии мира, переосмысление духовных и нравственных идеалов и ценностей. Отсюда пристальное внимание ученых к теме детства. Данная проблема становится предметом исследования в работах психологов, педагогов, социологов, философов, культурологов. Тема детства осмысляется в трудах филологов, стремящихся постичь психологию ребенка и особенности его мировосприятия на примере анализа произведений мировой литературы.

Данная проблема интересовала исследователей с глубокой древности, однако феномен детства представлен в их исследованиях фрагментарно, в этих трудах отсутствует целостная концепция детства.

Роль термина «Детство» подчеркивал античный философ Сократ (470-399 гг. до н.э.). Как считал ученый, это период постижения человеком самого себя с помощью которого возможно решить различные жизненные задачи. По его мнению, ребенок должен совершенствовать свою мораль через познание самого себя. Данной проблемой занимался Платон (427-348 гг. до н.э.), который основал новую систему воспитания детей, целью которой было восхождение души к идее Блага. Аристотель (384-322 гг. до н.э.) выстроил теорию науки и уделил особое внимание разуму ребенка. По его утверждению, разум ребенка бессмертен и он един с разумом Вселенной, в которой необходимо творить добрые, нравственные, прекрасные дела [7].

В эпоху Средневековья, Возрождения и в последующие периоды данная тема нашла отражение в трудах Н. Кузанского [8], Августина [9], Э. Роттердамского [10], М. Монтеня [11], И. Фихте [12], Ф. Шеллинга [13], А. Шопенгауэра [14], которые путем обоснования значения детства для становления человека и его роли в развитии социума и государства, продемонстрировали место данного феномена в общих закономерностях бытия человечества.

К исследованию феномена детства обращались отечественные и зарубежные ученые, которые, представляя различные области знания и осмысливая его в пределах исследовательского поля собственной науки, глубоко раскрыли масштабность его проблематики. Так, опираясь в поиске истоков различных образов детства на достижениях истории, антропологии и этнографии, Р. Апресян [15], Л. Беляева [16], И. Бестужев-Лада [17], Н. Коган [18], А. Кислов [19], понимают данный феномен как период от рождения до взрослой жизни. Л. Божович [20], В. Кудрявцев [21], И. Куликовская [22], М. Осорина [23] и другие обосновывают социокультурную обусловленность этого феномена.

Новые возможности для его этнологического анализа обозначил в своих исследованиях Ф. Арьес [24]. Он исследует детство в бытовой культуре, в письменных документах, в живописи. Л. Леви-Брюль [25], Л. Леви-Стросс [26] провели сравнительный анализ феномена детства в примитивных культурах с детством в развитых культурах восточных стран и Америки. М. Мид [27], Э. Тайлор [28], Д. Фрезер [29], указывают на символичность детства и необходимости его осмысления как продукта социальных отношений. Детальное изучение современных трансформаций данного феномена сквозь призму вопросов индивидуализации и эмансипации, нивелирования границ между двумя периодами жизни человека представили в своих работах П. Бюхнер, П.,Крюгер Г.-Г., Дюбуа М. [30], Н. Постман [31], К.Флэйк-Хобсон, Б.Е. Робинсон, П.Скин [32] У. Бек [33], Д. Рихтер [34], и другие. В их понимании весомым становится аспект детства как особой реальности с

характерными для нее чертами, особенной структурой и закономерностями развития.

Социологическая разработка проблематики детства и попытки его конструирования как особой реальности с собственными чертами, структурой и закономерностями существования получает освещение в трудах Дж. Гарбарино [35], К. Дэвиса [36], и Дж. Квортруп [37], и других.

Значимыми для изучения данной проблемы являются работы В. Зеньковского [38], который соединил православно-христианский взгляд на данный феномен с наработками психологии; В. Йегера [39], систематизировавшего взгляды античных философов на проблему детства; Ш. Амонашвили [40], связавшего педагогическую практику с достижениями мировой философской и религиозной мысли; Б. Бим-Бада [41] , Т. Попковой [42], опирающихся на философско-антропологическую рефлексию изучения взаимодействия взрослых и детей; Л. Беляева [43], выработавших методику философско-антропологического и герменевтического анализа в педагогике.

Несмотря на основательную историю изучения интересующей нас проблемы и значительный объем накопленной информации, до сих пор данный феномен остается недостаточно изученным явлением, ибо имеющийся научный материал нельзя считать исчерпывающим, особенно в применении к художественным текстам.

Отдельного внимания в контексте нашей работы требует исследование концепта как междисциплинарного феномена. Современное определение данного понятия связано с трудами Н. Арутюновой [44], Е. Кубряковой [45], З. Поповой , И. Стернина [46], А. Вежбицкой [47], В. Телии [48], В. Карасика [49], С. Воркачева [50], В.А. Масловой [51] и других.

В отечественной науке изучение категории детства связано с именем М.Жумабаева. Ученый отмечал, что родителям следует быть более дальновидными в воспитании детей, потому что они будут жить в то время, которое отличается от того, в котором они живут сейчас [52]. Следует учитывать, что активно с концептом детства неразрывно связано понятие семьи, рассматриваемой в социологических и этико-философских исследованиях.

Среди них прежде всего следует отметить труды Х.А. Аргынбаева [53], С.Х. Шалгинбаевой [54]. М. Кабакова подробно рассматривает современную казахскую семью, ее ценности и традиции [55]. С.А. Узакова [56] исследует духовные ценности и проблемы воспитания сквозь призму гендерного подхода. И.А. Корнилко [57] пишет о воспитательном значении семейных традиций казахов. Д.А.Сабирова исследует художественный мир семьи в литературе Казахстан, типологию и методику изучения [58].

Данный концепт в контексте национальной культуры рассматривают О.А. Агаркова и А.В. Мезенцева [59]. В казахстанской филологической науке понятие концепта исследуется в работах А.Б. Абдулиной [60], Э.Р Когай [61], Х.С. Мухамадиева, К. Т. Кенжеевой [62], У.К. Исабековой [63], Н.В. Дмитрюк

[64], А.А. Курмангалиевой, Г.М. Чумбаловой, Т.Л. Бердалиевой [65], Б. Жумагуловой [66], Л.В.Сафроновой, Амирбековой У., Нурбаевой У. [67] и других. Исследователи раскрывают содержание данного термина и особенности его функционирования в творчестве казахских и русских писателей.

Часть исследователей предлагает понимать концепт как универсальную сущность, которая формируется в сознании на базе непосредственного чувственного опыта, операций человека с предметами, а также на основе взаимодействия с уже сформированными концептами (З. Попова, И. Стернин). Другие ученые акцентируют внимание на отдельных моментах интерпретации данного понятия, подчеркивая, что оно часто обозначено этнокультурной спецификой (С. Воркачев), эмоциональными, экспрессивными, оценочными компонентами (В. Маслова), при посредстве которых культура входит в ментальный мир человека (Ю. Степанов). Указанные исследователи определяют концепт как базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, зависящее от индивидуального восприятия жизни человека. Представление о данном понятии как выразителе этнических особенностей мировосприятия говорящих позиционирует И. Голубовская [68].

Соответственно можно выделить следующие подходы, позволяющие раскрыть сущность природы концепта: семантико-когнитивный, семантико-логический, лингвокультурологический, культурологический.

В основу данного исследования положен лингвокультурологический метод, согласно которому концепт определяется как «когнитивная единица, направленная на комплексное исследование языка, сознания, культуры» (В. Карасик). Концепт детерминирован культурой и является минимальной единицей, через которую осуществляется проекция элементов культуры в сознании человека, вследствие чего он принадлежит коллективному или индивидуальному сознанию и выражается в языке. Это дает основание назвать концепт единицей общественного сознания, выраженной в языке, направляющей к высшим духовным ценностям, которую определяет этническая культура. Этнокультурная окраска концепта определяет антропоцентрический подход к изучению языковых явлений.

Человек становится «мерой всех вещей». Соответственно от оценки или выражения собственного отношения человека к разным явлениям культуры зависит формирование определенного концепта по отношению к этим явлениям.

Методологическую основу работы составили труды вышеуказанных ученых, исследующих специфику концепта, а также работы ученых в области детской психологии (Л. Божович, Л. Выготский, И. Кон, М. Осорина, Ж. Пиаже, Д. Эльконин), в области проблем национального воспитания (М. Мид, Паула С. Фасс, К.Т. Атемова, Г.Б. Исабекова), а также в сфере анализа образов

детей и подростков в разных национальных литературах (Е.М. Загарина, Л.В. Федотова).

В рамках данного исследования мы стремимся рассмотреть специфику концепта детства в конкретных художественных произведениях представителей трех национальных литератур.

Объектом исследования данной работы являются романы С. Таунсенд, «Тайные дневники Адриана Моула», Дж. Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини» и Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках».

Предмет исследования – формы реализации концепта детства в романах С. Таунсенд, Дж. Ирвинга и Р. Сейсенбаева.

Целью исследования является выявление особенностей вербализации концепта ДЕТСТВО в трех национальных литературах.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

1) изучить подходы к пониманию концепта и выявить его художественную специфику;
2) проследить традиции раскрытия темы детства в мировой художественной литературе XIX – XX веков и обозначить подходы к ее изучению в современной гуманитарной науке;
3) определить особенности репрезентации, специфику ядра и признаков концепта в произведениях С. Таунсенд, Дж. Ирвинга и Р. Сейсенбаева;
4) выявить средства художественной выразительности для постижения феномена детства в анализируемых произведениях;
5) выявить специфику жанра анализируемых произведений и ее влияние на реализацию концепта детства;
6) определить степень влияния системы национального воспитания трех разных народов на трактовку концепта детства в анализируемых произведениях.

Материалом исследования послужили следующие произведения:

- «Тайные дневники Адриана Моула» Сью Таунсенд,
- «Молитва об Оуэни Мини» Джона Ирвинга,
- «Мертвые бродят в песках» Роллана Сейсенбаева.

Преобладающим **методом** в исследовании является сравнительно-типологический, благодаря которому установлены сходства и различия в реализации концепта детства в трех национальных литературах, выявлены тематические и образные аналогии и контрасты в анализируемых романах. Антропологический взгляд на проблему позволил увидеть сконструированные взрослыми представления о детстве. С помощью сравнительно-исторического подхода проанализированы предпосылки возникновения национального контекста анализируемых произведений.

Научная новизна исследования обусловливается тем, что на основе сравнительного изучения произведений С. Таусенд, Дж. Ирвинга, Р. Сейсенбаева выявляются особенности подхода трех национальных писателей к теме детства, специфика их мировоззрения и авторской концепции личности.

Выявляются социокультурные доминанты, определившие специфику изображения детства в английской, американской и казахской литературах.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении понимания ядра и признаков концепта детства, в выявлении специфики детского сознания, характера и особенностей взаимодействия ребенка с окружающим миром и миром взрослых, в применении компаративистского похода к изучению романов английского, американского и казахского писателей, позволившего выявить особенности изображения детства и образа ребенка в западной (английской и американской) и отечественной литературе второй половины XX века.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в дальнейшем изучении данной проблемы и ее разработки в литературоведении.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью применять полученные результаты в курсах лекций по истории казахской и зарубежной литературы, теории литературы, при разработке учебно-методических материалов по концептологии и специальных курсов.

Научная гипотеза исследования заключается в следующем: концепт детства в анализируемых произведениях вербализуется в соответствии с национальной языковой картиной мира трех народов, с опорой на национальные традиции воспитания.

Основные положения, выносимые на защиту:

1) основным носителем концепта детства является ребенок, причем образы детей (подростков) во всех трех романах существенно отличаются, что обусловливается влиянием системы национального воспитания, культурно-исторических, социально-экономических, психолого-педагогических факторов.

2) в западной литературе второй половины XX века основной акцент делается на исследовании особенностей сознания и механизмов подсознания ребенка; отечественная литература опирается на анализ нравственных и духовных ценностей, формирующих личность ребенка, их отражении в поведении детей и их отношении к явлениям действительности;

3) в романах С. Таунсенд, Дж. Ирвинга и Р. Сейсенбаева реализуется концепт детства, ядро которого представлено лексемами *детство* и *детский*, а признаки получают различное воплощение;

4) средства художественной выразительности служат для передачи позиции автора и его оценки событий, описанных в произведениях, что позволяет акцентировать внимание на семантике концепта;

5) в произведениях представителей трех национальных литератур концепт детства реализуется, исходя не только из общих принципов отношения к ребенку, характерных для художественной литературы в целом, но и исходя из национальной специфики и жанра произведения;

6) в понимании концепта важную роль играет его специфика, индивидуализация, модально – оценочный характер, включающий в себя понятия, идеи, чувства, эмоции, художественные ассоциативные проявления.

Апробация полученных результатов:

По итогам диссертационного исследования опубликовано 8 статей, 4 -в изданиях, рекомендованных ККСОН МОН РК, 2- в материалах международных конференций, 1-в материалах зарубежной международной конференции, 1-в базе данных, индексируемых Scopus.

Структура диссертационного исследования обусловливается его целью и задачами: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы.

Первая глава – «Теоретические предпосылки исследования концепта детства» – раскрывает основные подходы к изучению концепта в современной гуманитарной науке и в мировой художественной литературе.

Вторая глава посвящена реализации концепта детства в романе С. Таунсенд , Дж. Ирвинга и Р. Сейсенбаева .

Третья глава рассматривает влияние жанра произведения и национальной системы воспитания конкретного народа на специфику интерпретации концепта детства в анализируемых романах.

Общий объем исследования 144 страницы, список литературы включает 169 наименований.

1 НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА «ДЕТСТВО»

1.1 Основные подходы к изучению концепта в современной гуманитарной науке

На протяжении всей жизни у человека складывается система представлений о мире, которая обогащается знаниями, формирующимися в новые общие понятия. Данная система состоит из концептов, которые наделены своими свойствами и признаками.

Ученые еще в эпоху Средневековья исследовали данный термин, который получил широкое распространение в гуманитарных науках. Согласно Пьеру Абеляру, который занимался исследованием концептов в XII веке, по своей природе звучащие имена, не означают обозначенную вещь, однако существуют, ввиду «налагания» их людьми на вещи. Бог даровал это «налагание» людям. Абеляр назвал имена «орудиями восприятия вещей». Исследователь рассматривает данный термин в контексте взаимодействия людей друг с другом и с Богом. Это понятие представляет Смысл [69, с.11].

На протяжении нескольких столетий философские размышления были генератором всеобщих идей. Концепт как термин прошел через определенные стадии развития, на которых отмечается его особая преемственность, форма и содержание в рамках таких наук, как культурология, философия, лингвистика, лингвокультурология, литературоведение.

В филологической науке истоки изучения данного понятия восходят к трудам Г.Фреге и А.Черче. В переводе с латинского языка слово «концепт» означает «понятие, зачатие». Впервые в России данный термин использовал С.А.Аскольдов в статье «Слово и концепт» (журнал «Русская речь») в 1928г. Главным свойством, по мнению автора, является заместительство. Характеризуя данное понятие, он писал, что концепт замещает предметы или определенные представления, при этом в процессе размышления он замещает множество одних и тех же предметов, его свойства или действия» [69, с.269]. Автор признает, что индивидуальное представление замещает весь родовой объем. Тем не менее, концепт для него не тождественен с индивидуальным представлением, в котором средневековые мыслители видели «общность» [63, с.280].

Вслед за С.А.Аскольдовым Д.С.Лихачев определяет данный термин как подтекст значений, скрытый заместитель. Согласно его теории, в ментальном мире человека концепт представляется основной ячейкой культуры, который мыслится и переживается.

В культурологических исследованиях для формирования концепта в сознании носителя культуры основным этапом является период оценки объекта и «пропускание» его через себя. Н.Д. Арутюнова отмечает, что этот термин – понятие вторичное, которое стало итогом объединения жизненного опыта, чувств, традиций, и других социальных факторов, таких как идеология,

психология, искусство, религия, фольклор. Исследователь считает, что понятия образуют своего рода посреднический культурный слой между человеком и миром [70, с. 163]. Исходя из этого, исследование концепта с точки зрения культурологического подхода направлено на синхронное изучение аспекта отношения языка и культуры. Он прежде всего связан с философией, ввиду того, что ученые рассматривают такие аксиологические понятия как добро и зло, истина и долг, красота и свобода. Основным методом выступает логический анализ, в котором понятия рассматриваются путем вербализации своих единиц.

В работе «Константы мировой культуры» Ю. Ю. Степанов и С.Г. Проскурин понимают концепты как культурные явления. Для исследования этой проблемы использовался метод «концептуализированных зон», возникающий на абстрактном уровне выше, чем мировые модели культуры в реальности и языке, устанавливающий определенный косвенный корреляционный уровень культурных и языковых тем [71, с. 98].

В рамках философского подхода к анализу концепта это понятие трактуется как нечто, не подлежащее изменениям в семантике словесного знака, определяющее выбор словесного знака, направляющее мысль, тогда как сама философия является отражением национального менталитета, представленного в структуре родного языка [72, с. 43].

В филологии этот термин рассматривается через призму различных школ и языковых направлений (Д. С. Лихачев, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, С.Х. Ляпин и пр.). В этом контексте примечательны исследования З. Д. Поповой, И. А. Стернина. Они понимают под концептом общую единицу мышления, которая является «квантом структурированных знаний» [46, с. 78]. Согласно их концепции, слово является лишь частью концепции в языке, но при этом язык является наиболее доступным способом раскрытия его содержания. Концепт представлен в языке лексемами, словосочетаниями и фразеосочетаниями, схемами предложений, а также текстами и текстовыми наборами. Существуют логический и лингвистический анализы. В первом - концепт выражается через языковые средства, во втором - ключевые слова рассматриваются в контексте его употребления. В данном подходе концепт выделяется вместе с его ассоциативным полем и ключевыми словами [46, с. 80].

Рассматривая концепт, исследователи подчеркивают важность «значения, которое существует в человеке и для человека». Такой подход наблюдается в работах А. Вежбицкой. Согласно ее теории, концепты являются этноспецифическими и поэтому могут использоваться для сравнения культур разных народов с целью изучения их уникальности и общих характеристик. Исследовательница различает такие понятия, как концепт-максимум и концепт-минимум, и доказывает, что оппозиция этих понятий обусловлена культурой. Концепт-максимум передает полное владение значением слова,

присущее обычному человеку, концепт-минимум – передает неполное значение, но ниже установленного предела [47, с. 95].

По мнению А.Д. Арутюновой, для того, чтобы оценить объект, человек должен его «пропустить через себя». В своих исследованиях этот автор устанавливает параллель между природой и человеком.

В современных гуманитарных науках различают концепты лингвистические и лингвокультурные. Первые относятся к единицам ментальности / менталитета, то есть к категориям, по которым описывается национальный характер человека. Второй тип представляет значение и содержание знака, и отличается от самого понятия, его объективного значения (denotate, объем понятия) [44, с. 43]. К примеру, Е.С. Кубрякова предлагает рассматривать понятие как некую интегральную оперативную единицу нашего сознания, которую человек воспринимает как гештальт (то есть готовый пакет признаков, объединенных мыслью в единое целое) в мыслительном процессе, а также в речевой деятельности. Она рассматривает это понятие в качестве различных значений, которые характеризуют наше сознание и память, заставляют человека функционировать и проявляться в виде квантов знаний, отражающих результаты человеческого труда [45, с. 91].

Согласно Ю. Степанову, концепты рассматриваются с точки зрения культурно-семиотического подхода. Ученый характеризует особенности этого термина двумя способами. По его мнению, концепт в человеческом сознании – это фрагмент культуры, через который она входит во внутренний мир человека, и человек входит в культуру именно через концепт, а также может воздействовать на нее [71, с. 99]. Сама культура определяется Ю. С. Степановым как совокупность концептов и отношений между ними, выражающаяся в разных рядах (прежде всего в "эволюционных семиотических рядах", а также в "парадигмах", "стилях", "изоглосах", "рангах", "константах" и т. д.

Ученая В.Н. Телия выделяет концепт в виде знания, которое имеет структуру в рамках фрейма, отражающим не только важную характеристику исследуемого объекта, но и комплекс всех характеристик, содержащих знание сущности [48, с. 75]. По Ю.Д. Апресяну, концепты своего рода лингвистико-культурные изоглоссы и пучки изоглосс [15, с. 38].

В рамках лингвистического и когнитивного подходов некоторые исследователи признают одну из особенностей концептов как отсутствие полной независимости, самодостаточности и изоляции, поскольку их связь с другими очевидна. По словам Д.С. Лихачева, достаточно крупную структурную организацию предлагается назвать «концептосферой», где концепт заменяет отдельно каждое основное значение. Концепт рассматривается в виде алгебраического выражения смысла, которое используется для работы в их речевой деятельности, как в письменной, так и в устной форме [73, с. 6]. Другие ученые, В. И. Карасик и И. А. Стернин, в своей работе выделяют ряд фундаментальных особенностей

лингвокультурных концепций. Главным, по мнению авторов, являются следующие:

1) комплексность существования. Концепт – это мысленная проекция элементов культуры. Их опредмечивают не только в скульптуре, музыке, театре, живописи, но и в языке;

2) ментальная природа. Единство, которое сознательно, так как существует взаимодействие языка и культуры, и, следовательно, «любой лингвокультурный поиск – в то же время когнитивный поиск»;

3) ценность. Лингвокультурное восприятие отличается от других когнитивных единиц (образ, рамки, мнема, гештальт, стереотип, сценарий, концепт, когнитивный концепт) тем, что основой культуры является принцип ценности, центром которого является значение.

Лингвокультурное понимание может отличаться от других ментальных единиц (таких как концепт, когнитивный концепт, образ, гештальт, рамки, мнема, стереотип, сценарий) выделением ценностного элемента, центром которого является значение, а основным - принцип ценности;

4) относительность и нечеткость. Концепт в лингвокультуре имеет размытые границы и выступает в качестве условной единицы в том смысле, что «синкретичное сознание и его разделение осуществляется в целях изучения». Ядро составляют значимые ассоциативные векторы, наименее значимые – его периферию. Речевая единица, которая актуализирует центральную точку, служит названием концепта;

5) переменчивость. Концептуальная оценка со временем приобретает изменения, а также изменения происходят в образных и понятийных компонентах концепта. Это связано с развитием социально-культурной и социолингвистической среды;

6) ограниченность сознанием носителя концепта. В лингвокультурологии эти понятия встречаются как в коллективном, так и в индивидуальном сознании.

7) наличие трех составляющих. Лингвокультурный концепт состоит, как правило, из трех частей:

- ценностный;
- образный (образно-перцептивный и образно-метафорический);
- понятийный.

8) полиапеллируемость. Концепт представлен в языке посредством лексем, фразеосочетаний, словосочетаний, схем предложений, текстов и совокупности текстов. Из-за существования различных способов обращения к любому лингвокультурному концепту в разных контекстах общения одна и та же языковая единица может обращаться к нему по-разному. Следует отметить, что главная проблема межкультурного общения заключается в том, что концепт используется в разных культурах различными способами);

9) многомерность. Традиционные ментальные единицы (фрейм, сценарий, скрипт, понятие, образ, архетип, гештальт, мнема, стереотип), имеющие

определенную структуру, которые используют исследователи в моделировании концептов;

10) методическая открытость и поликлассифицируемость [74, с. 100]. Представители когнитивного направления связывают концепт с явлениями ментального плана. В этом понимании концепт интерпретируется как единица, занимающая значительное место в операционной единице памяти, когнитивной лексике, система, имеющая концепцию, а также отраженный в человеческой психике образ мира.

Это информация о том, что человек ведает, размышляет, представляет об объектах мира. Термин «концепт» - это представление о смыслах, отражающие опыт, знание и достижения человечества в усвоении мира [75, с. 90]. В сознании человека концепты переживаются, ассоциируются, представляются в виде образов и знаний. Это результат жизненного обобщения традиций, чувств и таких социальных направлений как: идеология, психология, религия, фольклор, искусство, так что они образуют своего рода культурный слой, который действует как посредник между человеком и миром. Концепт имеет определенную структуру, но он не является жестким. Это связано с его активной ролью в мыслительном процессе. Он обновляется в нескольких аспектах, взаимодействует с другими концептами.

Изучая структуру через объектив лингвистических исследований, ученые дают концепту полевое описание. Когнитивное поле имеет ядерно-периферическую организацию и открытую структуру, набор явных и неявных компонентов когнитивных структур. Изучая этот подход, Н.Н. Болдырев отмечает, что только тогда, когда концепт воспринимается как единство знаний, можно отличить его специфические черты, отражающие в нашем сознании объективные и субъективные характеристики объектов и явлений и различающиеся по степени абстракции. Ядро концепта состоит из специфически эмоциональных характеристик, которые являются результатом чувственного восприятия мира, обычного знания. Абстрактные знаки получены из тех, которые более специфичны и отражают специализированное знание объектов, приобретенных в итоге теоретического и научного знания. Взаимное расположение этих свойств индивидуально, так как оно зависит от условий формирования концепта для каждого индивида. Его структура похожа на снежный ком, поскольку объем увеличивается посредством новых конструктивных особенностей, приобретающих новые слои [75, с. 92].

Подобный подход отражен в работах И. А. Стернина. По его мнению структура концепта состоит из фундаментального слоя, включающего в себя конкретную образную единицу кода универсальной темы, кодирующую понятие для когнитивных операций, а также смысловые признаки. Ментальные слои, выделяющие развитие концепта и его отношения с другими, состоят из концептуальных признаков и дополняют основной ментальный слой. Синтез фундаментального слоя и вспомогательных характеристик и слоев образуют объем концепта и обусловливают его

структуру. Основной когнитивный слой с образно-чувственным ядром является его основным компонентом, а многие когнитивные слои в структуре концепта могут отсутствовать. Кроме того, в дополнение к ядру, концепт имеет объемную часть, которая может интерпретироваться, то есть набор определений, отражающих его трактовку в виде определенных концептуальных сочетаний и признаков в виде констатации, позиции сознания, которые возникают в этой культуре из их содержания. Область интерпретации концепта – это его периферия. Противоречия установок, относящихся к области интерпретации, связаны с их принадлежностью к различным когнитивным признакам [46, с. 215].

В литературоведческой науке концепт определяется неоднозначно. Согласно В.А. Масловой у художественного концепта существуют свои отличительные особенности: совокупность, концепт составляют связи, которые раскрывают образы и различные значения, сводит и сближает образы; самостоятельность, оригинальность, психологическая замысловатость эмоций, чувств, представлений, возникающих на основе ассоциативных понятий. Она отмечает связь глубины концепта с богатством культурного и поэтического опыта [51, с. 34].

В литературоведении данную проблему также изучал В.Г. Зусман. По его мнению, концепт, также, как и художественный образ объединяет в себе обобщающие и определенные эмоциональные аспекты. Оправдывая возможность и необходимость включения этого элемента в категорийный аппарат современной литературы, исследователь пишет, что его использование открывает новые возможности в изучении художественного творчества как системы коммуникации. Литературный концепт, по словам автора, действует как своего рода «агент» других видов культуры в художественном тексте. Зусман отмечает, что литературный концепт – это образ, символ или мотив, который отражается на геополитических, исторических, этнопсихологических мотивах, которые находятся за пределами произведения искусства. По мнению исследователя, включение в ассоциативную сеть культуры делает литературный образ концептом и они противостоят по интратекстуальной/интертекстуальной сфере бытования [76]. В современном литературоведении взаимосвязь концепта и образа разработана не достаточно. По мнению И.А. Тарасовой, концепт имеет более сложную и значимую структуру в сравнении художественным образом, через который передается авторская картина мира. В произведении данное понятие представлено через художественный образ, в котором воплощается смысловая и эмоциональная форма концепта [77, с. 743].

Художественный концепт, по мнению Л.В.Миллера выражается не только в сознании личности, но и в культурно-этнической группе как сложный когнитивный механизм. Он остается в памяти, формируя новые художественные смыслы и становится всеобъемлющим опытом [78, с. 41]. С данным утверждением совпадает мнение Л.Г. Бабенко, которая считает, что

способ восприятия организации мира автором воплощается в каждом литературном произведении [79, с. 115]. В то же время, в художественном тексте разнообразные законы мирового порядка отражаются через осмысление мира и всеобъемлющие, оригинальные идеи.

Для Н.С. Болотновой концепт является значимым в объединении бытового, социального, исторического, литературных направлений [80, с. 11]. В контекстуальном восприятии художественного смысла особый интерес представляет эмоциональный комплекс и ценностный элемент. В литературе довольно сложно анализировать концепт, учитывая его символизм и «ассоциативную запредельность». В отличие от языковых, культурных и других типов концептам в литературоведении свойственны специфические особенности.

Н.В. Володина в монографии «Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения» предложила свое определение, которое заслуживает особого внимания. Как утверждает исследовательница, концепт повторяющийся в рамках конкретного литературного ряда, - это семантическая структура, имеющая культурно значимое содержание, семиотику и ментальную природу в устойчивых образах [81, с. 158].

Данное суждение позволяет вывести предположение о комплексной структуре концепта, заложенной в художественном тексте: к воспринимаемому автором и читателями смысловому ядру присоединяется контекстно-смысловое значение концепта. По мнению Юнга, контекст образуется на основе концепта, постижение которого достигается через личные ассоциации, ментальный опыт читателя-реципиента, который по-своему трактует образ или мотив.

В формировании литературного концепта значительную роль играют такие факторы как воображение читателя, национальные традиции, культурный опыт. Обусловленные определенным типом культурного сознания, особенностями стиля автора и жанра конкретные образы, мотивы, мифологемы выражают семиотическую природу концепта. Диалог, коммуникативность, особенность построения текста и взаимосвязь с литературным процессом отличают литературные концепты от подобных явлений в других областях науки.

В литературоведении наряду с концептом, существует термин концептуальный анализ. Его основная функция заключается в том, чтобы исследовать реализацию концепта в тексте, определить и выявить личное авторское содержание [82, с. 53]. На начальном этапе необходимо установить и выявить концепт или ключевое слово в произведении. Восприятие текста, его содержание определяется названием. В конкретном произведении существуют слова - экспликаторы или слова-номинанты (абстрактные, эмоциональные) через которые возможно установить понятия. В силу природы и специфики литературы как искусства слова проведение алгоритмического концептуального анализа в литературе невозможно, однако

определение художественного концепта возможно совершить через основные этапы концептуального анализа.

Во-первых, необходима установка ключевого слова – репрезентанта. Репрезентантами могут выступать как названия, так и взаимосвязанные концепты. Смысл концепта раскрывает название произведения, которое является определяющим в восприятии текста.

Во-вторых, в исследовании художественного концепта необходимо определить репрезентант и его интерпретацию согласно контексту, и выявить содержание наполнения слова конкретным автором.

С.Ю. Степанов рассматривает «исторические» признаки, востребованых в том или ином произведении, подчеркивая межкультурное содержание данного понятия.

Н. С. Болотнова связывает коммуникативные и когнитивные направления между автором и реципиентом на основе ассоциаций [80, с. 12]. При этом ею выявлена связь между лексическими единицами текста, куда входят методы интроспекции, семантико-стилистический и контекстуальный анализы; метод моделирования ассоциативно-семантического поля концепта.

Анализ данных связей позволяет выявить содержание концепта и его репрезентацию в произведении. Как считают авторы, необходимо определить репрезентатор, представленный в виде семантического поля ключевой лексемы, имеющей конкретное или абстрактное значение, а также имена собственные, прозвища и фамилии [83, с. 123]. В художественном произведении концепт проявляется не только посредством лингвистических методов, но и нелингвистических для представления концептуальной информации (за счет особенностей композиции, построения сюжета, группировки образов и др.). Иными словами, в тексте концептуальный анализ проводится на уровне тематики, композиции и истории. Репрезентация художественного концепта проводится на уровне анализа языковых средств и выявляется его индивидуально-авторское значение. Связи концепта характеризуются с другими ключевыми характеристиками для определения авторской художественной концептосферы. Отношения множества элементов в произведении, культурный, исторический и социальный дискурсы, коммуникативный акт выделены в труде «Анализе концептов литературы» [83, с. 125]. При исследовании концепта рассматривается художественное содержание и коммуникация, концептосфера в каждой национальной литературе. Он является средством исследования единого художественного и национального мира.

Таким образом можно сделать вывод о том, что понять и интерпретировать текст возможно через анализ средств и способов объективации концептов.

Исследователь Н. В. Александрович отмечает, что объединение концептов как единиц субъективного восприятия составляет концептосферу,

или авторскую картину мира, и реализуется в произведении литературы [84, с. 20].

Ученые выдвигают и другие подходы исследования концепта. Согласно И.А. Тарасовой, художественный концепт может быть рассмотрен на основе последовательного наслоения. При этом тип слоев будет основополагающим в определении степени когнитивной секреции на определенных уровнях и выборе специфики дополнительных методов. В определении концептов-гештальтов при анализе когнитивно-пропозициональных структур используется полевой метод. В методе пространственного моделирования используются и топологические концепты. Послойное описание концептуальных структур выражает концепты с чувственно воспринимаемым ядром, «эйдетической дескрипции» подвергаются эмоциональные концепты. В данном понятии через семантико-когнитивную интерпретацию контекстов могут быть найдены составляющие, которые используются в различных методах концептуального анализа, а также в специальных словарях ассоциативного тезауруса, филологии, энциклопедиях символов [77, с. 30].

Как утверждает Н.С. Болотнова, коммуникативно-когнитивный методологический подход базируется на основе лингвистических и экстралингвистических факторов. Приоритетным она считает выделение ассоциативного слоя, создающего в сознании другие слои, применимые в соотношении текстовых и межтекстовых ассоциативно-смысловых полей, и применяет к ним технику моделирования.

В. А. Новосельцевой и О. А. Фещенко были предложены методологии исследования, основанные на описании структуры его ядра, ближней и дальней перефирии, которые дополняют друг друга в анализе художественного концепта. Данный концептуальный анализ составляют две составляющие: на уровне первого описывается фрагмент ЯКМ, на уровне второго - на материале конкретных текстов анализируются концепты одного или нескольких авторов. Наряду с этим, выдвинута гипотеза о сравнении индивидуальных и национальных картин мира писателей за определенный временной отрезок развития литературы [85, с. 17]. В частности, М. И. Жук наряду с традиционными методами анализа, используя методом аппликации (наложения), исследует художественные концепты в сочетании и с анализом системной, образной и авторской картин мира [86, с. 22].

Отдельные авторы раскрывают специфическую смысловую модель концептов через общеязыковые и общепоэтические концепции. Так, например, Ю.В. Миронова придерживается подобных методических принципов. Ученые исследуют концепт с точки зрения культурологии в сопоставлении с особенностями личности самого автора, нации и общества в национальной художественной картине мира [87, с. 32].

Как считают ученые, концепты наряду с обновленными слоями разных видов, должны содержать основные содержательные средства вербализации и рассматриваться на уровне художественной концептуальной сферы. В данном

случае - фрейм, сценарий, метафорическая и метонимическая модели, концептуальные поля - это составляющие элементы познавательной структуры. Соответственно, определенная специфика отдельных направлений смыслового пространства анализируется в динамическом аспекте [87, с. 61].

По мнению Л.В.Миллера, художественный концепт может быть включен в художественную картину мира. Ученый предполагает, что концепт интерпретируется семантически и в последующем может быть реконструирован. Генетически идентичные контексты ссылаются на художественные высказывания, которые не структурированы между собой, но отражают концепт в различных текстах. Как считает автор, художественное высказывание или «мотив» является единицей художественного концептуального анализа. Данная категория проявляется в концептуальном значении в виде специальных текстов и несет в себе эмоционально-оценочную характеристику. Согласно автору этой концепции, в различных произведениях национальной литературы в отношении любого рода художественных концептов возможна реконструкция его смысла, где отражается процесс формирования художественных рамок и в последующем определяются культурно-специфические компоненты. В художественной литературе данный анализ выявляет инвариантное, стабильное, смысловое понятие [78, с. 42].

Исходя из существующих методов анализа, можно сделать вывод: в индивидуально-авторской, и в национальной художественной картине мира моделирование художественных концептов возможно при согласовании конкретных задач и предмета исследования с учетом сопоставительного, лексикографического, структурного, когнитивно-дискурсивного, полевого, семантико-когнитивного и контекстуального подходов.

Многие ученые считают, что художественные концепты неисчерпаемы в описании, фундаментально динамичны, бесформенны и размыты.

В каждой модели исследователь концептуально реконструирует содержание. Описать его возможно, только рассматривая его как ментальную единицу.

Художественные концепты конкретного произведения проявляются как фиксированные версии концепта отдельного автора, который накапливается в смысловой конфигурации концептосферы художественного произведения.

Основываясь на теории С.А. Аскольдова, Л.Г. Бабенко, В.В. Колесниковой, В.Н. Масловой, И.А. Тарасовой и других, можно определить художественный концепт как эстетически значимое ментальное образование, которое характеризуется следующими особенностями:

- наличие в концептуальной сфере автора как стабильной семантической доминанты, универсального элемента смысла литературного текста;

- накопление концептуальных когнитивных свойств наряду с ценностно-ориентированной сущностью;

- участие в психоментальной сфере определенного этнокультурного сообщества национальной художественной картины мира.

Исходя из проведенного анализа существующих интерпретаций концепта, можно систематизировать основные подходы к изучению этого явления. Во-первых, понимание художественного концепта как универсального элемента «системы смыслов литературного текста»; во-вторых, понимание художественного концепта как продолжение познавательного концепта, поскольку в литературном тексте деформируется условное значение концепта. Соответственно, внимание уделяется интерпретации когнитивной концепции с точки зрения автора произведения. В-третьих, восприятие художественного концепта как ментальной единицы в личном сознании и психокогнитивной сфере определенной этнической группы; в-четвертых, восприятие концепта как единицы сознания автора литературного текста, который выражает индивидуально-авторское понимание сущности объектов и явлений.

Обобщая различные точки зрения ученых, можно выделить следующие особенности концепта: ментальная природа, корреляция с ментальными структурами; функция заместительства; потенциальность; воплощение в речи; проявление в виде понятия, символа, образа; культурный и исторический детерминизм; ценностный характер; наличие вербальных и невербальных форм. Понимание концепта основано не только на структурных и материальных особенностях текста, но и на процессе его понимания, трактовки, следовательно, в большей степени связаны с исследованиями когнитивной лингвистики.

Таким образом, в понимании художественного концепта важную роль играют особенности индивидуализации, модально-оценочный характер, связи с моральными нормами и традициями общества. Важную роль в понимании этого понятия играют индивидуально - личностные образы, которые позволяют реализовать сложные вещи через их сближение, соположение с физически ощутимой, конкретной реалией [88, с. 393].

Исследовать художественный концепт и коммуникацию и оценить его вклад в концептосферу литературы возможно вследствие познания художественного смысла. Концепт, таким образом, - это средство исследования художественного и национального мира в единстве.

Художественные концепты по своей природе сложные, различные, индивидуальные образования; они включают в себя понятия, идеи, чувства, эмоции, художественные ассоциативные проявления.

В определенном произведении они появляются как фиксированные версии концепта индивидуально-авторского, который аккумулируется в смысловой конфигурации концептосферы произведения. В то же время индивидуально-авторская оригинальность художественной реализации концепта во многом определяется с одной стороны национальным языком

писателя, а с другой – историей и культурой, литературой, вероисповеданием и этикой эпохи.

В данном диссертационном исследовании определение этого термина в художественной картине мира автора принято, как ведущее значение (идея, представление), которое выражается через ключевое слово или словосочетание вербально, представляет собой структурно организованную совокупность ассоциативно-семантических единиц и своеобразно художественно воплощается в образе персонажей. Данная система отображена в языке и стиле автора и в то же время культурно значима.

1.2 Феномен детства в научном осмыслении (социокультурные, философские и психолого - педагогические аспекты изучения)

Вопросы о том, что такое детство в сравнении с взрослостью, где его начало или конец, может ли человек воспринимать себя ребенком в течение всей жизни и другие относятся к таковым, которые различаются в зависимости от различных условий (исторических, психологических, социальных и других). Проблема изучения детства рассматривается на стыке гуманитарных и социальных наук.

Во все времена развития человечества отношение к ребенку было различным. Младенец представлял невинность и воплощал природное зло.

Однако следует отметить, что уже в античные времена были сделаны первые попытки научного исследования детства. Эти исследования осуществили философы в контексте разделения жизненного пути человека на определенные возрастные промежутки, то есть осуществления возрастной периодизации.

Первым на необходимость соотношения воспитательных методов с уровнем психического развития ребенка обратил внимание Аристотель. Он предложил периодизацию, в основу которой положил выделенную им структуру души. В период эллинизма и в дальнейшем предпринимались попытки возрастной периодизации жизненного пути человека, причем подробнее, чем во времена античности, выделялся период детства. Так, во время республиканского Рима мыслители разделяли детство на возраст младенцев (infantia), детства (puer) и юношества. В частности, наиболее удачное разграничение периодов человеческой жизни видим у Сенеки. Он выделял периоды беременности (puerperium), младенца (infantia), раннего детства (pueritia), созревание (pubertas), юности и зрелости (inventus), старости (senectus). Философ считал, что период грудного ребенка длится до трех лет, детство заканчивается выпадением молочных зубов (до восьми лет), последующие же периоды не имели никакого отличного признака [89, с.10].

Ф. Ариес убежден, что в Средние века между взрослыми и детьми не было особой разницы. Не только трактовка детства в современном значении, но и общий интерес к этому периоду жизни не были характерными для западноевропейской культуры вплоть до Нового времени.

Формирование современного образа ребенка, утверждает Ариес, относится к XVII – XVIII вв. когда миры детства и взрослого имеют четкие различия, а по первым признается социальная и психологическая ценность. По словам ученого, продолжительность детства была сведена к тому хрупкому периоду, когда маленький ребенок не может обходиться без посторонней помощи; очень рано, только физически окрепнув, ребенок сливается с взрослыми, разделяя с ними работу и игру. Из маленького ребенка он сразу же становился молодым взрослым, минуя разные этапы юности. До Нового времени, утверждает французский историк, мир принадлежал исключительно взрослым, и никто не задумывался над возрастными особенностями ребенка. По определению исследователя, в Средневековье не существовало отдельного мира детства. Ребенка рассматривали как «маленького человека», поэтому в общей картине Средневековья, как, впрочем, и в эпоху античности, детство было абсолютно невидимым, незаметным и полностью немым» [90, с.8].

Эта позиция Ариеса неоднократно аргументированно отрицалась. Серьезной критике подвергалось эвристическое значение метафоры «открытие детства», лежащей в основе взглядов Ф. Ариеса. Было найдено немало свидетельств того, что эпохе Средневековья известны этапы человеческой жизни, соответствующие современным понятиям детства и подросткового возраста. Однако о средневековом детстве известно мало. Детей рожали дома, в лучшем случае, – в присутствии повитухи. После рождения довольно быстро происходил обряд крещения, знаменовавший "включение" ребенка в христианскую общину. Крещение в общехристианском мире было обязательным, невыполнение этого обряда рассматривалось как предательство. При крещении ребенку давали имя и произносили особые заклинания от демонов.

Судя по всему, констатирует в своем исследовании А. Ястребицкая, специального воспитания детей раннего возраста в то время не было. Дети аристократов отдавались кормилицам, дети крестьян и ремесленников росли возле колыбели, ползали на кухне, пока не достигали такого возраста, когда их можно было привлечь к какому-то делу. Юность заканчивалась рано: у девочек – до 12 лет, до 14 лет – у мальчиков. Считалось, что в этом возрасте они уже могут жениться и становиться самостоятельными [91, с.127]. Автор книги «Жизнь и смерть в средние века» Ю. Бессмертный утверждает, что унаследованные традиции прошлого играли важную роль при формировании принятых тогдашних стереотипов отношения к ребенку. Некоторые из них приписывали абсолютно отличный взгляд на ребенка как современного, так и позднего средневекового сознания. В учениях авторитетных ранних христианских ортодоксов – Августина, Григория Великого, Исидора Севильского – часто случается суровое осуждение детской природы. По их мнению, ребенок грешен от природы; его капризность, непоседливость, непредусмотрительность поведения является следствием и подтверждением греховности, даже первый крик новорожденного не что иное, как крик

«освобожденной злобы», отзыв первородного греха, который тяготеет над каждым человеком и ребенком. Эти высказывания, считает исследователь, связаны с трактовкой брака, в котором ранняя церковь видела прежде всего продолжение первородного греха. Не удивительно, что и детская судьба рассматривалась под этим углом зрения. Считалось, что в ребенке присутствует месть за грехи родителей. Согласно одной из древних догм Ветхого Завета, признавалось, что сын отвечает за отца. Рождение в браке не мальчика, а девочки трактовалось церковью как наказание родителям за нарушение сексуального табу или иных церковных предписаний [92, с.40].

Появление на свет слабых, больных или изувеченных детей воспринималось как возмездие за греховность предков, в частности, не только в раннем средневековье, а и значительно позже. Этот взгляд предполагал, что ребенок – это не самоценность, а лишь средство "награды" или "наказания" его родителей. Поэтому не удивительно, что проявления беспечности и даже жестокости родителей к детям зафиксированы многими раннесредневековыми памятниками. В них констатируются умышленное убийство новорожденных, небрежность, которая приводила к несчастным случаям, отсутствие соответствующего ухода за ними, подкидывание детей. Даже если «делать скидку» на риторическое преувеличение в изложениях ранних христианских писателей, невозможно только этим объяснить частое повторение пассажей о родительской беспечности. Эти примеры, по мнению Ю. Бессмертного, не являются свидетельствами общей неразвитости родительских эмоций. Средневековая литература знает родительскую любовь к детям, но практически не знает детей с момента рождения. Литературные герои, оставаясь детьми по возрасту, демонстрируют недетский ум, отвагу охотника или воина [92, с.44]. Детство –это лишь переходный период, фокусировать память на котором было не принято.

Такое отношение сохранялось достаточно долго, люди пытались родить как можно больше детей, чтобы сохранить хотя бы нескольких. Они не могли привязываться к тому, что считали возможной потерей. Детская смертность была большой; такое равнодушие – это прямое следствие демографической ситуации в эту эпоху. Детство считалось несамостоятельной стадией, переходным состоянием, в котором есть определенная неполноценность, незавершенность. Пребывание в семье и обществе ребенка было слишком кратким и совсем незначительным, чтобы нашлось время или причина для его запоминания, пробуждения чувств относительно этого периода. Подтверждением этого Ф. Ариес считает средневековое искусство. До XII в. оно почти не акцентирует внимание на теме детства, не пытается его изобразить.

В то же время развитие городов вносит существенные коррективы в эту ситуацию. С одной стороны, это ухудшает положение женщины, но с другой, в частности в городах, с их благоустройством, дети приобретают самостоятельный статус. Они перестают быть лишь потенциальными

жертвами эпидемий, «недоразвитыми взрослыми», заполняют дома, улицы и прежде всего – школу. Основным требованием поведения детей вплоть до Нового времени были послушание и подчиненность. В то же время развитие концепции детства времен Средневековья вызвало у исследователей этой проблемы ряд контраверсионных оценок. По мнению Ф.Ариеса, понятие «детство» в значении опеки и воспитания, направленные на детей, которое бытует сегодня в западных обществах, было введено лишь в XVI в. [90, с.9] . К тому времени ребенок после длительного периода «младенца» рос в кругу домашних без опеки, направленной на него.

Только с зарождением буржуазии возникла особая эмоциональная составляющая в отношениях родителей и детей. В этот период происходит и институализация педагогической науки (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцци). Идеализируя детство как предпосылку социально разнообразных и мало регламентированных условий роста, Ф. Ариес критикует начавшуюся впоследствии педагогизацию детства, называет ее «педагогическим карантином». При этом он не учитывает значительное количество случаев насилия, преступлений и небрежного обращения с детьми, преодоление которых стало возможным только благодаря развитию педагогики. Критическое историческое исследование детства и воспитания рисует удручающую картину страданий детей в прошлые времена, а также последствия такой авторитарной педагогики.

Толчком для развития современной концепции детства стала педагогика Просвещения. Историки детства считают, что в этот период появился новый образ детства, усилился интерес к ребенку во всех сферах культуры, более четко стали различаться детский и взрослый миры (хронологически и содержательно) и, наконец, детство было признано автономной, самостоятельной социальной и психологической ценностью. Именно в этот период ребенок освобожден от бремени первородного греха и признан способностью к развитию личности. Однако с точки зрения педагогики Просвещения это развитие ребенок не может осуществить собственными силами. Отношения между поколениями строятся по принципу подчинения в воспитании, что, по И. Канту, «секрет совершенства природы». На буржуазный концепт детства влияет представление о природе ребенка, которому, по предположениям, свойственны отдельные животные инстинкты, а потому – и переданное в наследство чувство вины. В связи с этим существует необходимость преодоления непослушания и нуждаемости. Отсюда следует авторитарно-романтический миф детства, который принимает во внимание не конкретного ребенка, а абстрактное представление о детстве, которое колеблется между «демонизацией» и романтизированием детства и до сегодня влияет на исследование детства и практику воспитания. Эта основополагающая амбивалентность характеризует современные концепции детства, независимо от пропагандируемых идеологий детства и воспитания. Это касается также новых положений, впервые ставящих на пьедестал самого

ребенка. В концепции Ж.-Ж. Руссо объектом воспитания становится конкретный ребенок, обязанностью которого является совершенствование вплоть до идеализированной взрослости. Концепции детства и воспитательные программы в реформаторской педагогике пытались на практике совместить противоречивые идеалы буржуазной морали успеха и романтических мифов с самостоятельностью детей. Они должны были пропагандировать развитие способностей детей в соответствии с их особенностями, приобщение к общественному труду и формирование творческих способностей в игре, воспитание индивидуального самосознания и общественной ответственности, сочетая труд, игру, искусство [93, с.45]. Концепции недавнего прошлого и современные концепции детства соответствуют этой воспитательной парадигме даже там, где она ставит под сомнение доминирование взрослых, как это происходит в антиавторитарной педагогике, или всю парадигму в целом, как в антипедагогике: концепции детства все еще являются производными от общественных и воспитательных принципов, созданных взрослыми.

Начиная с 1970 г., зарождается новая концепция, преодолевающая «парадоксы детства-воспитания- «дети как социально компетентные актеры». Традиционное рассмотрение детства в рамках социальных наук или психологии развития и образования начинает меняться: теперь значительно проще найти подтверждение, что детство должно расцениваться как часть общества и культуры, а не как нечто, что предшествует им; и что дети должны рассматриваться как социальные деятели уже в процессе становления ими [94, с. 115].

Исходя из новых положений исследования детства, разработанных в США, Великобритании и Скандинавии, движения за права детей и новых концепций социализации в Германии, происходит замена романтизированной и педагогизированной парадигмы детства на концепцию детства как деятельности, в которой дети выступают компетентными социальными актерами. Процесс их взросления рассматривается не как пассивное усвоение общественных норм, а как учебный процесс, в ходе которого меняются и ребенок, и общество. Желание иметь детей предопределяется теперь не экономическими факторами, потребностью в рабочей силе или обеспечением в старости, а психологическими (желание получить специфический положительный опыт, которого родители ожидают в отношениях с детьми, и вникания в суть семейной жизни).

Детство – это явление всем известное, но недостаточно изученное по разным причинам. Д.И. Мамычева подчеркивает, что ребенок, выступая полноправным субъектом культуры, может менять нормы отношений к себе, сложившиеся культурные образцы. Детство, по ее мнению, подвержено тем же изменениям, кризисам и расцветам, что и культура [95, с. 25].

Г. Троммсдорф трактует детство, с одной стороны, как период времени, который рассматривается обществом и другими институтами как «особая фаза

человеческой биографии». С другой стороны, она понимает детство как период индивидуального жизненного пути, в котором закладываются основы для дальнейшего личностного развития ребенка» [96, с. 10]. В ее понимании концепты детство, ценность, цели и методы воспитания или социальные контексты для детей являются общественно обусловленными или культурно специфическими.

Анализ состояния научной разработки исследуемой проблемы позволяет прийти к выводу, что в трудах современных ученых исследуются различные аспекты проблемы детства. Основными направлениями исследований являются:

- философское осмысление периода детства;
- историко-педагогические труды современных ученых по вопросам детства, а именно: исследование развития идей формирования гармоничной личности, традиции воспитания и мир детства в историческом аспекте;
- психология детства, а именно: изучение детской психологии;
- правовая защита детства;
- социальные проблемы детства, а именно: социально-педагогические условия защиты детства, социализация личности в детстве;
- духовные и культурные проблемы детства, а именно: духовное развитие ребенка, проблемы культурного развития ребенка.

Однако в современной научной литературе отсутствует целостное исследование, которое отражало бы развитие взглядов на ребенка и детство. Анализ философской, психологической, педагогической литературы свидетельствует о том, что детство – явление историческое, и его содержание и продолжительность менялись на протяжении веков. Социокультурный статус детства свойственен каждой исторической эпохе, которая характеризуется его возрастными границами, определяющим характером отношения общества к детству и регламентацией отношений взрослого мира и мира детей.

Как известно, детство – это период в жизни человека, который является по сути подготовкой его к взрослой жизни, самостоятельному труду и включает начальные периоды жизни человека. Однако теоретическое осмысление особого социокультурного понятия «детство», трактовка его сущности свидетельствует о том, что детство как явление социальной картины мира рассматривается многими науками (философией, психологией, педагогикой, социологией, историей, этнографией и т. п), но в то же время остается недостаточно изученным. До сих пор существуют разные взгляды относительно сущности и продолжительности детства. Согласно справочной литературе, детство определяется как определенный возраст, имеющий свои границы и особенности. Однако словари из разных наук по-разному толкуют это понятие. Согласно лингвистическим словарям, детство – это период жизни человека в возрастных границах от рождения до окончания средней школы, то есть от рождения до 16 - 17 лет [97].

В философской литературе термин «детство» рассматривается весьма абстрактно. Так, детство как философский феномен – по своей сути, не имеет константной формы, выступает мерой возможностей человека. Оно является той основой, которая закладывается в жизни человека, формирует его изначально как личность, а в дальнейшем только разворачивается.

В трудах философов термин «детство» традиционно рассматривался односторонне, как правило, в двух аспектах – воспитание и права; при этом и в первом, и во втором случае доминирует идея несамостоятельности, зависимости, и не только ребенка. Так, Платон и Аристотель опираются на основные нормы права, принятые в античности в отношении неправоспособных членов общества (рабы, женщины, дети). В концепции Гегеля ребенок трактуется как существо, подлежащее воспитанию. У Гегеля, как и у Канта, особое внимание уделяется изучению правового аспекта детства. Современная философия рассматривает детство не как автономное явление, а как макрокосм, содержащий в себе другие миры, в частности мир взрослых, и его неотъемлемым элементом является детскость [98, 82].

Психологические словари имеют свое толкование понятия «детство», а именно – это термин, который обозначает ранние периоды развития (от младенческого до отроческого возраста) [99, с.10].

Педагогические словари детство определяют шире, чем другие научные издания, а именно: как период индивидуального развития до зрелости. В данный период происходит рост организма ребенка, формируются высшие когнитивные функции, образуется биологическая основа, подвержен влиянию социально-культурных факторов, воспитанию и обучению [100, с. 12]. Период детства характеризуется усиленным физическим и психическим развитием отдельного индивидуума, в течение которого формируется подготовка к взрослой жизни. Этому способствует система обучения и воспитания, достижения материальной и духовной культуры, которую усваивает индивид.

Необходимо отметить, что понятие «детство» определяется лишь в отдельных психологических и педагогических словарях (в большинстве из них эта дефиниция вообще не представлена). Причем в большинстве справочной литературы этот термин упрощается, не раскрывая основательного понимания феномена детства, его статуса и пространства.

Как можно увидеть из приведенных определений, ученые не имеют единого взгляда на возраст, в котором продолжается детство. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, науки, которые строят свою деятельность со значительной опорой на нормативную документацию (политология, социология, экономика, юридические науки), опираются на международные нормы, закрепленные в Конвенции ООН о правах ребенка, в которых определено, что детство охватывает период жизни от рождения до приблизительно младшего юношеского возраста (до 18 лет).

В свою очередь, согласно возрастной периодизации, принятой в педагогике и психологии, детством считается период до 11 лет, который

включает время от рождения до 1 года - период младенца, 1-3 года - раннее детство, 3 года – 6-7 лет – младший возраст и 6-7 – 10-11 лет - младший школьный возраст [101, с. 15]. В настоящее время данный период разграничен от зрелости отроческим и молодым возрастом [99, с.10].

Во-вторых, детство – явление историческое, и его содержание и продолжительность менялись на протяжении всего периода. Детство оканчивается в соответствии с общепринятыми общественными нормами.

В различные исторические периоды общество определяло продолжительность детства по-разному [102, с. 261]. В эпоху первобытного строя детство было непродолжительным, в силу ограниченности условий существования людей. Для достижения определенного уровня физического развития взрослому человеку необходимо было лишь овладеть набором необходимых знаний, умений и навыков.

В Средние века человеческие отношения и навыки расширялись и осложнялись, и период детства немного продлевается.

Период детства современного ребенка длится еще дольше. По мере социально-экономического и культурного развития детство наполняется множеством сложных видов деятельности. Однако человеческая жизнь имеет свои границы детства. Личность, которая имеет социальную ответственность считается границей детства, в период которого формируется зрелые и активные качества [102, с. 261]. Удлинение границ детства по возрасту интерпретируется с точки зрения исторического развития общества, сложных задач в содержании и воспитании детей. Это объясняется тем, что, в современный период в связи с развитием культурного, экономического и социального уровня людей требования к подготовке человека к самостоятельному взрослому труду повышаются.

Итак, анализ существующих определений понятия «детства» позволяет сделать вывод, что чаще всего этим термином называют период от появления ребенка на свет до подросткового возраста (10-11 лет). Период детства охватывает жизнь человека до возможности перейти во взрослую жизнь.

Анализ философской, психологической, педагогической и социологической литературы (Ш. Амонашвили, В. Давыдов, Б. Эльконин, В. Сухомлинский и другие) позволяет сделать вывод о том, что понятие «детство» как обобщающий термин используется широко и является многоаспектным.

Сегодня существуют различные подходы к исследованию проблемы детства. Ряд ученых рассматривают детство как сложное и многогранное социокультурное явление, глобальный культурно-исторический феномен. Так, относительно социально-исторической природы детства в научной литературе сосуществуют две позиции, определяющие следующее:

1) детство является производным элементом общественно-исторического развития, а образование служит социально-экологической нишей для тиражирования коллективного опыта взрослых. Учитывая данные факторы,

образование и становление сознания личности ребенка – это не только моделирование истории прошлого, но и форма его творческого и поступательного развития;

2) детство как исторический феномен. Из этого утверждения вытекает признание уникальной и самобытной функции детства в социокультурных его представлениях в качестве преобразования человеческой истории.

Духовное развитие ребенка при таком подходе рассматривается как «особая форма культурного творчества, как механизм, который реализует преемственность и постепенность в историческом развитии культуры». То есть культурообразующая функция детства проявляется в порождении детьми принципиально новых уникальных способностей, активной деятельности, освоении новых видов творчества. Данный факт предоставил возможность В. Кудрявцеву ввести в научное обращение категорию «развитое детство» (имеется в виду, в историческом плане), которую он связал с культуротворческой функцией [21, с. 135].

Таким образом, на сегодня не создано достаточно устоявшегося определения категории «детство». Каждый возрастной период детства является незаменимым звеном непрерывного развития человека, выдвигает и решает свои проблемы. Детство как период разворачивается во времени, в каждое мгновение которого ребенок не тождественен себе. Он находится в постоянной смене, в постоянном движении. Особая важность детства в жизни человека заключается в том, что развитию личности в ранние годы присущ интенсивный темп, который не присущ более зрелым годам. А потому по мере взросления человека происходит не только физический рост, подъем психики, рост его духовных сил, но и торможение, даже потеря определенных благоприятных внутренних условий, характерных для первых ступеней его жизни.

С другой стороны, детство – это определенный этап в жизни человека, который характеризуется временностью, быстротечностью. Однако в деятельности взрослых ученые нередко констатируют наличие мотива детскости.

Исследования психологов Л. Выготского, Д. Эльконина о развитии детей в различных обществах показывают, что детство имеет свою историю развития и является социокультурным феноменом. Социально-экономические и этнокультурные особенности общества, система общественного воспитания в котором растет ребенок, также влияют на отдельные периоды детства. Внутри видов детской деятельности, последовательно меняющих друг друга, происходит восприятие и отображением ребенком человеческих черт.

Известные психологи и педагоги П. Гальперин и Д. Эльконин доказали, что детские новообразования в психике играют большую роль в формировании личности человека и развитии его дальнейших способностей.

В детстве главное внимание общества направлено на социализацию личности: овладение языком, речевыми отношениями, началом счета,

участием в играх и обрядах. В то же время происходит развитие основных видов осуществления и координации социализирующих движений, которые присущие человеку. Также формируются навыки гигиены, ношения одежды, обращения с вещами, ориентации в природной и технической среде.

Д. Эльконин выделил два парадокса детства в своем исследовании:

1) потенциал человека от рождения служит определяющим механизмом его поддержания на протяжении всей жизни (физическое строение, организация и тип нервной системы, тип деятельности и способы ее в зависимости от высшей нервной деятельности); однако очевидно, что при рождении ребенок является самым беспомощным созданием всего эволюционного ряда;

2) несмотря на столетнее наращивание темпов и обогащения материальной и духовной культуры, новорожденный ребенок практически не претерпел изменений (антропологические исследования не подтвердили существенных различий в анатомо-морфологическом строении современных людей и людей, живших много веков или даже тысячелетий назад, однако доказали, что чем больше развивается живое существо в эволюционном отношении, тем дольше длится его период детства и тем более беспомощным он является сразу после рождения).

Отличаясь похожими природными предпосылками, каждый ребенок все же достигает разного уровня своего развития и на каждом историческом этапе общества транслирует определенные социокультурные ценности.

Таким образом, можно сделать вывод, что детство – это период индивидуального развития человека от младенчества до юношеского возраста, основываясь на биологической базе. Детство подвержено влиянию социально-культурных факторов, воспитанию и обучению, в течение которых происходит активное физиологическое и ментальное развитие личности, формирование ее высших психологических функций, социализация личности, ее подготовка к будущей жизни. Именно в детстве закладываются основы личностной активности, ценности человека, определяющие качества будущей жизни.

1.3 Проблема детства в мировой художественной литературе и специфика ее изучения

Мир детей всегда привлекал писателей, особенно притягательной становилась их «неизвестность», их существование вне правил и рамок. Как отмечают исследователи, в ходе истории развития литературы XVII века было отмечено рождение нового образа ребенка, повышение интереса к ребенку во всем областях культуры, более четкое, хронологическое и осознанное разграничение миров детей и взрослых и, наконец, признание социальной и психологической ценности детей.

Если в XVII веке тема детства была преимущественно поэтической, то в следующем веке она отходит от поэтического «центра». В век Просвещения

можно наблюдать появление интереса к детям в литературе, но ограниченного в жанровом отношении: в основном речь шла об «образовательной» прозе. Это связано с борьбой за установление «царства разума», с тем, что образованию и воспитанию в целом в этот период уделялось повышенное внимание. Книги, в которых присутствует ребенок, являются скорее программами, направленными не столько на детей, сколько на их воспитателей («Мысли об образовании» Дж. Локка, «Эмиль» Ж.-Ж. Руссо). Изменяется и сам смысл детства. Данный период характеризовался возрастом, который необходимо перенести и перестроить. Детскость в ребенке была препятствием. В традиции пуритан детство было трудным, в традиции Локка – легким» [103, с. 25].

Образ ребенка и детства приобретают концептуальное значения в европейской и американской литературах в конце XIX – начале XX веков. Метафорически-символический смысл детства как «наилучшего состояния человека» [104, с. 103] становится в это время не менее значимым, чем в романтическую эпоху, когда концепт ребенка ярко воплощал ключевую дилемму романтического мировосприятия – противостояние идеалу и действительности.

И блейковское «безвинное дитя», и вордсвортовская Люси, несмотря на их конкретизацию, были воплощением онтологического и философского размышления над конфликтом человека и мира. Романтическое пространство детства способствовало универсальному прозрению состояний, зависимых от различных обстоятельств и присущих тому же самому индивиду. Высокая степень образной концентрации проблематики выводила произведения романтиков о детях за пределы детской литературы.

Сложно назвать Блейка – автора «Песен невинности» и «Песен опыта» – или Вордсворта – автора стихотворения «Нас семеро» детскими писателями. И сказки Гофмана с их пессимистическим пафосом, который совершенно не был рассчитан на детское восприятие, тоже имели отношение к проблемам «взрослых» и в большей степени иллюстрировали главную, «недетскую», сущность романтического мировосприятия – убежденность немецкого романтика в том, что мир поэзии, выдумки, бреда, мир странствующих энтузиастов и мир прагматиков-обывателей не сочетаемы.

Литературные процессы XIX в. и перелома XIX – XX в., в центре которых стоял ребенок, хотя и отличались по своей тематике и героями, все же не выходили за пределы «взрослой» литературы: они были объединены общим проблемным пространством, единым его философско-онтологическим смыслом, который в каждом случае приобретал особую форму. Вот почему дискуссионным представляется призыв литературоведов выделить детскую литературу XIX в. в особый корпус для изучения [105, с. 243].

Все, о чем говорится в произведениях о детях Ч. Диккенса, Л. Стивенсона, Р. Киплинга, О. Уайльда находится в абсолютном соотношении не только с главными проблемами и темами произведений для взрослых, но и с важнейшими для авторов художественными средствами, которые характерны

и для других жанровых форм. Честертон, характеризуя в свое время кэрроловскую «Алису в Стране Чудес» как наиболее детскую из книг, отмечал, что она написана для ученых, а не для детей [106, с. 90]. Несколько позже и литературоведы также согласятся, что «Алиса...» – не только классика детской литературы [107, с. 134].

Один из авторитетных на постсоветском пространстве исследователь детской литературы Н. М. Демурова приходит к выводу о невозможности отделить детскую и взрослую литературу хотя бы в пределах творчества одного писателя. [105, с. 244].

Несмотря на то, что в указанный период действительно появляются произведения, которые соотносятся с тем, что признается как «детское чтение», традиционно к этому добавляют и романы о Томе и Геке М. Твена, известные произведения о детях и для детей Р. Киплинга и т. д. Хотя двойная адресация и двухвекторность такой литературы очевидна. Высокая содержательная насыщенность образа ребенка и мотива детства делает эту литературу в оценках большинства литературоведов частью мейнстрима, где рассматривают важнейшие проблемы своего времени.

Конец XIX века, как известно, связан с выдвижением на первый план проблемы кризиса человеческого бытия, что обусловлено проблемами «трагического расщепления субъекта и объекта истории», всего того, что как бы возрождало, но на более драматическом этапе истории, бывшее романтическое восприятие хаоса, спада, краха идеалов в их абсолютном несоответствии реальной жизни. Сбой мировосприятия на рубеже двух веков реанимировал подобную символику образа ребенка и детства, в семантическом поле которых проявился эксперимент встречи / столкновения гармонии и хаоса, краха идеалов в их абсолютном несоответствии реальной жизни. Однако это приобретало другие акценты, обусловленные опытом иного этапа социального и историко-культурного развития [108, с. 6].

Образ ребенка в конце XIX в. в мировой литературе стал важной сферой исследования самого процесса изменения детства, источников его разрушения, факторов, которые приводили к краху или к выбору особой жизненной позиции. Такими и появлялись «дети» во многих произведениях западной литературы того времени.

Связь и полемика литературы рубежа границы XIX-XX в. с романтической семантикой образа ребенка ощутимы в одной из самых детских, но одновременно и наиболее взрослых книг М. Твена «Приключения Гекльберри Финна». Ведь именно об этой книге Хемингуэй сказал, что из нее вышла вся американская литература. Прощание с романтизмом, поэтическим миром детской фантазии, навеянной чтением приключенческих романтических книг, заложено, как неоднократно отмечали литературоведы, в контрасте между смыслом фантазирования Тома и Гека. Этот контраст очевиден с самого начала романа о Геке, где повторяется и опровергается эпизод побега из дома. Все выдумки Тома в этом романе оказываются вне и

реальности, и самой логики детской игры, тогда как фантазирование Гека обусловлено жизненной необходимостью, проблемой выживания.

Этот контраст романтической иллюзии и реальности достигает кульминации в финальной сцене романа – эпизоде абсурдного ритуала освобождения Джима и возвращение всех к начальной позиции квеста. Он является путем к себе, но одновременно является движением по кругу.

Именно таким, круговым, был путь к себе большинства героев «взрослой» литературы этой эпохи.

Таким «движением по кругу» было, в какой-то степени, и сказочное путешествие-бред Тиль и Митиль из «Синей птицы» Метерлинка. Окончание этого путешествия соотносится скорее с ницшеанской концепцией цикличности, чем с оптимистическим пафосом – верой в узнавание идеального. Однако в процессе разрушения иллюзии о Синей птице и о городе Каир состоялось открытие какой-то непознанной части действительности и самого себя. Речь идет о том процессе самоидентификации, который находился в центре «взрослой» литературы конца XIX – начала XX в. Открытие себя «другого» – суть конфликта ибсеновской Норы, Элизы Дулитл Б. Шоу, доктора Джекила Стивенсона, Дориана Грея О. Уайльда и многих других героев западной литературы того времени.

И Тиль, и Митиль, и киплинговский Ким достигают в конце своего кругового пути нового понимания окружающего их мира, приходят к другим критериям его оценки. Все эти дети – варианты «невинного ребенка» и в блейковском, и в американском смысле, который познает мир и себя и приобретает опыт, позволяющий сделать личный выбор жизненной позиции. Их истории – это путь от «невинности» к «опыту», который проходят все «взрослые» герои американской и европейской литературы обозначенного периода – Дейзи Миллер, сестра Керри, Мартин Иден, Дик Гелдар, Джуд Незаметный и тому подобное.

Метафорично-символическая плоскость образа ребенка в литературе конца XIX – нач. XX в. раскрывала возможности для художественного решения сложных проблем времени, какие заводили в тупик и героев, и авторов книг «для взрослых». Не изменяя своей вере в улучшение человеческого рода при всем декадентском настроении, писатели видели только одну сферу – мир ребенка, на которую можно было спроектировать утопические пока идеи о встрече идеального и действительного, своего и чужого, о конце противостояния добра и зла победой наивысшей гуманистической целесообразности бытия и человека.

Еще один признак литературы на грани веков, которая не обошла и «детскую» литературу, – это «лингвистический поворот», особый интерес к слову, в котором актуализировались главные оппозиции эпохи: тот / не тот, действительность / видимость, свое / чужое.

В литературе на тему детства «лингвистический конфликт» показан через детское восприятие, сочетается с особой семантикой концепта ребенка,

который «вписывается» в контекст «взрослой» литературы. Экзотическое слово помогало взрослому читателю Киплинга, Стивенсона входить в незнакомый чужой мир, но оно же одновременно защищало этот чужой мир и сознание от агрессивного их присвоения другими. И пикты Стивенсона, и индейцы Киплинга несмотря на то, что они находятся в процессе приближения к “чужому” для них миру, навсегда сохранят ощущение непримиримого с ним противостояния, разногласия, конфликтности.

Пропедевтика гармонизации разнообразного в человеке, культуре, слове через их взаимное уважение и терпение – тот идеальный путь к решению проблем взрослого мира, который писатели лишь очерчивают пока через мир ребенка, понимая утопичность и иллюзорность предлагаемого ими выхода.

Во второй половине XX века дальнейшее развитие получили ведущие тенденции в изображении ребенка, которые проявились на рубеже веков и в романтической традиции. Однако следует отметить, что другой особенностью современного образа ребенка по сравнению с предыдущим периодом является неоспоримое преимущество его негативных качеств по сравнению с положительными. При этом речь идет не только о проказах и недостатках детей, но и об аномальном развитии.

Элен Пайфер в своей книге «Основные тенденции развития образа ребенка в американском искусстве XX века» утверждает, что в фильмах шестидесятых исчезают нежные и идеализированные Ширли Темпл или Маргарет О’Брайен, появляется новый тип ребенка, из которого вырастает монстр [109, с. 10]. Современный американский исследователь Сабина Бюссинг также считает, что по сравнению с XIX веком ребенок значительно изменился, стал более энергичным, агрессивным и настоящим чудовищем [110, с. 12].

В казахстанской литературе тема детства была отражена в творчестве Ы.Алтынсарина, С.Муканова в романе «Детство», М.Ауэзова в рассказе «Сиротская доля», С. Муратбекова в рассказе «Горький запах полыни» и др. Тема детства прослеживается в произведениях казахстанских прозаиков Г. Бельгера («Перед далью») и М. Магауина («Дети одного отца») в которых детство героев пришлось на трагические военные годы. Каждый писатель отразил детский мир по-своему.

Так, в повести Г. Бельгера «Перед далью» события изображены сквозь призму восприятия ребенка. Автор подчеркивает противоречивые чувства ребенка, который не может долго сосредоточиться на одном желании и быстро перемещает свое внимание с одного предмета на другой, в то же в время в его душе присутствует постоянное чувство тяжести и тревоги в тяжелое военное время. Но в целом, в романе военного времени проявляются яркие краски удивления и восхищения миром [111, с. 310].

В повести М. Магауина «Дети одного отца» мир детства представлен намного мрачнее. Писатель пишет о казахском ауле, в котором живут дети-сироты. Их появление связано с аульными казахами, которые усыновили

шесть маленьких детей разных национальностей. Автор посвятил эту историю тем детям, которые остались без родителей, погибших на войне. В основу произведения положен не только мир детей-сирот, но и взрослых, которые потеряли своих детей на войне. Однако главной идеей повести выступает человеческая теплота, несмотря на потерю самых близких людей. Признаками концепта детства у писателей военного времени выявляются национальный тип мышления, отношение казахов к усыновлению и воспитанию детей. Авторы смогли передать истории судеб, переживания и восприятие к чужим людям. Несмотря на трагичность судеб детей-сирот, в произведениях писателей военных лет раскрывается положительное отношение ребенка к неизведанному миру [112, с. 467].

С развитием детской литературы Казахстана все более тщательно и глубоко изучаются положительные тенденции духовного роста личности молодых граждан, развиваются острые психологические ситуации, возникающие в школе и дома, появляется большое количество персонажей, обусловленных непростыми отношениями взрослых и детей («Прощай, ата!», «Чистый родник» Т.Нурмаганбетова; «Шалун» К.Жаркенова; «Притча об орле» Т.Жакып-байулы; «Верблюжонок ты мой беленький» М.Каназова и др.). Талантливые детские писатели С. Бегалин, С. Бакбергенов, Б. Сокпакбаев, М. Аимбаев, К. Мурзалиев и другие в своих лучших произведениях обращаются к раскрытию внутреннего мира ребенка, росту нового человека, характеризующегося поистине новым сознанием, нравственностью и характером, с художественной убедительностью раскрывающих состояние и переживания персонажей [113, с. 7]. Это позволяет выявить конкретные особенности и основные законы образной реконструкции отношений молодого поколения с обществом.

Убедительные примеры иллюстрируют трудности, с которыми сталкиваются взрослые и дети дореволюционного Казахстана и первых постреволюционных лет. Тяжелое детство присутствует в произведениях, написанных на тему Великой Отечественной войны. Они характеризуются не только трансформацией творения, но и оптимистическим воодушевлением, надеждой на светлое будущее. С. Омаров - Председатель совета по детской и молодежной литературе СП Казахстана, отмечал, что в Казахстане детские писатели отважно поднимают проблемы социальной активности, гражданства, способности принимать все новое сердцем, что является признаком новой морали [113, с. 10].

Современная казахстанская детская литература все чаще обращается к жанру автобиографической прозы. Данный вид жанров присутствует в произведениях Р.Байгужаева («Мамина песня»), А. Сегень («Дедов крест»), С. Комова («Родня и земляки. Семейные мифы и предания». В произведении Ю. Манакова «Цветок мой лазоревый» детство представляется как пора искренности, чистоты и надежд. Дети благороднее взрослых. Они не обманывают (пока их не доведут до этого), общаются с ровесниками, несмотря

на их социальное положение и происхождение. Учат понимать истинное добро и правду. Автор раскрывает внутренний мир ребенка и отражает его эмоциональность. Окружающий мир и сложные взаимоотношения со взрослыми показаны сквозь призму детского взгляда. В произведении «Цветок мой лазоревый» раскрывается нежный и чувствительный образ детства. Доверчивость, честность, гармония с природой – свидетельствуют о его благородстве, гуманности и «детской разумности» [114, с. 42].

Образ ребенка не утратил своей значимости, в своем потенциале он остается почти трансцендентным символом человеческого мышления. Мы согласны с утверждением, что в XX веке «человек, низложив Бога, возложил на себя роль творца», и тот, кто возлагает на себя ответственность, становится первоисточником и конечным мотивом всего, что происходит, является духовно развитым и взрослым человеком. Ребенок продолжает «олицетворять будущее и надежды человечества».

В философских и психологических дискурсах сохранение взрослой личностью свойственных детству свойств («детскость») часто интерпретируется как сохранение творческих возможностей и непосредственность восприятия мира, что является признаком творческой личности.

На основе нашего литературоведческого экскурса мы пришли к выводу, что детство исследуется на определенном этапе социального и индивидуального развития, так как его идеи отражают все жизненно важное. Для взрослых детские переживания кажутся замкнутыми и загадочными. Мир детских чувств, надежд и переживаний кажется им загадочным и замкнутым. При этом каждый взрослый носит в себе свое детство и не может избавиться от него. При этом существование ребенка без взрослого немыслимо ни материально, ни эмоционально. Его суждения, настроение и волнения происходят из мира жизни взрослых, обусловлены ими. Общество не сможет понять себя, не зная законов своего детства, истории и особенностей взрослой культуры.

Применительно к образам детства в литературе и искусстве новой эры, следует отметить, что они трансформируются. Сентиментальное и романтичное «невинное детство» порой кажется беззаботным. У Диккенса в 1830-1850 годах в его реалистических романах, есть образы бедных детей, лишенных дома, жертв семейной и школьной тирании, но сами дети остаются наивными и невинными. «Семейное гнездо» подвергается художественному исследованию и оказывается, что под мягкой оболочкой взрослых часто скрываются рабство, угнетение и лицемерие, калечащие ребенка.

Архетипическая общность детских образов в романах английских писателей XX века создается через их корреляцию с широкой культурной традицией, включающей сюжетные мотивы и образы мифов, сказок, романов воспитания XIX века, детской литературы, а также амбивалентность их интерпретации. С одной стороны, детство, как и раньше, ассоциируется с

категорией будущего, то есть с надеждой. В то же время история двух мировых войн разрушает идею духовной чистоты как неотъемлемого свойства человеческой природы, что приводит к переосмыслению содержания архетипа ребенка. Детство уже не является синонимом моральной чистоты, оно сопровождается мотивами преступления, насилия, дикости, жестокости, источниками которых являются страх, инстинкт самосохранения.

Современная английская, американская и казахская литература второй половины XX века в центр своих произведений ставят внутренний мир и личность подростка. Писатели – ориентированные на будущее молодые люди, которые значительно расширили и углубили спектр проблем, связанных с подростком, испугавшимся трудностей, с которыми сталкивались родители, и военных бедствий. Это произведения разных тем и стилей писателей из Англии, Америки и нашей страны, которые, объединены одной из немногих проблем вечности: кто и как будет продолжать работу родителей, смогут ли дети сохранить моральные ценности, которые родители с большими трудностями пронесли через свою молодость и зрелость. Большинство детей в произведениях литературы представлены в пограничной ситуации перехода, которая заставляет воспринимать его как сложный период нравственного самоопределения, поднимает вопрос о том, как сформировать нравственную личность перед лицом хаоса, лжи, абсурда окружающей жизни, силы собственных инстинктов.

Эти произведения создаются как психологические исследования хрупкой и нежной души растущего подростка, который все еще способен понять ошибочность взрослого мира, но не в состоянии справиться с трудностями, которые встретились на его пути.

2 КОНЦЕПТ ДЕТСТВА В РОМАНАХ СЬЮ ТАУНСЕНД «ТАЙНЫЕ ДНЕВНИКИ АДРИАНА МОУЛА», ДЖОНА ИРВИНГА «МОЛИТВА ОБ ОУНИ МИНИ», РОЛЛАНА СЕЙСЕНБАЕВА «МЕРТВЫЕ БРОДЯТ В ПЕСКАХ»

2.1 Особенности изображения темы детства в романе Сью Таунсенд «Тайные дневники Адриана Моула» и специфика ее раскрытия

Изучение своеобразия концепта в литературоведческом аспекте позволяет раскрыть особенности авторской картины мира и соотнести художественную картину мира с языковой. В данном исследовании анализируется специфика концепта детства в произведениях трех писателей: английского, американского и казахского. Изучение творчества представителей разных национальных культур способствует более глубокому постижению концепта детства, посредством которого соединяются наиболее значимые элементы в структуре художественного образа.

Место темы детства в произведении Сью Таунсенд особо весомое, поскольку Адриан Моул – герой ее произведений – сопровождал писательницу в течение многих лет ее жизни (с 1982 до 2009). Причем тему для произведения она нашла случайно, разговаривая с детьми, но при этом уже ее первая проба в этом направлении отказалась настолько удачной, что Адриан Моул надолго стал одним из самых любимых героев английских читателей (равно как и читателей из других стран).

Сьюзан Лиллиан Таунсенд – автор ряда пьес, статей и эссе. Но наиболее весомое место в ее творчестве занимают произведения об Адриане Моуле. Автором были созданы 10 дневников, относящихся к разным годам жизни Адриана, а дописать одиннадцатый роман помешала ее смерть.

Все романы об Адриане Моуде написаны под влиянием английской литературной традиции. Среди любимых произведений самой писательницы – серия «Этот Уильям!» Ричмал Кромптон, «Счастливчик Джим» Кингсли Эмиса, роман «Сенсация» Ивлина Во. Ее Адриан во многом был создан под влиянием героев этих произведений.

Не менее весомым аспектом, который сказался в романе, стала культурная ситуация в Великобритании второй половины XX века. Герой Таунсенд в целом аполитичен, но на фоне его личной жизни не могут не просматриваться общественно значимые события, а его конфликты с родителями и со школьным начальством отображают не что иное, как общий конфликт поколения молодежи 60-х годов XX века (родители) и молодежи 80-х годов (Адриан и его друзья). Адриан оказывается гораздо более консервативным, чем его родители, и это явно отображение общей атмосферы 80-х, которая противопоставила консерватизм тому молодежному бунту, который был характерен для 60-х. Вполне вероятно, что Адриан в таком контексте выступает своего рода пародией на традиционность.

Следует также обратить внимание на автобиографичность произведений. Разумеется, нельзя проводить параллели между юношей-подростком и женщиной – автором романов о нем. Скорее можно говорить о том, что саму С. Таунсенд в чем-то напоминает мать Адриана – прогрессивная женщина, которая независима, нестандартна, является разносторонней женщиной.

Образ подростка в романах Сью Таунсенд репрезентован прежде всего в главном герое произведений, каковым является Адриан Моул. О жизни Адриана написано 6 книг (дневников): «Тайный дневник Адриана Моула», «Страдания Адриана Моула», «Признания Адриана Моула», «Дикие годы», «Годы капучино» и «Адриан Моул и оружие массового поражения». Однако его подростковая жизнь описана только в трех первых дневниках.

Впервые герой появляется на страницах «Тайного дневника Адриана Моула» в начале 1980-х. Дневник героя повествует о проблемах школьника среднего класса, который сталкивается с безразличием родителей, который испытывает первую любовь, наталкивается на непонимание сверстников и взрослых людей.

Романы С.Таунсенд, посвященные Адриану Моулу, сразу же после выхода получили широкую известность и популярность среди читателей. Высокую оценку данным произведениям дали критики, раскрывшие вклад писательницы в развитие литературы для подростков. Однако их работы относительно романов об Адриане Моуле ограничились, главным образом публикациями в периодической печати.

Исследователи раскрыли особенности сюжета, проблематику романов об Адриане Моуле. Большое внимание уделяется роли С.Таунсенд в развитии темы тинейджерства в английской литературе XX века.

Соответственно постижение концепта детства в романах писательницы позволит выявить новые грани ее художественного дарования, глубже понять идейно-тематическое содержание ее произведений, своеобразие ее подхода к проблеме подрастающего поколения.

В современном английском языке лексема *childhood* употребляется в следующих значениях:

1. *The state of being a child* (*Состояние бытия ребенка*);

2. *The time in which persons are children* (*Время, когда человек является ребенком*);

3. *The condition or time from infancy to puberty* (*Состояние или время от младенчества до половой зрелости*);

4. *The state or period of being a child* (*Состояние или период быть ребенком*) [115].

Таким образом, ядро концепта «детство» состоит из целого ряда признаков, а именно: «*время*», «*состояние*», «*человек*», «*не взрослый*». Следует отметить, что сема «не взрослый» является идентифицирующей для всех номинаций детства и дифференцирующей по отношению к номинациям прочих возрастных состояний и периодов. К концепту «детство» относится

следующий тематический ряд – *child, infancy, babyhood, boyhood or girlhood, puberty, minority, adolescence, teens*.

Роман Сью Таунсенд «Дневники Адриана Моула» написан, как указывает сам жанр произведения, в форме дневника. Такая форма дает возможность проследить особенности реализации концепта детства, исходя из субъективного взгляда самого героя. Форма дневника диктует такую особенность, как свобода действий персонажа. Автор дает ему возможность «руководить» ходом повествования, при этом сам автор остается в стороне. Именно такой подход позволяет и получить более полное представление о самом Адриане, и выявить особенности реализации концепта ДЕТСТВО.

Основное семантическое ядро данного концепта, то есть собственно понятие детства, в произведении фактически не представлено, за исключением того момента, когда Адриан подводит итоги своей жизни за тот год, который прошел с момента начальных записей в дневнике:

"It was a proud moment, it signified the End of Childhood" [116, p.216].

«Это был великий момент, он знаменовал конец детства» [117, с. 218].

Еще одно упоминание центра концепта *детство* касается уже других героев (правда, в тексте романа это не детство, а юность, а в переводе – именно детство):

or it could be that the big youths have got brain damage because of all the sport they play, or perhaps big youths just like menacing and fighting" [116, p.216].

«Либо же они с детства на голову ударенные мячом и гоняют его целыми днями?» [117, с.219].

В произведении немало своего рода маркеров, указывающих на принадлежность главного героя к детскому возрасту, а также на возраст тех, кто его окружают.

Ядро концепта составляют такие признаки, как «человек малых лет», «человек не взрослый», «время». Каждый из этих признаков по-своему представляет данный концепт. Так, указания на время в контексте возрастной характеристики героя достаточно частотны.

Поскольку роман написан в форме дневника, то и возрастные характеристики подаются в хронологической последовательности. В аспекте дневниковости произведения следует отметить взгляды некоторых зарубежных исследователей, которые отмечают, что Таунсенд не зря обращается именно к такому жанру и понимают под термином «дневник» неприкосновенность частной жизни, замкнутость, изоляцию, которых нет в письмах. Надо заметить, что его дневник – это не тот дневник, над которым можно посмеяться или ненавидеть его за самые глубокие секреты. Адриан, конечно, не желает, чтобы кто-нибудь знал о его журналах под матрасом, кроме его лучшего друга Найджела. Тем не менее, он никогда не позволил бы своему другу читать его дневник. Он доказывает, что его друг очень уязвимый и невежественный мальчик, которого часто критикуют. Читатель

пытается «заглянуть» во внутренний мир писателя, хотя так и не сумеет раскрыть его до конца [118, p.80].

На позитивные аспекты использования формы дневника указывают и другие исследователи. Так, скажем, П. Борнер отмечает, что писательница наделяет дневник жизненной силой и прямотой, чего вряд ли можно достичь в любой другой литературной форме [119, p.15]. Наряду с этим, дневник обладает и другими особенностями. В нем сохраняется небольшой промежуток времени между событиями и их воспроизведением на бумаге [119, p. 18]. Читателю представляется опыт и чувства писателя, который, в отличие от удаленного рассказчика, например, в жанре автобиографии, сообщает непосредственно то, что он испытал, увидел или подумал.

Благодаря дневниковой форме читатель имеет возможность знакомиться с основными событиями из жизни Адриана в течение года с небольшим, с того времени, как ему 13 лет и несколько месяцев (месяцы он также скрупулезно подсчитывает) и до того момента, как ему вот-вот исполнится 15.

В романе указания на возраст приводятся в хронологическом порядке.

"How can a 14 3/4-year-old schoolboy afford to give a fox-fur coat as a gift?" [116, p.208].

«Разве школьник в четырнадцать с половиной лет может дарить меховые манто налево и направо?» [117, с. 211].

Анализируя данный роман, мы обратили внимание на то, что переводчик отображает даты так, как это принято в русском языке, хотя в тексте оригинала исчисление иное. Так, если в оригинале указано, например, 14 ¾, то в переводе мы видим 14 с половиной лет, что несколько искажает общую картину. Адриан так стремится стать старше, что скрупулезно подсчитывает свой возраст, прибегая даже к дробям. Переводчик же отмечает, по сути, немного другой возраст, избегая дробных числе, которые есть в тексте оригинала.

Естественно, трактовать особенности возраста Адриана можно по-разному. С одной стороны, это подростковый возраст, как его принято трактовать в медицине и психологии. С другой стороны, для человека взрослого речь идет о детстве (как о не-взрослом человеке), а с точки зрения самого Адриана – о возрасте, приближенном к взрослым годам. Недаром он подчеркивает, что ему то «почти 14», то «скоро 15», а то и вовсе скоро можно жениться.

В романе Адриан указывает, что в свои 15 считает себя взрослым, и при этом его возмущает то, что по закону он все еще считается ребенком. Здесь мы явно сталкиваемся с разными взглядами на особенности возраста, которые у подростков и у взрослых людей разительно отличаются.

Признак «человек малых лет» (или «не-взрослый») по-разному реализуется в тексте романа. Как правило, для этих целей употреблены слова *мальчик, ребенок, малыш, мальчик, детский, малолетний, юный*.

"Now I could end up a delinquent roaming the streets and all that" [116.p.19].

«Теперь я буду гулять по улице целыми днями как малолетний преступник» [117, с.21].

“Had two junior aspirins at midday and rallied a bit” [116, p.23].

«Приняв две таблетки детского аспирина, мне стало немного легче» [117, с.25].

В одних цитатах признак «человек малых лет» употребляется именно как указание на возраст, на принадлежность к детям (детский аспирин, снился мальчик), в других служит для образной характеристики с оттенком негатива (малолетний преступник), в третьих – также для образной характеристики, но с преобладанием уменьшительно-ласкательной характеристики (юное лицо). В некоторых случаях указанием на возраст становятся метафорические характеристики

Особый интерес представляет сема *ребенок (baby)*, поскольку она употребляется в разных значениях. Так, основная роль этой семы – просто указание на детский возраст:

"Herod is a very radical baby who never eats sweets and stays up until 2 AM". [116, p.243].

«Ирод – очень радикальный ребенок, который никогда не ест сладостей и не ложится раньше двух часов ночи» [117, с.246].

Основной ролью этой семы является просто указание на детский возраст. В отношении же самого Адриана это слово может иметь и переносное значение (во всяком случае, в понимании самого героя). Адриан, который уже считает себя взрослым, даже рад тому, что отец называет его ребенком и тем самым спасает его 20 фунтов, которые он должен был отдать «солнечным людям». Адриан тоже согласен с тем, что его называют ребенком, ведь его жалеют после того, как из семьи ушла мать.

Это проявляется в английском языке, когда упоминается не пособие на ребенка, а семейное пособие - *Family Allowance*. Однако Адриан уверен, что именно он должен быть получателем, потому переводчик и говорит о пособии на ребенка.

В романе появляется не только указание на малый возраст героя, но и на отношение матери к нему. Совсем не факт, что она и в самом деле тратит пособие на джин и сигареты, но таким ответом дает понять сыну, что ему ни к чему вмешиваться не в свои дела.

Следует отметить, что юмористических ситуаций, подобных этой, в романе С. Таунсенд немало. Она прибегает к разным видам комического и, по мнению Ю. Виллемс, опровергает мнение некоторых теоретиков о том, что женщинам юмор вообще не свойственен и подчеркивает, что в художественной литературе С. Таунсенд больше юмора. Рассмотренные ранее примеры доказывают, что С. Таунсенд – творческий и универсальный юморист. Ей удается развлечь читающую публику от первой до последней страницы, при этом она избегает однообразия и предсказуемости. Показывая

свое блестящее чувство юмора, писательница полностью опровергает утверждение о том, что у женщин менее развито чувство юмора [120].

Возвращаясь к реализации концепта детства в романе, отметим, что в некоторых случаях указание на малый возраст является поводом для обид, поскольку взрослые, говоря об этом, явно подчеркивают свое превосходство.

"I told my father that my mother can't help it if a man secretly admires her. My father gave a nasty laugh and said 'You've got a lot to learn, son'" [116,p.35].

«Мама не виновата в том, что ею тайно восхищаются, сказал я отцу, на что он ответил, рассмеявшись :

- Ты еще очень молод, сынок» [117, с.37].

В некоторых случаях родители даже переходят к оскорблениям, а указанием на детский возраст здесь становятся образные характеристики:

"It would be more of a punishment to make the tight-fisted sod cough up some of his building-society savings'" [116,p.199].

Пусть этот сопливый жмот снимет со счета в строительном кооперативе денежки!» [117, с.202].

«Жмот» указывает на то, что Адриан сам не стал платить по счету, а «сопливый» – на его возраст. В тексте романа употреблена конструкция, более характерная для английского языка.

Необходимо отметить, что характеристика «человек малых лет» касается не только Адриана. В некоторых случаях указание на характеристику не-взрослого имеет вообще комический аспект с оттенком трагичного.

Pandora said I should try putting vodka in some hot milk and forcing it down his vile throat. I have just done it. And it worked" [116,p.129].

Как мне посоветовала Пандора, я добавил ему водки в молоко и влил эту смесь малому в глотку. Все сработало» [117,с.131].

То, что сам еще юный Адриан вынужден ухаживать за маленьким ребенком, указывает на безразличие взрослых по отношению к детям. Эпизод, в котором он напоил ребенка молоком с водкой, свидетельствует о безответственности матери. Данный поступок Адриана не имел последствий, и мать малыша вряд ли узнала о нем.

Следует обратить внимание на то, что Адриан применяет в отношении себя такие характеристики, как *подросток* или причисляет себя к молодежи. На наш взгляд, такие характеристики не противоречат концепту детства, а скорее являются его органическим продолжением, переходом от одного состояния к другому. Указанием на возраст служат и социальные роли. Скажем, роль школьника. Адриан несколько раз подчеркивает, в каком классе он учится:

"I think Mrs Leech was quite right to throw him out, after all the first-years were present! We third-years must set an example" [116,p.28].

«В столовой были первоклашки, и миссис Лич его правильно выгнала. Нам, третьеклассникам, следует показывать им пример» [117,с.30].

Социальная роль каждого ребенка – это роль сына или дочери, внука или внучки (даже если это выдуманная роль, как в случае с Бертом), и в романе мы встречаем и такие признаки детства. В этом отрывке (письме из школы) дети выполняют сразу две социальные роли – и школьников, и чьих-то детей.

Далее трактуются именно социальные роли, связанные с семейными взаимоотношениями (дочери, дети без указания пола, внуки):

"He said he didn't hold with divorce. He said he was married for thirty-five miserable years so why should anybody else get away with it? He told me that he has got four childrenand that none of them come to see him)" [116,p.59]. «Берт против разводов. Говорит, ему было обидно, когда кто-то хочет легко отделаться, ведь он сам был женат тридцать пять проклятых лет. Никто из четверых детей его не навещает» [117,с.61].

Составляющие концепта *детство* могут подчеркивать стремление героя казаться более старшим, чем он есть на самом деле. И достигается эта цель различными средствами, начиная от отрицания всего детского и заканчивая тем, что герой всячески подчеркивает свою взрослость. Так, отрицая все детское, он красит свою комнату в черный цвет:

Также он отрицает, что ему может нравиться что-то, характерное для детей.

Понятия из ядра концепта детства могут также служить для характеристики особого отношения к девушке.

"Pandora! You are still on my mind, baby" [116,p. 27].

«Пандора, детка, не могу забыть тебя!» [117,с.30].

И, наконец, не по годам повзрослевший Адриан указывает, что его вполне взрослый отец по-детски беспомощен. Такая характеристика дает возможность еще раз подчеркнуть, что Адриан был предоставлен сам себе, рано повзрослел и во многом стал более взрослым, чем его родители, физически при этом оставаясь подростком.

С концептом детства связан и признак состояния, который представлен понятием роста. Причем герой подчеркивает, что растет он слабо из-за плохого питания и усталости.

"It was half-past eleven before I got to bed. No wonder I am short for my age" [116,p.9].

«Лег спать в половине двенадцатого. Нечему удивляться, почему я так плохо расту» [117,с.12].

Признаками взросления, то есть выхода из детства, являются особенности подросткового организма. В романе встречаются такие признаки.

"- That was when the doctor lost his temper. He shouted in a very loud voice, 'The lad has only got a few teenage spots, for Christ's sake!'" [116, p.56].

«И тут у врача сдали нервы. Он закричал: - Да у парня всего-навсего возрастные прыщи!» [117,с.58].

Прыщи – это признак взросления, который появляется на страницах романа очень часто. Они приносят Адриану немало огорчений. Вообще нужно

отметить, что они являются указанием именно на взросление, поскольку связаны с определенными гормональными изменениями в организме мальчика. Но сам Адриан считает их наличие трагедией и связывает именно с тем, что он еще слишком молод.

Важно отметить, что в тексте перевода и в тексте оригинала концепт детства в целом реализуется при помощи однотипных семантических единиц. Это связано, на наш взгляд, с тем, что переводчик стремится достичь адекватности перевода и потому употребляет лексические единицы, аналогичные тем, которые были в тексте оригинала (например, *baby – детка, in boys – у мальчиков, первоклашки – the first-years, a boy – мальчик*). Однако в некоторых случаях переводчик подбирает другой аналог, который, тем не менее, продолжает указывать на реализацию концепта детства. Так, например, автор говорит о юных девочках, в то время как переводчик – о дочерях:

От такой замены смысл цитированного отрывка сохраняется, однако меняется семантическая наполненность концепта. Если у автора лексема «*young girls*» является указанием на возраст, то у переводчика лексема «*дочерей*» отображает социальные роли. Вместе с тем, из контекста можно понять, что и автор имеет в виду дочь и то, чему ее может научить мать.

Основные принципы реализации концепта детства в романе представлены в таблице 2.1.1.

Таблица 2.1.1. - Принципы реализации концепта детства в романе С. Таунсенд «Тайные дневники Адриана Моула»

Характеристики ядра концепта		
Временная	Человек не-взрослый, человек человек малых лет:	Состояние
1	2	3
Указание на возраст	Non-adult person, young man. Тематический ряд: *мальчик, ребенок, малыш, детский, малолетний, юный, подросток*: *boy,child, baby,childish, pre-teen, teenager*	Признаки: рост, особенности подросткового организма Социальные роли: *сын, школьник son, schoolboy*

Анализируя языковые особенности концепта детства в романе, следует обратить внимание на средства художественной выразительности, применяемые автором при репрезентации концепта. Среди них можно отметить метафоры, сравнения и эпитеты. Они служат для создания единой

целостной картины, ярких выразительных образов и для более точной, емкой передачи авторского замысла.

Таблица 2.1.2. - Роль средств художественной выразительности в реализации концепта детства в романе «Тайные дневники Адриана Моула»

Название средства	Роль в реализации концепта	Примеры из романа
1	2	3
Метафора	образная характеристика персонажей	*Brain damage - на голову ударенные мячом;*
	передача эмоций	*Tight-fisted sod - жмот сопливый* – гнев родителей
	создание впечатления о себе самим Адрианом	*Presented a touching picture-являл трогательную картину,* *Looked especially sad-притворился дико печальным*
Сравнение	размышления Адриана	*Still being treated like a criminal-обращаются, как с преступником-рецидивистом,* *I will be a midget - я останусь лилипутом*
Эпитет	внешние описания	*young face- юное лицо,* *one of the biggest-самый здоровенный*
	передача чувств и эмоций	*felt humiliated, alienated and bitter-чувствует себя униженным, отвергнутым и оскорбленным*
	передача особенностей характера	*undiscovered intellectual - безвестный интеллектуал* *very radical baby - очень радикальный ребенок,* *simple child - наивный ребенок*
	характеристика эмоционального состояния	*bad nerves - раздерганные нервы,* *rotten spots - поганые прыщи*

Таким образом, в романе концепт детства реализуется посредством: ядра (собственно детства), характеристики «человек малых лет» или «невзрослый», указанием на возрастные аспекты и на состояние. Средства художественной выразительности (метафоры, эпитеты и сравнения) помогают передать внутренний мир главного героя и служат для создания образной характеристики персонажей (как Адриана, так и его окружения). Концепт «детство» является лишь отчасти универсальным – существующие различия касаются, главным образом, в англоязычной литературе выражается в проявлении оценки и особенностях визуальных образов. Таким образом, ценностная сторона концепта «детство» включает в себя положительно - оценочное отношение писателя к детству как периоду жизни человека с позиции морально-ценностных норм [121, с. 621].

2.2 Образы детей в романе Джона Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини»

Джон Ирвинг – автор 12 романов, ряда повестей и рассказов – темой детства интересовался не столь часто и не столь детально, как Сью Таунсенд. Его произведения по большей части обращены к решению «взрослых» проблем, однако в нашей работе романе тема детства раскрывается через трагизм войны, отображение абсурдности войны во Вьетнаме.

В отличие от Таунсенд, в романе которой нет биографических параллелей между героем и автором, у Ирвинга такие параллели найти несложно, поскольку его герой получает такое же образование, как сам автор, подобно ему, увлекается спортом, а позднее становится писателем. Биографизм вообще присущ большинству романов Дж. Ирвинга.

Обращаясь к роману «Молитва об Оуэни Мини», следует отметить влияние эпохи на автора. Если у С. Таунсенд можно говорить по большей части об общей атмосфере Великобритании конца XX века, то в романе Дж. Ирвинга весомым становится социальный контекст, касающийся войны во Вьетнаме. Более того, автор романа немало внимания уделяет описанию жизни Америки 1960-1980-х гг., обращая внимание на такие аспекты, как политика, наличие общественных движений и так далее.

Роман Джона Ирвинга имеет совершенно другое смысловое наполнение, отличное от произведения Сью Таунсенд. В данном произведении отображен образ мальчика-подростка-юноши, которому не суждено повзрослеть. Оуэн погиб, пожертвовав собой ради вьетнамских детей. Однако это жертва была не случайной, он готовился к смерти в течение многих лет, предчувствуя ее и зная, что он должен совершить что-то значительное.

Роман со времени своего выхода в свет неоднократно становился предметом внимания критики, причем, по большей части, в публикациях в периодической печати. Работы З. Шеппарда [122, p.72] Р.О. Батлера [123, p.12] характеризуют произведение по большей части в общих аспектах, не затрагивая рассматриваемый нами концепт детства.

Т.Ф. Дэвис и К. Уомак отмечают, что данное произведение отличается особым стилем, в чем-то напоминающем стиль Ч. Диккенса, который умел интуитивно наращивать детали в особенностях обстановки и является дополнением к его новаторским формам [124, p.174]. Высокую оценку роману дал Стивен Кинг, отмечая, что Ирвинг – это тот, кто пишет романы неуместным, но эффективным способом, заслуживает медали не только за написание книг, но и за то, как он их пишет [125, p.180].

Говоря о концепте детства в романе, необходимо отметить, что он реализуется здесь в трех вариантах:

1. по отношению к рассказчику,
2. к Оуэну Мини,
3. к тем детям, которые встречаются на пути героев в разное время.

В тексте романа методом сплошной выборки нами отобрано более пятисот примеров вербальной реализации концепта детства. В работе мы приводим не все из них, а те, которые наиболее показательно репрезентуют данный концепт.

Основное ядро концепта – это ключевое слово детство. Оно реализуется в относительно небольшом количестве примеров и указывает на пору в жизни главного героя и его друга:

“Ale wives were also plentiful back thenand still were plentiful when I was a boy, and Owen Meany and I used to catch them” [126, p.5].

«Рыбы в моем детстве в реке хватало, и сельди было когда-то полно. Мы частенько рыбачили вместе с Оуэном» [127,с.7].

Обратим внимание, что переводчик и автор по-разному выражают данную категорию: для автора романа характерна подчинительная конструкция *when I was a boy*, в то время как переводчик заменяет ее словом *детство*. В следующем примере также речь идет о детстве как об определенном хронологическом периоде в жизни героя:

“In New Hampshire, when I was a boy, Tabby was a common name for house cats…” [126, p.12].

«В детстве в Нью-Хэмпшире домашних кошек часто звали именем Табби» [127,с.14];

В данном случае концепт детства снова реализован в двух языках по-разному: в английском придаточной конструкцией времени, а в русском переводе – при помощи ядра концепта – слова «*детство»*.

С ядром концепта связана и единица *дети*:

"IF YOU GO TO SCHOOL WITH RICH PEOPLE, YOU DON'T WANT TO LOOK LIKE THEIR SERVANTS" [126, p.15].

«ПОСЕЩАЯ ШКОЛУ, КУДА ХОДЯТ БОГАТЫЕ ДЕТИ, НЕТ ЖЕЛАНИЯ БЫТЬ ПОХОЖИМ НА ПРИСЛУГУ» [127.С.17].

Речь Оуэна Мини и в английском варианте романа, и в переводе набрана заглавными буквами. Очевидно, этим автор хочет подчеркнуть особенности его высокого голоса.

Обратим внимание, что в приведенной выше цитате в английском варианте речь идет не о детях, а о людях. Тем не менее, несложно понять, что имеются в виду именно дети, поскольку взрослые люди в школах не учатся.

Непосредственно лексема *дети* встречается в романе нередко.

Дети могут быть разных возрастов, и в семье их может быть несколько, причем их наличие и количество могут становиться предметом разногласий между взрослыми:

“Is it about children, Tabitha?" my grandmother asked one evening at dinner [126,p.30].

«Как-то вечером во время ужина бабушка спросила: Табита, все дело в детях? [127,с.33].

Лексемы *дети* и *детский* могут приобретать негативное значение, как в случае с отношением Джонни к детской команде после смерти его матери:

“Indeed, not only had Owen and I quit the team - and that infernal game forever” [126, p.35].

«Конечно, не только мы с Оуэном навсегда бросили нашу детскую команду, и эту дьявольскую игру» [127, с.37].

В самом романе не говорится о том, что это была детская команда. Такую характеристику вводит переводчик. Тем не менее, и из контекста произведения несложно понять, что речь шла именно о детской команде. Показательно то, что большинство детей относилось к участию в этой команде как к «принудиловке», и потому они были только рады покинуть команду, невзирая на мнение родителей.

Наконец, лексема *дети* оказывается самым важным моментом в осознании Оуэном его жизненного предназначения:

"I SAVE THE CHILDREN," said Owen Meany. "I SAVE LOTS OF CHILDREN" [126,p.124].

«— Я СПАСАЮ ДЕТЕЙ, — ответил Оуэн Мини. — ТАМ МНОГО ДЕТЕЙ, И Я ИХ СПАСАЮ» [127, с.127].

Позднее это в самом деле оказываются те дети, которых Оуэн спасает ценой своей жизни. Очевидно, именно поэтому Джонни так детально их запоминает:

“There were about a dozen kids; only two of them were small enough to be carried-one of the nuns carried one of the kids, and one of the older children carried the other little one. They were both boys and girls-the average age was maybe five or six, but there were a couple of kids who were twelve or thirteen. They were Vietnamese orphans; they were refugee children”[126,p.160].

«Я насчитал около полтора десятка детей. Только двое были настолько маленькими, что пришлось нести их на руках, один малыш был у монахини, другой – у ребенка постарше. Мальчики и девочки были в основном, лет пяти-шести, двое подростков –двенадцати – тринадцати лет. Это были вьетнамские дети –беженцы, сироты» [127, с.162].

Еще не зная о том, что Оуэн в самом деле погибнет из-за детей, Джонни уже высказывает свое неудовольствие тем, что друг отправляется в армию ради неизвестных ему детей:

"If you loved me, you wouldn't go-not for all the goddamn children in the world! [126,p.125].

«Если бы ты любил меня, то не стал уезжать – не оставил меня ради других детей во всем мире, черт бы их побрал!» [127,с.128].

В этом случае образ детей из конкретного (те, кого спасет Оуэн) превращается в обобщенный (любые дети мира).

Указание на время в романе выражается по большей части при помощи указаний на хронологические рамки:

"Of course, as Owen Meany pointed out to me, I was only eleven when she died, and my mother was only thirty"[126,p.5].

«Когда мамы не стало, мне было всего одиннадцать лет, а ей самой – тридцать,-замечал Оуэн Мини» [127,с.8].

В следующем примере можно проследить целую историю, связанную с шестилетним ребенком. В данном случае указание на время как реализация концепта детства еще и «подкреплена» сравнениями двух возрастных периодов (ребенка и младенца). Джонни не понимает, как можно обращаться с шестилетним ребенком, словно с младенцем. Однако для мужчин, не имеющих собственных детей, такое поведение вполне типично:

"They had no idea, for example, what a six-year-old was.."And when they saw me-when they were confronted with my short, sturdy presence, and the fact that I was too old for bathtub toys and too young far Modern English Usage they would become insanely restless to impress me with their sensitivity to a waisthigh person like myself" [126,p.14].

«К примеру, у них не было понятия о шестилетнем ребенке. И когда сталкиваясь впервые с живым настоящим ребенком, впервые увидев меня, изводились и пытались поразить умением найти общий язык. Они понимали, что из игрушек для ванны я уже вырос, но до «Словаря современного словоупотребления» я еще не дорос» [127, с.16].

В этом примере отображена еще одна особенность реализации концепта: Джонни уже перерос утят для ванной, но еще не дорос до словаря. То есть его возраст промежуточный между грудным младенцем и взрослеющим (не взрослым!) человеком.

На этом фоне более адекватным юному рассказчику кажется поведение одного из друзей матери (который позднее станет ее мужем). Он, по мнению Джонни, знает, как обращаться с шестилетними детьми:

"At first I had thought Dan Needham was a fool like all the others, and that he didn't know the first thing about sixyear-old" [126,p.15].

«Сначала я думал, что Дэн Нидэм не понимает самого главного в шестилетних детях. Он такой же дурачок, как все остальные» [127,с.17].

В этом случае часто повторяемая цифра *шесть* и ее производные подчеркивают то, что и в таком возрасте человек является человеком, а не игрушкой для взрослых или существом, не стоящим внимания. Хотя тут же Джонни отмечает и то, что Дэн, по его мнению, сам недалеко ушел от шестилетнего ребенка в некоторых вопросах.

Точная возрастная характеристика появляется в романе еще несколько раз. В частности, когда Джонни и Оуэн перешли в подростковый возраст, то есть когда им исполнилось по 15:

"That Christmas of ', Owen and I were fifteen" [126,p.73].

Во время Рождества, нам с Оуэном было по пятнадцать [127,с.77].

В 16 лет выросли оба друга, и даже Оуэн возмужал.

В романе упоминаются и другие возрастные характеристики, вплоть до смерти Оуэна, однако концепт детства, на наш взгляд, реализован примерно в период до 15-16 лет.

Указание на возраст отмечено и в следующем отрывке. Однако в нем повествователь не просто называет возраст детей из своей семьи, а указывает, как возрастная разница влияет на их отношения. То есть здесь можно говорить не о хронологии, а об определенной временно*й* градации:

"Hester was older by less than a year, although she would always be bigger; Simon was older by two years; Noah, by three. Each of my cousins was better than I was, at everything" [126,p. 16].

«Разница между Хестер и мною меньше года. Но сестра всегда была выше меня по росту. Саймон старше меня на два, а Ной — на три года. К тому же у них все получалось лучше чем у меня» [127,с.19].

В этом примере возрастные рамки подвижны, то есть Джонни не просто показывает разницу между собой и своими кузенами, а еще и отмечает, каким образом эта разница влияет на их взаимоотношения, а также в диалогах, когда они обсуждают кузенов и кузину Джонни.

Еще одна градация касается не Джонни и его семьи, а многодетной семьи их соседей и компонент концепта детства «не взрослый» реализуется в нескольких типах семантических единиц. Это, во-первых, единицы *девчонки и мальчишки*:

"What faith I have I owe to Owen Meany, a boy I grew up with"[126,p.3].

«Я обязан, Оуэну Мини, мальчишке, с которым вместе вырос, той верой, что у меня есть» [127, с.5].

В этом примере можно выделить и образную характеристику, связанную с концептом детства, точнее – с его образным выражением. Из-за малых размеров девочки называли Оуэна куколкой. И характеристика «маленький» касается не только его возраста. В романе можно проследить, как в спектакле дети меняют свои социальные роли: мальчики переодеваются в девочек. Однако они остаются детьми, то есть роли взрослых людей на себя не применяют.

Лексема *мальчишки* встречается в романе часто, в английском языке это лексема *boys*. Примечательно, что boys с английского переводится и как мальчики, и как мальчишки, однако переводчик выбирает второй вариант, тем самым придавая высказыванию дополнительную степень уменьшительности в отношении к детям:

"*The boys get up early," I said, "but Hester sleeps a little later-or at least she stays in her room longer" [126,p.30]*.

«— Мальчишки встают рано, а Хестер обычно спит дольше — хотя может позже выходит из комнаты» [127, с.33].

В романе встречается такое обозначение не-взрослого, как ребятишки. При этом важно заметить, что ребятишки – это находка переводчика. В оригинале употреблена лексема *kids*, которая в стилистическом плане более нейтральна. Употребляется также и лексема детишки, однако только в русском варианте.

Также «не взрослый» реализуется при помощи единиц *ребенок, девочка, маленький*. Начинается указание на возраст от грудного ребенка, а далее появляются лексемы *ребенок, подростки*:

"I have some outgrown things of Johnny's that will fit you, Owen," my mother said [126,p.22].

«— У *меня есть кое-какие вещи, из которых Джонни уже вырос. Они тебе будут впору, Оуэн», — не отступала мама [127,с.25]*.

Грудные дети представлены в романе и как персонажи рождественской постановки:

"ALL THOSE BABIES," Owen said. "JUST TO GET ONE TO LIE IN THE MANGER WITHOUT CRYING – DO WE HAVE TO HAVE ALL THOSE BABIES?" [126,p.44].

«ВСЕ ЭТИ ГРУДНЫЕ ДЕТИ, — пояснил Оуэн. НЕУЖЕЛИ ДЛЯ ТОГО ЧТОБЫ, МЛАДЕНЕЦ НЕ ПЛАКАЛ, НАМ НУЖНО СТОЛЬКО ГРУДНЫХ ДЕТЕЙ ?» [127,с.47].

Обратим внимание на то, как трактует переводчик образ Младенца Иисуса: в оригинале это *Little Lord Jesus*, то есть в буквальном переводе *маленький Господь Иисус*, а в переводе – всего-навсего мальчик. Здесь можно трактовать перевод двояко: или как личный недостаток веры у переводчика, или как его желание показать, что Иисус – изначально такой же младенец, как и все дети.

В следующем примере в оригинале произведения лексема *ребенок* отсутствует, ее вводит переводчик, а у автора речь идет о том времени, когда рассказчик родился:

“I was born in the Wheelwright house on Front Street; and I used to wonder why my mother decided to have me and to never explain a word about me – either to me or to her own mother and sister” [126,p.5].

«Будучи ребенком, я задавался вопросом, почему мама скрывала от меня, и не объясняла откуда я появился ни мне, ни своей матери с сестрой» [127,с.7].

Ребенком в романе могут называть конкретного маленького человека, а могут употреблять это слово с определенной степенью абстрактности, когда беременная женщина ожидает ребенка. Такие типы реализации концепта отображены в следующих примерах:

“Maybe she'd said, "I met a man on the good old Boston and Maine-and now I'm pregnant!" [126,p.12].

«Возможно, она сказала так: «В нашем старом добром поезде «Бостон-Мэн», я встретила мужчину – и вот теперь я беременна!» [127,с.15].

Указанием на возраст может послужить и прилагательное *маленький*. Что примечательно, в этом отрывке сравниваются маленькие и ненормальные люди:

“I thought they would think that dressing up in Grandfather's clothes was either baby play, or morbid, or both…”[126,p.21].

«Я опасался, они подумают, что одевать дедушкину одежду могут только маленькие и ненормальные, а может и то и другое» [127,с.24].

На следующем этапе взросления речь идет уже о молодых людях, а не о детях:

“In payment for such offense, Emery Hurd was happy to give these young people a piece of his mind; near the end, only pieces were left” [126,p.9].

«Эмири Херд, в ответ на данный проступок, радостно делился с молодыми людьми своим мудрым опытом; в конце жизни от его богатой мудрости остались лишь частицы» [127,с.12].

Также в тексте упоминаются *подростки*, то есть люди еще не взрослые, но уже не дети причем сразу же дается и «расшифровка» этого понятия (не вступившие в пору полового созревания):

“Whenever it was, Hester and I were still in our pre adolescent years-our pre sexual years, if that's safe to say” [126,p.17].

«Все-таки мы с Хестер, даже еще не были подростками и не вступили в пору полового созревания» [127,с.20].

“Hester made everyone nervous: in good light, in close-up, she looked her age-like a large, overly mature twelve-year-old” [126, p.37].

Хестер смущала всех: ее облик соответствовал возрасту вблизи и при хорошем освещении — рано созревшая, крупная девочка двенадцати лет [127,с.40].

Хестер вообще словно «задержалась» между двумя возрастами, она выглядит, как совершеннолетняя, но при этом ей всего 12 лет:

Подростковый возраст не просто называется, но и комментируется устами персонажей:

Оценку этому возрасту дает и сам Джонни, однако уже с позиций взрослого человека, то есть в то время, когда он пишет свои воспоминания:

Реализуется компонент «не взрослый» и при помощи образных характеристик, которые дают героям их учителя, родители, друзья:

“If he was occasionally capable of being a stoic in the air, he was always a stoic when Mrs.Walker accused him of childish behavior” [126,p.4].

«И если там, над нашими головами, он изредка старался сохранять спокойствие, то когда миссис Ходдл критиковала его за ребячество, он старался держаться стоически» [127,с.7].

Образную характеристику дает и Оуэн:

“I WAS ATTACKED BY JUVENILE DELINQUENTS AT HAMPTON BEACH,” Owen said. [126,p.45].

В ХЭМПТОН-БИЧ НА МЕНЯ НАПАЛИ КАКИЕ-ТО МАЛОЛЕТНИЕ ХУЛИГАНЫ», — сказал Оуэн. [127,с.48].

Не взрослый в отношении рассказчика – это еще и указание на то, что он мал, но обязательно вырастет. В данном примере можно выделить сразу два пути реализации концепта детства: употребление прилагательного *маленький (little)* и глагола *подрасти (*в английском языке: *old enough)*:

“I was little Johnny Wheelwright, father unknown, and-at the time-that was okay with me. I never complained. One day, I always thought, she would tell me about it-when I was old enough to know the story [126,p.5].

«Меня называли маленьким Джонни Уилрайтом, отца не знали, но меня тогда это вполне устраивало. Я никогда не жаловался. Когда я немного подрасту, думал я — она мне все об этом расскажет [127,с.8].

Немаловажно то, что в понимании автора романа герой должен стать достаточно старым, чтобы узнать тайну, в то время как для переводчика кажется вполне достаточным, что герой подрастет. Понятие детства как невзрослого реализовано также при помощи социальных ролей и семейных связей героев. Так, рассказчик упоминает своих братьев и сестер:

“I'm afraid I was too inexperienced to offer much competition to my cousins” [126,p.5].

«Боюсь, того чтобы соревноваться с братьями и сестрой на равных, я имел слишком мало опыта» [127,с.8].

Разумеется, нельзя не отметить разницу в указании на семейные связи в русском и английском языках: если для русского языка характерно разграничение на братьев и сестер, то в английском они названы обобщающим словом *cousins*.

Следует отметить, что в данных отрывках нет ссылки на возраст героев, то есть братья и сестры могут быть как у ребенка, так и у взрослого человека, однако из контекста рассказа героя становится понятно, что он вспоминает именно о детстве.

В следующем отрывке можно проследить реализацию концепта детства в нескольких вариантах: с указанием на семейные связи (братья), на то, что речь идет о мальчишках и девчонках и с указанием лексемы *младше*:

“Considering that they were boys, and older, and she was a girl, and younger, I thought they treated her splendidly” [126,p.16].

Думаю, они обращались с ней достаточно бережно… Они ведь мальчишки, а Хестер — девчонка, младше их по возрасту» [127,с.18].

В английском варианте разница в возрасте между детьми выражена при помощи антонимической пары (*older – younger*), в то время как в русском для переводчика оказалось достаточным указать на то, что Хестер младше братьев.

Следующий пример также отображает два разных способа реализации концепта детства: это указание на роль ребенка в семье (брат, двоюродный брат) и реализация при помощи лексемы *мальчишка*:

“*… and that the only way she could repay her brothers for outskiing her (on water and on snow), and for hurting her off sawdust piles” ”[126,p.16].*

«единственным, чем она могла рассчитаться с братьями — за то, как они обгоняли ее на горных и на водных лыжах, и всегда сбрасывали с горы» [127,с.18].

Примерами реализации понятия детства как не-взрослого также могут служить лексемы, связанные с учебой, причем в этом контексте речь может идти и о детях как учениках, и о детях как родственниках преподавателей (то есть здесь они выполняют две социальные роли):

“I would attend the latter for only two years, but that was long enough to hearmany times-the remarks most frequently made by those students who were trapped in the study hall and seated nearest the windows that faced the cemetery” [126,p.90].

Всего за два года моего посещения школы я наслушался шуток от учеников, вместе с которыми был в комнате для самостоятельных занятий» [127,с.93].

В этом случае мы наблюдаем не только социальную роль детей (роль учеников), но и образное разделение их на группы: нормальных и «заучек» (причем последние в английском и русском вариантах названы в разных аспектах).

Примеры, связанные с ролью «дети преподавателей», в романе характеризуют в основном Джонни:

“Faculty children-faculty brats, we were called-could automatically attend the academy” [126,p.8].

«Профессорские сынки» или дети преподавателей — автоматически получали право учиться в Академии [127,с.10].

На то, что характеризуется человек не-взрослый, указывают в романе и некоторые физиологические признаки:

"I thought every boy's voice changed – at puberty," I said. [126,p.42].

«—Я считал, что у всех мальчишек во время полового созревания ломается голос», — сказал я [127,с.44].

Примечательной характеристикой, связанной с трактовкой концепта детства, является та, которую дают директору школы, взявшемуся «воевать» с Оуэном. В данном случае концепт реализуется путем контраста – противопоставления школьника и директора, причем подчеркивается, что поведение директора не отличается от поведения ребенка. Такая характеристика взрослого человека усугубляется и образной характеристикой *сопляк* (только в русском варианте):

“*You're such a kid yourself. You're not grown-up enough to run a school” [126, p.105]*.

«Вы повели себя как сопляк! Взрослые себя так не ведут!» [127, с.107].

Переводчик в данном отрывке употребляет более образные характеристики, чем автор, который более нейтрален.

Компонентом концепта детства является также понятие состояние. Оно реализовано в том душевном расположении, в котором «закреплен» Оуэн.

Гэйл Колдуэлл отмечает, что история Оуэна настолько убедительна, что он преодолевает проблемы на протяжении всего романа [128, p.16]. Именно долгий и необычный путь Оуэна становится основной линией романа, и реализации этого пути помогает как раз «закрепленность» персонажа.

Будучи и мальчиком, и подростком, и юношей, Оуэн поражает своим маленьким ростом и высоким пронзительным голосом. Как становится понятно только в финале романа, эти его особенности были предопределены свыше: рассказчик смог подбросить Оуэна вместе с гранатой именно потому, что он был маленький, а высокий голос ему нужен был для того, чтобы дети приняли его за своего и доверились ему безоговорочно.

Вербальными средствами реализации состояния Оуэна является лексема *funny little guy. Малыш* может относиться как к возрасту Оуэна, так и к его размерам, то же самое наблюдаем и в следующем примере, когда Оуэн одновременно и мальчишка, и малыш, причем последняя характеристика связана и с его размерами, а не только с возрастом:

“My grandmother was appalled, but for several years she didn't understand Owen or appreciate him; to her, he was "that boy," or "that little guy," or "that voice" [126, p.23].

«Бабушку это пугало, но она еще долго не могла понять Оуэна и достойно оценить его; для нее это был «тот самый мальчишка», или «тот малыш», или просто «тот самый голос» [127, с.26].

То, что Оуэн был маленького роста, сыграло свою роль в его приглашении на роль младенца Иисуса в рождественской постановке. В романе этому уделено немало внимания, причем акцент постоянно ставится на размерах Оуэна:

"I KNOW SOMEONE WHO CAN FIT IN THE CRIB," Owen said. I CAN FIT IN THE CRIB," he said modestly [126,p.44].

«— Я ЗНАЮ ТОГО, КТО ПОМЕСТИТСЯ В ЛЮЛЬКУ», — сказал Оуэн.

«— Я ВПОЛНЕ ПОМЕЩУСЬ В ЛЮЛЬКЕ», — скромно сказал он. [127,с.59].

Указанием на размеры Оуэна в этом контексте являются лексемы *маленький, младенец*, а также характеристика *поместиться в люльке*.

В этом отрывке в оригинале произведения отсутствует характеристика, указывающая на малые размеры Оуэна. Однако то, что рассказчик берет его на руки, лишний раз подчеркивает, что даже для него, который сам еще является ребенком, Оуэн – это малыш.

В отношении Оуэна можно проследить и такую характеристику, построенную на контрасте между Оуэном и маленькими детьми. То, что лишь немногие были меньше Оуэна, говорит о его на самом деле малых размерах:

Эдавард С.Рэйли, анализируя образ Оуэна в романе, указывает на связанный с ним аспект чуда. Так, к примеру, отмечено, что его вера и чудеса тревожат и заставляют задуматься [129, p.121]. Критик отмечает, что это роман о вере и чудесах, которые управляют персонажами, темой и литературными приемами [129, p.123].

Роль чудес и веры в развитии сюжетной канвы романа в самом деле весома, однако, на наш взгляд, она связана скорее с темой взросления, чем с реализацией концепта детства.

При характеристике Оуэна особую роль играет мотив самопожертвования во имя других. Правда, Оуэн приносит себя в жертву уже не в детском возрасте, поэтому на первый взгляд данный мотив не играет особой роли в раскрытии основной темы нашего исследования. Однако нельзя не принять во внимание тот факт, что к этому подвигу Оуэн готовился всю свою жизнь, начиная с самого раннего детства. Он твердо верил, что является избранным, и убедил в этом своего друга.

Сам феномен самопожертвования стал предметом изучения не только историков литературы, он интересовал философов и ученых издавна. Одним из первых, кто вспоминал о самопожертвовании, был Аристотель. В плане соотношения общества и личности позиция Аристотеля присоединяется к методологическому коллективизму. Философ признает приоритет социального целого над индивидом, отмечая, что первичным по природе является государство по сравнению с семьей и каждым из нас; ведь необходимо, чтобы целое предшествовало части [130, с.95]. Однако Аристотель выступает за экономический индивидуализм, являясь сторонником частной собственности. Философ пишет о том, что прежде всего нужно любить самого себя. Хотя такое самолюбие не исключает самопожертвования ради других и отечества. Более того, именно самопожертвование составляет его моральную основу. Здесь мы встречаемся с концепцией разумного эгоизма.

Л. Фейербах отзывается о самопожертвовании так: «В своих исторических действиях люди руководствуются идеальными мотивами, которые принимают форму идеальных мотивов. Но никто не будет

утверждать, что такие мотивы – это функция нашего мозга или же функция нашего биологического тела.

Сущность любви, дружбы и самопожертвования можно понять, если исходить из позиции другого тела, а именно из тела культуры, тела человеческой цивилизации» [131, с.200].

Выдающийся психолог Э. Фромм говорит о 2 видах самопожертвования. По его мнению, самопожертвование может быть разным. Одно дело, когда в результате конфликта между потребностями физического „Я" и стремлениями психического " я " самопожертвование является единственным выходом, который может обеспечить самоутверждение духовной сущности. Другое дело, когда само самопожертвование выводится в ранг цели существования [132, с.78].

Философ В.С. Соловьев считал, что его основной задачей является спасение человечества. Из добра он выводит понятие Бога. Затем идет философия любви как высшее понятие нравственности. Эгоизм является отрицанием любви, а любовь является самопожертвованием. Высшая форма любви – божественная. Человек, ставший на такой путь – Богочеловек [133, с.65].

Французский социолог Э. Дюркгейм говорил о самопожертвовании через призму самоубийства. Он доказал, что причиной самоубийства является социальная жизнь, ее ценностно-нормативный характер, определенная интенсивность социальных связей. Ученый выделил три типа самоубийств:

1) эгоистическое самоубийство, представляющее собой протест индивида против нормативов, условий жизни, которые были созданы семьей, социальной группой;

2) альтруистическое самоубийство, которое существует в результате существующих норм необходимости приносить себя в жертву кому-то (самосожжение жены после смерти мужа, самопожертвование солдата ради Отечества, самоубийство родителей ради того, чтобы облегчить жизнь детям, и т. п);

3) аномическое самоубийство, которое представляет собой протест против существующих общественных порядков (тирании, фашизма и т. п.) [134, с.75].

В случае с Оуэном Мини нельзя говорить о самоубийстве, пусть даже и во имя других. Его смерть – это целенаправленный акт защиты других людей. Скорее позиция Оуэна близка к концепции В.С. Соловьева, для которого самопожертвование – это спасение человечества. И пускай Оуэн спасает не все человечество, а группу детей, налицо тот факт, что он жертвует собой во имя других, что сближает его личность с личностью Иисуса Христа (собственно, он и сам неоднократно говорил о том, что считает себя богоизбранным, равно как и его отец намекал на факт непорочного зачатия).

Исходя из сказанного выше, следует отметить, что тема детства в романе Дж. Ирвинга тесно связана с темой самопожертвования во имя других, и связующим звеном является Оуэн Мини.

Основные принципы реализации концепта детства в романе представлены в таблице 2.2.1.

Таблица 2.2.1.- Принципы реализации концепта детства в романе Дж. Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини»

Характеристики ядра концепта		
Временная	Человек не-взрослый, человек малых лет	Состояние
1	2	3
Указание на возраст	Тематический ряд: *Girls, boy, kids, baby, adolescent* *девчонки, мальчишки, ребятишки, детишки, маленький, подросток*	Оуэн в детском возрасте.
	Социальные роли: *сын, школьник*	
	Образные характеристики	

Языковая реализация концепта детства в романе предусматривает и наличие средств художественной выразительности. Среди них мы отметили метафоры, сравнения, эпитеты, синекдоха, перифраз.

Основные роли в реализации концепта детства в романе отображены в таблице 2.2.2.

Таблица 2.2.2. - Роль средств художественной выразительности в реализации концепта детства в романе «Молитва об Оуэни Мини»

Название средства	Роль в реализации концепта	Примеры из романа
1	2	3
Метафора	образная характеристика персонажей	*Faculty children – faculty brats профессорские сынки*
	передача чувств матери	*darling, fling - солнышко, мой грешок*

Продолжение таблицы 2.2.2.

1	2	3
	оценка особенностей рождения Джонни	*little Johnny Wheelwright "My little fling!" - маленький Джонни Уилрайт, мой грешок*
	отображение чувств героя, связанных со смертью матери и с его отношением к другу	*the instrument of my mother's death - орудие смерти моей мамы*
Сравнение	подчеркнуть, насколько необычным был Оуэн	*he had a furry animal attractiveness - словно пушистый зверек*
	проводят параллели между взрослыми людьми и детьми	*You're such a kid yourself… -повели себя как сопляк*
	показывают, как маленький ребенок воспринимает незнакомое ему существо	*resembled a small dinosaur - броненосец казался по меньшей мере небольшим динозавром*
	отображают отношение молодых людей к войне	*boys more afraid of pimples than of war - мальчишки, которых гораздо больше страшат прыщи, чем война*
Эпитет	внешние описания	*Funny little guy - чудной мальчишка*
	потенциальная характеристика группы подростков и молодежи	*Youthful offenders- юные правонарушители*
	передача негативного отношения преподавателей к «элитной» молодежи	*Arrogant boors from rich families, pampered slobs- заносчивые хамы из богатеньких семей, избалованные разгильдяи*
Синекдоха	подчеркивает необычность голоса Оуэна	*"that boy," or "that little guy," or "that voice." «тот самый мальчишка», или «тот малыш», тот самый голос*
Перифраз	Характеристика Хестер	*she looked eighteen-and like a lot of trouble, too. за восемнадцатилетнюю девицу, к тому же вполне определенного сорта*

Таким образом, средства художественной выразительности служат для передачи чувств героев, для их образной характеристики и для отображения особенностей отношений между героями.

Концепт детства в романе «Молитва об Оуэни Мини» строится на утверждении, что ребенок ближе к Богу, чем взрослый; именно в этом, по Д. Ирвингу, заключена основа религиозности ребенка и его сопричастность к Богу. Живая близость Бога воспринимается Оуэном как тайна. Недоумение вызывает любое нарушение естественного порядка, а также любое (нередко совершенно прозаическое) событие, понятое в контексте религии или веры. Концет реализуется в этом произведении в нескольких аспектах: собственно детство, то есть ядро концепта, указанием на время, в понятии не-взрослый и в состоянии, в котором словно застыл Оуэн [135, p.96].

2.3 Картина мира ребенка в романе Роллана Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках»

У казахского автора Роллана Сейсенбаева изучение темы детства помогает понять особенности общения поколений согласно принятым у казахов традициям, а также отметить силу боли казахского народа, у которого вследствие экологической катастрофы погибают дети.

Среди произведений Сейсенбаева роман «Мертвые бродят в песках» занимает особое место. Он призывает читателя думать над проблемами современности, несмотря на то, что обращен к прошлым десятилетиям.

Если у английского и американского авторов в заголовок вынесены имена главных героев, то в заголовке романа казахского автора подчеркивается глобальность описываемой катастрофы. Это еще раз обращает внимание на тот факт, что у Сейсенбаева нет единого главного героя. Роман казахского писателя Роллана Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» существенно отличается от проанализированных выше. В отличие от произведений Дж. Ирвинга и С. Таунсенд, в нем центральной проблемой является становление человека через призму экологической катастрофы. В романе Р. Сейсенбаева глубоко раскрывается важная проблема современного общества, именно его анализ и является оптимальным вариантом для понимания специфики концепта детства в индустриальном обществе второй половины XX века.

В романе детство противопоставляется зрелости, как жизнь и чистота родного края – природным катаклизмам, приведшим к «гибели» Аральского моря. Детство предстает в воспоминаниях героев, как нечто светлое, родное, но сейчас безвозвратно утерянное. Концепт «детство» тесно переплетается с вопросами вселенского масштаба, и масштабность их заключается в том, что они вечные – это жизнь и смерть [136, с.183]. Гибель Аральского моря – событие масштабное. Но писатель говорит о том, что гибель целого моря не может не отразиться на природном равновесии всей Земли.

Концепт детства реализован в произведении в двух аспектах: как ностальгии героев по детским годам, когда все вокруг было еще не нарушено вмешательством человека в природу; и как осознания того, что детство казахских детей находится под угрозой из-за этого вторжения. Роман начинается с описания страшной картины того, что человек может сделать с природой и как природа может за это отомстить – с гибели детей, пивших воду из речки.

И в том, и в другом случае концепт детства реализуется при помощи ядра (собственно детство) и при помощи нескольких признаков, характерных для него.

Так, признаками такого рода являются:

1) указание на то, что это человек малых лет,
2) временн*а*я характеристика,
3) состояние.

Ядро концепта реализуется в лексеме *детство* и *дети*. Собственно детство как основной признак концепта не является позитивным:

«В эту минуту он понял, что простился с детством навсегда» [137, с. 34].

Признаками ядра концепта также является лексема *детство*, репрезентованная в разных вариантах. Таких вариантов можно отметить несколько:

1) воспоминания героев о детстве,
2) не омраченное заботами детство,
3) детство как таковое, без позитивной или негативной оценки,
4) сожаления о прошлом либо о настоящем,
5) иронический контекст,
6) трагедия прошлых лет – голода,
7) трагедия прошлого и настоящего – репрессии и потеря национальной самобытности,
8) трагедия настоящего – то, что природа мстит человеку.

Примеры реализации концепта детства применительно к таким аспектам можно привести для всех вариантов. Однако несложно заметить, что количество тех примеров, где презентуется счастливое детство, явно проигрывает тому количеству, которое представляют примеры, связанные с трагическим детством.

Воспоминания героев о детстве

«Старым было трудно уследить за внучатами, они вели хозяйство: пряли, теребили шерсть в тени домов и юрт; и дети пользуясь этим, частенько убегали к морю» [137,с. 46].

Исходя из этого, нельзя сказать, что детство героев было таким уж чистым и безоблачным. Однако они проводили его на берегу любимого моря, в компании сверстников, среди любящей семьи, а это для тех, кто позже утратил родную землю, стоит очень много.

Не омраченное заботами детство

«–Насыр, хорошие у нас тобой дети. Независимые и напористые – это ценные качества» [137,с.77].

Данный пример говорит о том, что назвать детство казахов безоблачным нельзя (здесь мы снова возвращаемся к предыдущему аспекту). Тем не менее, этот пример демонстрирует, что хорошие дети – воплощают надежду родителей на будущее.

Детство как таковое, без позитивной или негативной оценки

«Она размышляла о том, чтобы вновь пойти работать учителем в школу, к детям…»[137, с.35].

Все эти способы реализации концепта детства знакомят читателя с героями, с обыденной жизнью казахов на берегу Аральского моря и отображают взаимоотношения в казахских семьях.

Сожаления о прошлом либо о настоящем

«Неужели и здесь те же проблемы: старшие живут своей жизнью, а на младшее поколение не хватает времени? А ведь есть казахам, что передать своим детям, есть!» [137,с.73].

В этих нескольких примерах отображены как глобальные проблемы взаимоотношений поколений (передача информации от взрослых к детям), так и личные проблемы конкретных героев: в детях не найдена опора, дети бросают родителей.

Иронический контекст

«Все эти детки из хороших семей. Днем отцы правят областью, ночью – детки. Расхохотался от души Кайыр» [137,с.90].

Таких примеров в романе немного, и назвать их примерами реализации концепта детства можно с некоторой долей условности. Ведь в этих случаях речь идет не о детстве как таковом, а о тех отпрысках семей «сильных мира сего», которые, пользуясь положением своих родителей, ведут совсем не тот образ жизни, который их родители пропагандируют. Однако, несмотря на эту условность, можно отметить, что и такие выросшие «детки» все равно являются чьими-то сыновьями, а значит, и эти примеры представляют концепт детства.

В данном случае несложно заметить противопоставление «деток» и детей. Эти характеристики также не относятся напрямую к детскому возрасту, однако представляют реализацию концепта еще с одной стороны.

Трагедия прошлых лет – голода

«Твоей сестре вижу совсем плохо..» ласково заговорил Насыр с детьми. Пойдемте-ка ко мне, ребята». Мальчишка мрачно смотрел на Насыра, по-прежнему сжимая рукоять камчи» (в этом случае выделяются и другие лексемы для характеристики концепта) [137, с. 74].

В романе встречаются и некоторые другие примеры отображения страшной человеческой трагедии. Концепт детства здесь реализуется посредством образа дети-жертвы. Жарасбай остался жив, равно как и будущая

жена Насыра, но были случаи каннибализма, когда жертвами становились именно дети как те, кто меньше всего способен оказать сопротивление.

В контексте трагедии прошлого и настоящего – репрессии и потеря национальной самобытности следует обратить внимание на диалог героев, в котором повествуется о том, как казахских детей-сирот лишали даже осознания того, к какому народу они принадлежат, какова их национальная самобытность, где их корни и кто их предки. Целиком в традициях культивируемого в СССР интернационализма детей-сирот растили как представителей другой национальности:

Размышляя об этом, мулла Насыр понимает всю глубину трагедии своего народа, который не просто уничтожается физически, но и растворяется в других нациях.

Это трагедия настоящего, но не менее трагично было существование казахских детей и в прошлом, во время сталинских репрессий.

Трагедия настоящего

«Вы не видели моих детей? Сейчас они спят вон в том флигельке. Старший сын в этом году закончил школу и… – голос его дрогнул, – …и повесился» [137, с. 56].

Эта условная группа реализации ядра концепта является в сюжетной канве романа наиболее частотной. Все размышления и автора, и героев так или иначе связаны с тем, как трагедия Аральского моря влияет на здоровье и жизни детей. Они болеют. Дети умирают. Герои делают общие выводы о том, как негативно сказывается на детях экологическая катастрофа.

Наконец, герои делают общий вывод, связанный с реализацией концепта детства: *Вы – дети Синеморья и дай нам бог вернуться к нашему морю! [137, с. 94]*.

Однако в этом случае речь идет уже не столько о детях как «маленьких людях», сколько о том, что все жившие на берегах Арала – это дети Синеморья, и что они не должны забывать свою родину.

Признаком реализации концепта детства является также **временная характеристика.** В тексте романа она реализована в немногих примерах, дающих указания на возраст. Причем это могут быть конкретные возрастные характеристики:

«Однажды недалеко от аула возвращавшийся с моря Насыр обнаружил мальчишку лет тринадцати. У паренька совсем не было сил подняться» [137, с. 64].

Встречается также указание на время без конкретной даты, но в этом случае на возраст девочки указывает то, что она должна ходить в школу: *Четырнадцатилетняя девчонка оказалась умной и смышленной [137, с. 65]*.

Следующим признаком реализации концепта является признак **«человек малых лет» («не-взрослый»).** Его презентует следующий тематический ряд: *ребенок, грудной ребенок, малыш, мальчик (мальчишка), девочка, ребята, подростки, парни и девушки*, а также антонимическая пара *младший-старший*.

Лексема *ребенок* для обозначения концепта детства реализуется в следующих примерах:

«Его приободрило бесстрашие жены. Если они не спасутся – не будет у них ребенка» [137, с.58].

Этот пример характеризует нормальное для каждой семьи желание иметь ребенка. Однако в романе встречаются примеры, связанные с тем, что мать бросает свою крохотную дочь и о трагедии в казахских степях.

Следующая лексема, представляющая признак «человек малых лет» - это грудной ребенок, младенец. Тесно связанная с предыдущей, она, тем не менее, имеет несколько иное значение. Прежде всего, это порицание той матери, которая бросила на отца новорожденную дочь и уехала:

«В конце концов, я не корю ее, но уж очень это жестоко: бросить грудного [137, с.25].

Еще одним вариантом реализации концепта детства при помощи сочетания *грудной ребенок* является упоминание о том, какая трагедия происходит в Казахстане.

Также речь может идти о голодных младенцах, о трагедиях матерей:

«Младенец, привязанный к спине матери, жалобно захныкал – требовал есть» [137, с.47].

Однако эта лексема может использоваться и просто для характеристики матери, кормящей малыша, либо для описания семьи с младенцем. В этих случаях негативной смысловой нагрузки концепт не несет.

Следующая лексема из тематического ряда – это *малыш*. Она может употребляться для характеристики маленьких детей, без негативной смысловой нагрузки:

«– Дядя Ваня, а Вовка вернулся из лагеря? – спросил младший малыш» [137, с. 65].

Но может эта лексема передавать и трагедию: *малыш был мертв.*

Мальчики, мальчишки и девочки – это лексемы, которые часто презентуют реализацию концепта детства. Как и другие единицы, они могут просто служить для характеристики образа или для развития сюжета, либо в качестве средства ретроспекции для передачи воспоминаний:

«Вот о чем вспомнил он в ту минуту, когда незнакомая девочка стояла напротив него и стыдливо ожидала ответа на свой вопрос» [137, с.94]. Они могут служить для передачи печальных и даже страшных воспоминаний.

Лексема *ребята* также частотна в романе. Она служит для характеристики обыденных действий или для передачи воспоминаний:

«За это время сколотил из увлекающихся ребят небольшой географический кружок» [137, с.220]. Но эта же лексема может служить и для передачи трагической информации.

Следующим этапом в развитии ребенка является подростковый возраст. Данный период жизни также представлен в романе, но примеры нечастотны. Они нейтральны, характеризуют обыденную жизнь.

Лексема *подросток* может употребляться в оценочных характеристиках и в суждениях взрослых:

«Однако с тех пор, как Бериш стал читать Коран – хотя и не без труда, – окружающий мир широко, привольно раздался перед ним, сердце подростка стало еще более отзывчивым к тревогам и заботам людей» [137, с.132].

Наконец, эта лексема может служить для характеристики героя, который, будучи еще сам подростком, берет на себя ответственность за других людей:

Последний этап детства представлен лексемами *парни* и *девушки*. Это уже не детство, но еще и не взрослые годы:

«Несколько молодых парней с берега бросились им на помощь. За ними прыгнула в воду и девушка Айгуль, которая училась с Беришем в одном классе» [137, с.7].

Признак детства «не-взрослый», «человек малых лет» также представлен оппозицией *младший-старший*:

«– Не много и не мало», – уточнил старший.

«– Не много и не мало», – повторил младший [137, с.84].

В данном контексте это оппозиция временная, но никак не противопоставление детей один другому.

Признак детства «не-взрослый», «человек малых лет» репрезентуют и социальные роли детей. Это их семейные связи и обязанности учеников. С ученичеством в романе связано не так много примеров:

Социальные роли «дети и внуки» более частотны. Очевидно, это лишний раз призвано показать, насколько сильны семейные связи у казахов. Правда, необходимо отметить, что употребляются лексемы, репрезентующие этот признак, не только в отношении детей, но и в отношении взрослых, которые тоже являются чьими-то сыновьями:

Единственный был у Насыра сын, хотя не обидел его Аллах детьми: было их у Насыра пятеро – еще четыре дочери, кроме сына [137, с.69].

Лексемы *сын, внук, дочь* могут употребляться для характеристики родственных связей и для развития сюжета. В таком случае они имеют нейтральную коннотацию:

«Единственное, о чем они просили, – оставить на лето им внука Бериша» [137, с. 32].

И еще одним признаком реализации концепта детства посредством лексем *сын, внук, дочь* является отображение веры в будущее и в человека:

«Но была в ней сила духа, понимала Кызбала, что надо ей поставить на ноги сына…»[137,с. 34].

«Дочурка проснулась среди ночи и спросила: папа, чего ты все пишешь? [137, с.88].

Еще одним признаком реализации концепта детства является состояние. В данном контексте оно выражается в образных сравнениях, когда что-то

уподобляется детям, детству как носителям светлого и радостного, либо напоминает ребенка по какому-то признаку:

«Что ж, целых три месяца они были детьми природы, а Корым был ласковой колыбелью их любви» [137,с.57].

И еще одним признаком реализации концепта детства, которого не было в предыдущем романе, служат лексемы, обозначающие детенышей животных:

«Их будущее было тревожно и неизвестно, как и судьба этого детеныша» [137,с. 57].

«За Кызбалой бежала, жалобно блея, ее коза с козленочком» [137,с. 46].

Эти примеры не играют особо важной роли в раскрытии основной темы романа, тем не менее, они служат для подтверждения того, что и человек, и животные являются детьми природы.

Таблица 2.3.1. - Принципы реализации концепта детства в романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках»

Характеристики ядра концепта		
Временная	Человек не-взрослый, человек малых лет	Состояние
1	2	3
Указание на возраст	Тематический ряд: *ребенок, грудной ребенок, малыш, мальчик (мальчишка), девочка, ребята, подростки, парни и девушки,* антонимическая пара *младший-старший,*	Образные сравнения и детеныши животных
	Социальные роли: *сын, дочь, внуки, школьник*	

В отличие от английского и американского авторов, Р. Сейсенбаев практически не прибегает к средствам художественной выразительности при реализации концепта детства. Тем не менее, отдельные типы средств в романе присутствуют. Это метафоры, сравнения, эпитеты. Все их мы условно разбили на две группы: несущие нейтральную либо положительную семантику и несущие отрицательную семантику.

Основные роли в реализации концепта детства в романе отображены в таблице 2.3.2.

Таблица 2.3.2. - Роль средств художественной выразительности в реализации концепта детства в романе «Мертвые бродят в песках»

Название средства	Роль в реализации концепта	Примеры из романа
1	2	3
Метафора	Выражение тревоги и отчаяния	*матери – убийцы собственных детей*
Сравнение	Мечтания героев	*двух малышей-мальчиков: смешных, переваливающихся с ноги на ногу, словно щенки*
	Размышления о проблемах философского характера	*мир был совершенен и счастлив как ребенок*
Эпитет	Художественные описания	*худенькая, светлолицая девочка*
	Выражение тревоги и отчаяния	*рождаются уродливые дети, вырастают дети чахлыми, болезненными, слабые у них были руки, слишком нежные были у них спины, слишком узкие плечи для рыбацкого труда*

Таким образом, в романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» концепт детства реализуется посредством ядра концепта (детство, дети), а также его признаков: человек малых лет, временная характеристика, состояние. Кроме того, в этом романе концепт реализуется в отношении не только детей человека, но и детенышей животных *[138,с. 142]*.

Далее мы отметим, каковы же особенности реализации концепта детства во всех трех анализируемых произведениях.

Таблица 2.3.3. - Принципы реализации концепта детства в анализируемых романах

Характеристики ядра концепта			
	У С. Таунсенд	У Дж. Ирвинга	У Р. Сейсенбаева
1	2	3	4
Временная (указание на возраст) Человек не-взрослый, человек малых лет	Тематический ряд: *мальчик, ребенок, малыш, мальчик, детский, малолетний, юный, подросток*	Тематический ряд: *девчонки, мальчишки, ребятишки, детишки, маленький, подросток*	Тематический ряд: *ребенок, грудной ребенок, малыш, мальчик (мальчишка), девочка, ребята, подростки, парни и девушки,* антонимическая пара *младший-старший*
Социальные роли:	*сын, школьник*	*сын, школьник* образные характеристики	*сын, дочь, внуки, школьник*
Состояние	Признаки: рост, особенности подросткового организма	«Закрепленность» Оуэна в детском возрасте	Образные сравнения, детеныши животных

В целом в произведениях столь разных авторов можно проследить сходные средства реализации концепта детства, что, вне всякого сомнения, говорит о едином принципе реализации самого концепта в разных национальных литературах. Однако есть в этой реализации и разница – уже на уровне образов и сюжета произведений.

Национальная специфика обусловливает разные типы вербализации концепта детства в романах:

Для Адриана Моула детство – это прыщи, первая любовь и развод родителей. В Англии жизнь подростка стабильна в целом, несмотря на возможные потрясения личного плана.

Для Оуэна Мини детство – это его «закрепленность» в стадии малыша, которая поможет ему спасти детские жизни. Американские подростки в описываемый в романе период не могут чувствовать себя защищенными, учитывая состояние войны.

Для героев Р. Сейсенбаева детство имеет два типа вербализации: воспоминания взрослых об этом периоде жизни как о спокойной и уютной гавани; ребенок как жертва губительного отношения взрослого к миру природы и социума.

Важно отметить, что различными могут быть и лексические средства реализации концепта детства в оригинале произведения и в переводе. Как правило, это не влияет существенно на суть передачи самого концепта, а диктуется особенностями языковой картины мира разных авторов.

Среди средств художественной выразительности, реализующих концепт детства, у всех авторов встречаются метафоры, эпитеты и сравнения. В целом их роли одинаковы: эти средства служат для образных описаний, для передачи состояния героев, их мыслей. У Дж. Ирвинга отмечены также перифраз и синекдоха. В романе Р. Сейсенбаева средства художественной выразительности подобраны с учетом того, что это роман-катастрофа, роман-набат, призванный привлечь внимание к трагедии Арала и целой страны.

Говоря о концепте в художественном произведении, нельзя обойти вниманием и такой момент, как национальная специфика конкретного концепта. Она проявляется в тех когнитивных признаках, которые не совпадают в разных культурах, а также в различном статусе когнитивных классификаторов. Следующая глава нашего исследования посвящена выявлению национальной специфики анализируемого концепта в трех различных культурах.

3 НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ ЖАНРОВОГО СВОЕОБРАЗИЯ В РОМАНАХ СЬЮ ТАУНСЕНД «ДНЕВНИКИ АДРИАНА МОУЛА», ДЖОНА ИРВИНГА «МОЛИТВА ОБ ОУЭНИ МИНИ», РОЛЛАНА СЕЙСЕНБАЕВА «МЕРТВЫЕ БРОДЯТ В ПЕСКАХ»

3.1 Дневник и мемуары как специфические жанровые формы и реализация концепта детства в «Тайных дневниках Адриана Моула» С.Таунсенд

Любая национальная культура влияет на мировоззрение писателя, его мироощущение и мировосприятие. Соответственно, и реализация конкретного концепта в его произведениях будет обусловлена прежде всего спецификой национальной культуры, поскольку национальный менталитет активно влияет на содержание художественного произведения, в частности, на его концептосферу. Концептосфера обусловлена влиянием менталитета, поскольку имеющиеся у народа стереотипы могут влиять на содержание формирующихся концептов и диктовать определенные оценки явлений и событий, фиксируемые в концептах. По Ю.С. Степанову, концепт в ментальном мире человека представляет собой понятия, знания, ассоциации, переживания, которые сопутствуют слову [71, с.41].

Следовательно, писатель воплощает в своем произведении не просто понятие, а понятие, «обросшее» ценностными ассоциациями. И обусловлено это воплощение как менталитетом самого писателя, так и национальным менталитетом народа. Изучение национальной специфики концепта базируется на сопоставлении концептов нескольких культур на основе их структуры и статуса.

Национальная культура, вне всякого сомнения, тесно связана с мировоззрением писателя. Исходя из этой связи, несложно понять, что в произведении каждого писателя отображена не столько конкретная эпоха, сколько ее модель, пропущенная через мировоззрение автора и его национальный менталитет.

Изучение национальной специфики произведений дает возможность раскрыть новые грани концепта, в том числе – и концепта детства. Несложно понять, что во всех трех романах отобразились национальные традиции воспитания трех народов, вопросы принятых у них взаимоотношений взрослых и детей, что, в конечном счете, не может не повлиять на специфику отображения концепта детства в них.

В данной работе не только анализируется реализация концепта детства в каждом из трех произведений, не только национальные особенности воспитания в трех разных странах, но и рассматриваются их жанровые особенности, а также теория жанра в тех аспектах, которые имеют к ним отношение.

Во всех трех романах, которые анализируются в нашей работе, концепт детства реализуется по-разному. И этому есть несколько объяснений. Во-первых, все три романа имеют разную тематику и проблематику. Во-вторых, у них различен и национальный контекст. Отличаются также жанровые определения каждого романа. Поэтому в данной работе не только анализируется реализация концепта детства в каждом из трех произведений, не только национальные особенности воспитания в трех разных странах, но и рассматриваются их жанровые особенности, а также теория жанра в тех аспектах, которые имеют к ним отношение.

Анализируя романы С. Таунсенд и Дж. Ирвинга, важно отметить две их жанровые особенности: это роман-дневник и роман воспитания.

Тексты автодокументального жанра в последнее время являются объектом пристального внимания лингвистов, литературоведов, социологов и психологов.

Среди жанров автобиографического дискурса выделяют: автобиографию, мемуары (воспоминания), письмо, дневник, исповедь. Ф. Лежен приводит четкие признаки различия автобиографии и «соседних» жанров автобиографического дискурса, фиксируя ряд оппозиций, необходимых для выделения жанра автобиографии из других текстов «человеческого документа». Автобиография противопоставляется дневнику (различные позиции во времени), мемуарам (объектом рассказа является не только отдельная личность), автобиографическому роману и поэме (которые благодаря вымыслу являются объектами литературоведения), исповеди (изображается только внутреннее состояние человека) [139, с. 112].

Дневники – это текст, который периодически пополняется отрывками с указанной датой для каждой записи. Произведение, изданное в форме записей в дневнике, относится к конкретному жанру (роман, повесть, репортаж). Написание в форме дневника придает ему дополнительную специфическую особенность [140, с. 12].

Они отражают мысли и стремления автора, его душевное и психическое состояние, убеждения, культурный и образовательный уровень. Подлинные дневники были широко распространены в Англии в XVII веке, и считались историко-биографическими и историко-культурными документами.

Дневниковые тексты имеют следующие основные признаки:

-автобиографическая направленность, поскольку они рассматривают мир с субъективной точки зрения, уникального “здесь” и “сейчас” своего автора,

-ориентированность на действительность, на реальные события, а не на творческий замысел автора.

Согласно научным источникам, у дневников есть такие особенности:

1) записи ведутся периодично и систематично;

2) записи связаны с настроениями на данный момент, а не с давно прошедшими событиями;

3) записи имеют самопроизвольный характер (времени между произошедшими событиями и записью проходит слишком мало, результаты еще не проявлены, и автор не может дать оценку произошедшему);

4) записи литературно не обработаны;

5) многие дневники не имеют определенного адресата;

6) записи имеют личный, искренний, честный характер» [141, с. 12].

Дневниковое письмо характеризуется разнообразными формами – от узко документальных, задачей которых является фиксация текущих дел, до таких, которые приближаются к литературным произведениям. От личных дневников следует отличать литературные произведения (например, роман-дневник) или другие публикации, которые используют форму дневника.

Личный дневник – это автобиографический документ, который отражает эволюцию, определенные этапы жизни автора, его окружение, отношения с обществом и окружающей средой, трансформацию его сознания, образа мышления, мотивацию поступков и поведения. Датировка – первейший признак, по которому мы определяем текст как дневник. Датировка необходима для идентификации времени, к которому относятся записи. Без него трудно рассматривать дневник как правдивый автобиографический документ, поскольку невозможно соотнести событие с реальным историческим контекстом, проследить эволюцию взглядов автора.

Роман С. Таунсенд «Тайные дневники Адриана Моула» написан в жанре дневника, на что указывает уже его название. Однако и в романе Дж. Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини» также прослеживается связь с автодокументальной прозой. Тем не менее, в этом случае речь идет скорее не о дневнике, а о мемуарах.

Само понятие *мемуары* связано со словами *память* и *воспоминания*, то есть уже в названии заложена специфика данного жанра. Специфика жанра подчеркивается и в определении понятия, когда отмечается особая значимость авторского опыта. Он сочетался с индивидуальными и социально-политическими взглядами того времени, когда он был написан [141, с.320]. По словам литературоведов, мемуриастика является материализованной в истории памятью, связующей поколения. Она характеризует цивилизованность общества, его осознанное отношение к прошлому, и в целом, к своему существованию.

Л.Я. Гинзбург отмечала, что в мемуарах неизменны синтез «памяти и воображения», «источников и традиций [142, с.7].

Т.М. Колядич отмечает, что автобиографические элементы, присутствующие в мемуарных произведениях способствуют появлению самостоятельного явления в системе прозаических жанров – мемуаристики. Особенно важна, по мнению теоретика, комплексная структура, которая объединяет элементы поэтичности, биографичности, словесного описания и другие [143, с.8].

Признаками мемуаров являются следующие:

-интерес к прошлому, причем не к давнему, а измеряемому одной человеческой жизнью;

-автор является участником или свидетелем событий, о которых ведет речь;

-субъективность, то есть глубокое личностное начало;

-концептуальность автора;

-наличие двух временных планов (то есть точка зрения относительно описываемых событий автора в прошлом и современного автора);

-знание развязки событий и жизненного пути конкретных личностей.

Путем многочисленных исследований и дискуссий литературоведы пытались прийти к выводу о том, являются ли тождественными понятия автобиографической прозы и мемуаров. На данный момент более-менее точно можно утверждать, что критерием для разграничения этих двух жанров становится сам предмет изображения. Если для автобиографического произведения характерен интерес к собственной жизни автора, то для мемуаров более показателен интерес к истории как таковой.

Как уже было отмечено, роман написан от имени его главного героя. Повествование от первого лица дает автору возможность углубиться во внутренний мир героя, отобразить его переживания и чувства. Жанр дневника всегда предусматривает интимный характер записей, что мы и можем проследить в данном случае. Адриан делится своими переживаниями, которые для взрослого человека выглядят смешными, но для подростка зачастую равносильны трагедии. Девочка не обращает на героя внимание, он покрылся подростковыми прыщами, у него набухают соски, его обижает школьный хулиган – все эти проблемы Адриан скрупулезно заносит в дневник, не забывая также отмечать и свои переживания, связанные с ними.

Но есть в дневнике Адриана и нечто гораздо более серьезное – это семья, которая на грани развала. И эту проблему назвать несерьезной уже не получится, поскольку она отображает не только крах личного мира Адриана, но и общие моральные вопросы, актуальные для многих семей.

Образ Адриана, как утверждают историки английской литературы, оказался находкой автора, что позволило ей с успехом написать несколько продолжений. Наивный добрый мальчик, который вынужден повзрослеть раньше других, дал возможность многим читателям увидеть себя в 13 лет. Отсюда – и популярность романов, которая сохраняется и по сей день [144, с.242]. Например, П.Симпсон отмечает, что в своем стремлении к подлинности, социальной справедливости, индивидуальности в мальчик в своих дневиках отражает целый исторический период - от тэтчеризма до блеризма - культуры, господствующей институциональной власти и общественной бессознательной прихоти его времени [145].

Первенец Джорджа и Полин Моул, Адриан считает себя «интеллектуалом». Точнее, ему нравится так себя называть. Юмористический

контекст романа во многом появляется за счет преувеличенного Адрианом восприятия своих интеллектуальных способностей:

"Now I know I am an intellectual. It is a pity there aren't any more intellectuals living round here [116, p.12].

«*Теперь знаю точно: я – интеллектуал. Жаль, тут у нас больше никого нет из интеллектуалов*» [117, с.14].

Безусловно, он и в самом деле имеет определенные способности благодаря своей любви к литературе, однако она расширяет словарный запас мальчика, а не его интеллектуальный уровень. И на деле оказывается, что его начитанность на самом деле поверхностная, что он даже не знает, в каком веке творила Джейн Остин:

I read a bit of Pride and Prejudice, but it was very old-fashioned. I think Jane Austen should write something a bit more modern [116, p.15].

«*Я немного почитал Гордость и предубеждение". Книга довольно старомодная. По-моему, этой Джейн Остин пора начать писать посовременней*» [117, с.17].

Да и стихотворения мальчика совершенно далеки от совершенства:

PANDORA! PANDORA! PANDORA!
Oh! my love, My heart is yearning,
My mouth is dry,
My soul is burning.
You're in Tunisia,
I am here.
Remember me and shed a tear.
Come back tanned and brown and healthy.
You're lucky that your dad is wealthy [116, p.132].

«ПАНДОРА! ПАНДОРА! ПАНДОРА!
О, любовь моя!
Мое сердце изнывает,
Аж во рту пересыхает.
Я извелся весь:
Ты – в Тунисе,
А я – здесь.
Оборони по мне слезу,
Не то я с ума сойду.
Вернись здоровой и загорелой,
Моя лапочка,
Везет же людям,
У кого богатый папочка» [117, с.135].

Адриану не чужды и недостатки: он часто предстает как педантичный, ограниченный, беспомощный, в некотором роде шовинист и ребенок не чуткий, однако, несмотря на эти недостатки, симпатия к нему у читателя

возникает автоматически. Его личные привычки являются наиболее типичными для британцев, и пока мир вокруг меняется, он активно противостоит изменениям.

На первый взгляд, жизнь главного героя (автора дневника) тринадцатилетнего Адриана Моула невероятно сложна: родители разводятся, отец сидит без работы, сам мальчик не знает, кем стать: сельским ветеринаром или великим писателем, в школе его донимает громила-рэкетир, красавица одноклассница Пандора гуляет с другим и даже не посмотрела сегодня в его сторону, да еще и союз «Добрые самаритяне» направил бедолагу Адриана помогать по хозяйству буйному старому забулдыге. Адриан подрабатывает, разнося газеты, он также нередко вынужден работать по дому, ведь его мать совершенно не умеет заботиться о семье. Таким образом, мальчику рано пришлось стать самостоятельным. Автор вводит Адриана в мир взрослых, которые не умеют справляться с собственными проблемами, и совершенно безответственны, тем самым противопоставляя разумный, где-то наивный, мир ребенка – серьезному, и в тоже время, бессмысленному существованию взрослых. А еще Адриан начинает понимать, в чем состоит разница между им и его ровесниками с другим социальным положением:

You’re in Tunisia,
I am here.
Remember me and shed a tear.
Come back tanned and brown and healthy.
You’re lucky that your dad is wealthy [116, p.132].
«Там солнце и море,
И пляж офигительный.
Везет же детям
богатых родителей!» [117, с.134].

- пишет он в то время, когда его подруга Пандора уехала на отдых.

Приключений как таковых в романе нет, и это еще одна особенность данного произведения. Самое большое приключение Адриана – это его поход в школу в красных носках вместо разрешенных черных:

“Miss Sproxton spotted my red socks in assembly! The old bag reported me to pop-eyed Scruton. Then he sent me home to change into regulation black socks” [116, p.108].

«*Мисс Спроксто заметила мои красные носки и стукнула, старая грымза, пучеглазому Скратону. Потом отправила переодеваться в черные носки, как предусмотрено формой*» *[117, с.110]*. Учитывая, что его отправили домой переодеваться, приключение не удалось. Хотя позднее Адриан и его друзья еще предпринимали попытки «узаконить» красные носки.

Впервые поехав к матери один на поезде, он испытывает некоторый трепет перед поездкой, но она его разочаровывает:

“I had wanted to look at the landscape or read my book but the old bat started on about her daughter’s hysterectomy and telling me things, I did not want to hear.

She just about sent me barmy! It was nag, nag, and nag. But thank God she got off at Chesterfield" [116, p. 84].

Хотел почитать, или поглядеть в окно, но старую выдру повело зудеть про то, как ее дочке делали кесарево, и про тысячу всяких вещей, которых я не знаю и знать не хочу. Я от нее чуть на стенку не полез. Зудит, зудит и зудит! Слава богу, в Честерфилде сошла» *[117, с.86]*. Учитывая негативные впечатления мальчика, это приключение можно считать неудавшимся. «Приключением» также можно считать его поездку с матерью и ее сожителем в горы, однако это мальчику совершенно не пришлось по вкусу.

По мнению теоретика М. Фуко, дневники Адриана Моула могут быть в равной степени интересными и для женской половины, так как они поднимают гендерные проблемы, касающихся более четкого представления о самих себе, представленных юмористично и легкомысленно через позицию мужского персонажа, но традиционно выраженными с рождения: английской кровью, цветом, моралью, «научными» мнениями, интеллектом и предрассудкам [146, с.134].

О произведении, таким образом, можно говорить не столько как о романе приключений, как об энциклопедии взросления.

Важно отметить, что Адриан порой даже скучноват. Он настолько «легкий» подросток, настолько взрослый и самостоятельный, что даже поучает родителей. Он иронизирует над окружающим миром, однако при этом забывает иронизировать над собой:

"Grown ups are always telling adolescents to speak clearly then they go and talk a lot of gibberish themselves" [116, p. 92].

«*Взрослые требуют от подростков, чтобы они выражались ясно и пристойно, а сами такое лепят, что ни черта не поймешь!*»; *[117, с.94]*.

«Тайный дневник» излучает позитив. Становится понятно, что одноклассница полюбит Адриана, родители помирятся, отец найдет работу. Во всяком случае, во все это хочется верить, учитывая, что роман заряжен позитивом.

В отличие от других героев романов о подростках второй половины XX века, например, от Холдена Колфилда из романа Дж. Сэлинджера, герой не испытывает ненависти к своим родителям, не бунтует против них. Наоборот, Адриан относится к своим родителям скорее по-отечески. Он не просто становится самостоятельным, привыкая заботиться о себе, но и начинает заботиться о родителях. Например, когда они болеют, он пытается соорудить им ужин, ухаживает за собакой:

"I cooked a big dinner for them tonight: two poached eggs with beans, and tinned semolina pudding. (It's a good job I wore the green lurex apron because the poached eggs escaped out of the pan and got all over me.) I nearly said something when I saw they hadn't eaten any of it. They can't be that ill" [116, p.9].

«*Состряпал им сытный ужин – два крутых яйца с фасолью и консервированный манный пудинг. (Хорошо, что надел зеленый с люрексом*

фартук, потому что вывалил из сковородки яйца прямо на себя.) Едва сдержался, чтобы не сказать пару ласковых, когда увидел, что родители даже не прикоснулись к еде. Не настолько же они больны» *[117, с.11]*.

Он вместе с отцом переживает, когда уходит из дома мать. Можно сказать, что во время крушения семьи именно Адриан становится ее центром, в то время как взрослые явно растеряны и не знают, как им удержать семью от развала.

По мнению Л.В. Федотовой, «будучи наделенным природной добротой», Адриан «пытается понять своим, еще не сформировавшимся, детским умом, обе стороны, и, если не соединить, то хотя бы помирить родителей». Это позволяет литературоведу сделать вывод: «С. Таунсенд убеждена, что основы морали и нравственности закладываются в детстве, они черпаются в семье, школе, в общении с ровесниками, из книг» [147, с. 132].

Именно книги становятся для мальчика не только своего рода отдушиной в его довольно-таки непростой жизни, но и возможностью стать ближе к достижению мечты, возможностью реализовать свой потенциал и чего-то добиться в жизни. Читая книги, Адриан пытается постичь сложный окружающий мир, вынести для себя какие-то полезные уроки. Однако это же чтение делает его несколько заносчивым: Адриан считает, что, поскольку он более начитан, чем его сверстники, это ставит его в какое-то особое положение и свидетельствует о его высоком интеллекте.

Как и другие подростки, Адриан в своей речи прибегает к сленгу. Однако за жаргонными словами несложно заметить, что это добрый мальчик, который не вступает в конфликт с окружением, но ощущает ненужность, одиночество. Он пытается сбежать от этих ощущений, причем не только физически (поездка с матерью и ее любовником), но и при помощи защитной реакции. А такой реакцией в определенном роде и является жаргон. Адриан употребляет такие слова и фразы, как: мне *все было трын-трава, папа тут же завелся как последний псих. Позвонил в школу … и завопил в трубку…; пучеглазому Скратону кто-то уже капнул…; приперся сегодня инспектор* и так далее.

Следует отметить, что в даном произведении реализованы основные признаки жанра романа-дневника :

-периодичность, регулярность ведения записей – первая часть дневника Адриана (именно она рассматривается в данной работе) ведется в течение года и нескольких месяцев – от того момента, когда он в возрасте «13 лет и 9 месяцев» начинает писать дневник в начале календарного года и до апреля следующего года;

-связь записей с текущими, а не с давно прошедшими событиями и настроениями – Адриан детально фиксирует события прошедших дней и недель, он не углубляется в давние воспоминания;

-литературная необработанность записей – Адриан делится своими впечатлениями, переживаниями, при этом его не заботит то, в каком виде он

подает свои записи, то есть он использует просторечия и жаргонные выражения;

-безадресность дневника – мальчик пишет в дневник, не заботясь о том, кто будет его читать, он не обращается к читателю, не пытается с ним что-то обсуждать, он просто фиксирует события своей жизни и связанные с ними переживания;

-интимный и поэтому искренний, частный и честный характер записей – дневник Адриана отличается именно искренностью, честностью. Мальчик делится с дневником всеми переживаниями, пытается показать свое настроение, свое внутреннее состояние после тех или иных событий. Ему нечего скрывать от дневника, а значит, и от читателя.

То, что дневник ведется подростком, несомненно, является новаторством автора. Как правило, классические дневники в истории литературы составлены взрослыми людьми.

Особенности романа С. Таунсенд как дневника отображены в таблице 3.1.1.

Таблица 3.1.1. - Признаки дневника как жанра в романе С. Таунсенд «Тайные дневники Адриана Моула»

№	Признак жанра	Черты в романе
1	2	3
1	автобиографическая направленность	Адриан пишет о событиях из собственной жизни
2	ориентированность на действительность, на реальные события, а не на творческий замысел автора	в данном случае речь идет о вымышленном герое, поэтому и события, отображаемые в романе, являются творческим замыслом автора
3	периодичность, регулярность ведения записей	первая часть дневника Адриана ведется в течение года и нескольких месяцев
4	связь записей с текущими, а не с давно прошедшими событиями и настроениями	Адриан детально фиксирует события прошедших дней и недель, он не углубляется в давние воспоминания
5	литературная необработанность записей	Адриан делится своими впечатлениями, переживаниями, нередко используя просторечия и жаргонные выражения

Продолжение таблицы 3.1.1.

1	2	3
6	безадресность дневника	мальчик не обращается к читателю, не пытается с ним что-то обсуждать, он просто фиксирует события своей жизни и связанные с ними переживания
7	интимный и поэтому искренний, частный и честный характер записей	мальчик делится с дневником всеми переживаниями, пытается показать свое настроение, свое внутреннее состояние; ему нечего скрывать от дневника, а значит, и от читателя

Немаловажным аспектом в исследовании романа является своеобразный экскурс в традиции семейного воспитания англичан, который поможет понять особенности семейных отношений Моулов и особенности обучения. То, что речь идет об Англии, можно проследить посредством географических названий, имен, возникающих из контекста указаниях на политическую ситуацию в стране. Однако далеко не последнюю роль в том, что в романе отображается именно Англия, играют моменты, указывающие на особенности воспитания.

Педагогические взгляды британского народа на семью и семейное воспитание зародились в глубокой древности, поэтому народная мудрость британцев является воплощением многовековой педагогической культуры и опыта воспитания, которые нашли свое отражение еще в кельтском и древнем англо-саксонском эпосах, в фольклоре: сказках, пословицах, поговорках, балладах, стихотворных и драматических произведениях британских писателей и поэтов: Дж. Чосера, Ч. Диккенса, Ш. Бронте, У. Теккерея, Дж. Голсуорси, Г. Олдингтона, О. Уайльда, Б. Шоу и других. Народные идеалы повлияли на исходные позиции крупных британских мыслителей и педагогов в понимании сущности, целей и задач семейного воспитания, что, в свою очередь, обогатило народное понимание основных направлений формирования личности.

Для британцев семья является основой воспитания и обучения подрастающего поколения. Неизменным кредо народной педагогики являются хорошие супружеские отношения, взаимная любовь и уважение, создающие благоприятные условия для воспитания.

Цель воспитания ребенка в британской семье наиболее полно предстает в определении Г. Спенсера: «...сделать человека способным жить полноценной жизнью». Воспитание охватывает физическое и интеллектуальное развитие, усвоение нравственных ценностей, идеалов, культурных традиций, этических норм взаимоотношений между людьми, развитие творческой, трудолюбивой

личности, передачу ей практических умений и навыков, формирование эстетических вкусов, высокой политической культуры, воспитание чувства патриотизма. Все направления являются неотъемлемыми составляющими системы семейного воспитания. В основе всего процесса лежит физическое развитие и моральная закалка, которые являются залогом активной жизненной позиции и умственного развития ребенка.

Британская система семейного воспитания всегда придавала первостепенное значение развитию и укреплению тела. Забота о здоровье и нормальное физическое состояние ребенка, воспитание стойкости, выносливости были предметом постоянного внимания родителей. Важнейшими компонентами физического воспитания стали закалка организма, простая еда, одежда свободного кроя, разнообразные упражнения, игры на свежем воздухе.

На всех этапах своего развития британская семейная педагогика придерживалась принципа воспитания в труде, считая ее основой становления личности. Процесс трудовой закалки в семье начинается с привлечения детей к труду в быту. Приоритет отдается отделке помещения, обслуживанию членов семьи, садоводству, огородничеству, уходу за домашними животными. Постепенно, согласно возрасту и полу, детьми усваиваются те виды работ, которые входят в круг мужских и женских обязанностей, воспитывается уважение к ним, как к занятиям, достойных представителей всех слоев.

Важнейшим условием успешного воспитания личности британцы считают формирование характера. Благодаря самобытной «английской морали» сформировались национальные взгляды на воспитание духовно, умственно и физически развитой личности.

Формирование духовности британцы тесно связывают с религиозными традициями. Британская семья – это теория и практика религиозной жизни. Здесь у ребенка складываются первые религиозные понятия – Бог, Иисус, молитва, ими изучаются христианские заповеди, символы и обряды. Благодаря требованиям родительской общественности религиозное воспитание заняло надлежащее место в системе школьного образования. В соответствии с Законом об образовании 1988 года религиозное образование в школе организуется так, чтобы удовлетворить потребности всех существующих в данной местности вероисповеданий, полной толерантности и уважения к различным религиозным традициям. Неверующим родителям предоставляется право освобождать своих детей, по их желанию, от занятий по изучению Библии и коллективного богослужения.

Британский народ уделяет большое внимание развитию интеллектуальных способностей подрастающего поколения. В британской семье детей учат самостоятельно и творчески овладевать знаниями, родители поддерживают их желание и способность учиться на протяжении всей жизни.

Семейное воспитание у британцев базируется прежде всего на доверии и уважении. Принцип гуманизма, сформулированный Дж. Локком, широко

применяется на практике. Осуждается насилие над ребенком, авторитарное воспитание, пропагандируются равные права ребенка в семье.

Система дошкольного и школьного воспитания в стране не раз реформировалась. Так, в 1988 году Закон о реформе образования (Education Reform Act) впервые осветил Национальную учебную программу для Англии и Уэльса (National Curriculum for England and Wales). В ней презентовалась комплексная реструктуризация системы образования Англии. Самым важным в обосновании Национальной программы было повышение стандартов в школах и предложение широкого и сбалансированного учебного плана [148, с. 10].

До принятия Закона о реформе образования 1988 года система образования была децентрализована с незначительным вмешательством правительства в планирование и реализацию учебной программы. Однако со времени внедрения Национальной учебной программы государственное вмешательство увеличилось, и автономия учителей соответственно уменьшилась [149, с. 7]. После ее внедрения предметно-ориентированный подход на основе Национальной учебной программы рассматривается как отрицание традиционной дошкольного образования, ориентированной на ребенка.

Доклад Румбольда «Starting with Quality» и доклад Королевского общества изящных искусств «Start Right» отмечают важность качества дошкольного образования. В докладе Румбольда рекомендуетется учебная программа на основе восьми основных направлений обучения:

1. эстетическое и творческое развитие;
2. гуманистическое и социальное развитие;
3. развитие речи и грамотности;
4. развитие математических представлений;
5. физическое развитие;
6. развитие в области науки;
7. духовное и моральное развитие;
8. развитие в области технологий [150].

В докладе Королевского общества изящных искусств рекомендуется предоставлять качественное образование и обеспечить его доступ для всех 3-х и 4-летних детей.

Дальнейшее значительное изменение в британской системе дошкольного образования состоялось в 1996 году, когда был внедрен перечень руководящих принципов «Прогнозируемые результаты обучения детей для получения обязательного образования «Desirable Outcomes for children's Learning on Entering Compulsory Education». «Прогнозируемые результаты» – это "цели обучения", которые дети должны достичь, прежде чем они вступят в учебное заведение для получения обязательного образования.

«Прогнозируемые результаты» предусматривали шесть основных направлений обучения:

1) личностное и социальное развитие,
2) развитие речи и грамотности,
3) развитие математических представлений,
4) развитие знания и понимания мира,
5) физическое развитие,
6) творческое развитие [151, с.7].

В Великобритании проходило еще несколько образовательных реформ, однако в контексте анализируемого нами произведения об Адриане Моуле именно указанные выше получили воплощение, поскольку его действие происходит в 1980-е годы.

В романе «Тайные дневники Адриана Моула» не отображена концепция дошкольного воспитания. Читатель знакомится с героем уже в его подростковом возрасте. Однако отдельные моменты дают возможность отметить, что воспитание детей в семье далеко от той концепции, которую представляет правительство. Свидетельством тому может служить эпизод из романа, в котором Адриан напоили молоком с водкой малыша, которого оставили на его попечение. Сам факт того, что маленький ребенок был оставлен под присмотр подростка, буквально сводит на нет все официальные концепции. Однако следует отметить, что роман представляет собой юмористическое произведение, где не всегда дается абсолютно правдивое отображение жизненных реалий.

Что же касается реформ школьного образования, то они частично реализованы в романе (отображено то, что Адриан выбирает для обучения уроки труда, домоводства и рисования, но не любит физкультуру, то есть показана многоаспектность обучения). Однако не следует полагать, что С. Таунсенд детально интересовалась реформами образования, прежде чем начать писать роман.

Отобразим принципы воспитания британцев в виде рисунка 3.1.2

Рисунок 3.1.2 Принципы национального воспитания британцев



Национальная традиция воспитания в романе С. Таунсенд во многом отображает общую концепцию британской системы воспитания. Однако не следует забывать, что мы имеем дело с романом, написанном с изрядной долей иронии, а это значит, что буквального отображения основ национальной педагогики в романе не найдем. Зато в нем отображены традиции уважения к ребенку, его воспитание посредством посильного физического труда: Адриан ухаживает за собакой, готовит пищу заболевшим родителям, однако в его случае речь идет скорее не о воспитании, а о том, что родителям просто некогда заниматься мальчиком. Хотя здесь же можно говорить и о том, что родители доверяют Адриану его собственное питание и уход за собакой, основываясь на национальных традициях.

Тот факт, что в британских традициях осуждается насилие над ребенком, в романе прослеживается довольно четко в эпизоде со счетом от телефонной компании. Увидев огромный счет, родители не наказывают сына физически, а утверждают, что покроют его за счет страховки сына.

Физическое развитие ребенка реализуется на уроках физкультуры. Правда, Адриан эти уроки не любит и старается избегать. Система образования в целом направлена на развитие гармоничной личности, однако является строгой и косной. Адриан является учеником школы, в которой достаточно строгие правила. Об этом может свидетельствовать история с носками, когда Адриан и его товарищи устроили бунт, решив надеть красные носки: *I was feeling rebellious, so I wore red socks. It is strictly forbidden but I don't care any more.* «*Ходить в красных носках в школу строго запрещено, но в гробу я теперь видал ихние запреты*». Директор школы воспринял это как вызов традициям и отстранил зачинщиков от занятий. То есть даже такой простой факт, как цвет носков, указывает на строгость порядков в данном учебном заведении.

Также из текста романа читатель может почерпнуть сведения о том, какая система образования принята в Англии. Адриан пишет о том, что он выбирает разные предметы для дальнейшей экзаменов, исходя из того, какую специальность он может выбрать в будущем:

"He said that if I want to be a vet I will have to do Physics, Chemistry and Biology for O level. He said that Art, Woodwork and Domestic Science won't do much good" [116, p.97].

«*Он сказал, что я должен специализироваться по физике, химии и биологии, если хочу стать ветеринаром, поскольку рисование, столярное дело и домоводство мне в этом мало помогут*» *[117, с.100]*. Разумеется, для читателя из стран бывшего СССР такая система непонятна, ведь в наших странах есть стандартный набор учебных предметов, обязательных для всех.

Национальная специфика воспитания детей и подростков раскрывается в романе не только посредством отображения системы обучения. Взаимоотношения в семье также играют важную роль в становлении личности подростка. И здесь уже немаловажную роль играет семья. У Адриана она не совсем благополучна: его родителей нельзя назвать пьяницами или тунеядцами, однако они не прочь иногда выпить и закурить, а работать не особо любят:

"It's my mother's fault for singing 'My Way' at two o'clock in the morning at the top of the stairs. Just my luck to have a mother like her. There is a chance my parents could be alcoholics. Next year I could be in a children's home. My mother is looking for a job! [116, p.6].

«*… в два часа ночи маме вздумалось взобраться наверх и запеть во весь голос. Ну и повезло же мне с мамочкой! Родители, похоже, скоро совсем сопьются. Этак через год-другой и я в приют угожу*», «*Мама прошла собеседование для устройства на работу [117, с.9]*.

Когда отец Адриана остается без работы, это становится для семьи большой проблемой, но отца это не особо волнует. И только угрозы со стороны матери вынуждают его искать работу, которая, впрочем, все равно не приносит семье существенного дохода. Удивительно, что в таких условиях Адриан вырастает довольно нормальным подростком, которого не тянет ни к выпивке, ни к сигаретам:

"After hearing the disgusting noises from downstairs last night, I have also vowed never to drink alcohol [116, p.5].

«*Не начинать курить. Наслушавшись вчера отвратительных звуков из гостиной, я также поклялся не прикасаться к алкоголю*»*[117, с.8].*

Позднее он, как и прочие подростки, пробует и то, и другое, однако удовольствия от этого не испытывает, просто отмечая, что получил первое в жизни похмелье:

He went to the bar in the corner of the lounge and he poured us both a stiff whisky and soda. I hadn't tvactually tasted whisky before and I never will again. How people can drink it for pleasure I don't know. If it was in a medicine bottle they would pour it down the sink!First proper hangover. Aged fourteen years, five months and nine days. [116, p.78].

«*Открыл бар в гостиной и смешал нам по изрядной порции виски с содовой. Никогда раньше виски не пробовал и пробовать больше не буду. И с чего его пьют, что за удовольствие – не понимаю!*»; *«Первое похмелье в возрасте четырнадцати лет, пяти месяцев и девяти дней» [117, с.80].*

А комедийная история с клеем, когда доктор записал в его карте «Клее-нюхатель», просто связана с желанием мальчика попробовать что-то новое, неизведанное, посетившее его в момент работы над макетом самолета, а не с его желанием «поймать кайф».

Сильно влияют на становление личности Адриана отношения его родителей. То, что мать уходит от отца к соседу, больно ударило по мальчику:

"I expect the experience will give me a trauma at some stage in the future. I'm all right at the moment, but you never know"[116, p.68].

«*Полагаю, что пережитое меня травмирует, и последствия травмы не замедлят сказаться в будущем. Пока не сказываются, но кто ж знает, каким боком они мне еще выйдут*» *[117, с.71].* Он не сразу пришел в себя, но попытался не испортить отношения ни с матерью, ни с отцом. Зато ему категорически не нравятся ни любовник матери, ни подружка отца, о чем он неоднократно пишет в дневнике. И то, что мать в итоге вернулась в семью, он воспринял как нечто позитивное, как то, что должно было случиться в любом случае.

В отношениях с Пандорой он, однако, повторяет своих родителей. Вряд ли это осознанный поступок, однако он на какое-то время увлекся другой девочкой, охладев к Пандоре, и даже не подумал о том, что приносит ей не меньше страданий, чем его мать принесла отцу.

Также довольно значимы в становлении личности и социальные аспекты. В этом аспекте нужно говорить, как минимум о двух ракурсах: Адриан как часть страны, как ее гражданин, и Адриан как человек, понимающий, что его социальный статус ниже, чем у его друзей и любимой девушки.

Адриан как гражданин воспитывается в «правильном» ракурсе. Во время национальных праздников он вместе с соседями украшает улицу и принимает участие в праздновании:

“I have been on the go all day with preparations for the Royal Wedding street party. Mrs O’Leary came over and asked if I would help with the bunting. I said ‘I feel it is my patriotic duty’. ROYAL WEDDING DAY!!!!! How proud I am to be English!” Foreigners must be as sick as pigs! [116, p.133].

«*Весь день трудились, готовили гуляние в честь бракосочетания принца Чарлза и леди Дианы. Пришла миссис О'Лири, спросила, не помогу ли я развешивать флаги. Я ответил, что "сочту это своим патриотическим долгом*"»; «*ДЕНЬ СВАДЬБЫ НАСЛЕДНОЙ ЧЕТЫ!!!!! Как я горд, что я – британец! А иностранцы, наверное, лопаются от зависти*» *[117, с.135]*. В отличие от многих своих ровесников, Адриан немного ориентируется в политических аспектах, поскольку читает газеты и слушает радио.

Что же касается его осознания неблаговидности социального статуса, это можно заметить в тех заметках мальчика, где он говорит о том, что прожил 14 лет своей жизни в нищете (когда побывал дома у одноклассников), о том, что не может подарить Пандоре достойный подарок, о том, что он не собирается дарить ей манто:

Without knowing it I have been living in poverty for the past fourteen years. I have had to put up withinferior accommodation, lousy food and paltry pocket money. How can a 143/4-year-old schoolboy afford to give a fox-fur coat as a gift? Who does Pandora think I am, a millionaire like Freddie Laker? [116, p.78].

«*Сам того не зная, я прожил последние четырнадцать лет своей жизни в нищете, мирясь с дурным жильем, скверной едой и жалкими грошами на карманные расходы!*»; «*Да как может школьник четырнадцати лет и девяти месяцев от роду дарить в знак любви меховое манто? Что я ей, миллионер*?» *[117, с.81]*. Все это не то чтобы делает жизнь Адриана трагической, но дает ему возможность осознать классовое расслоение общества, характерное для многих стран мира, в том числе – и для Великобритании.

Отдельного внимания в аспекте национального воспитания требует такой аспект, как развитие этнической идентичности. В своем диссертационном исследовании Х. Икбал обращает на это пристальное внимание, отмечая, что немало пакистанцев, индийцев в Великобритании сталкиваются с дискриминацией [152, с.6]

В романе С. Таунсенд этот аспект частично реализован в том случае, когда рядом с Моулами селится семья Сингхов. Первая же новость, которая прокатилась по улице, звучит так: «*В дом мистера Лукаса въезжают цветные*». Эту расистскую мысль подчеркивает и отец Адриана: «*Отец*

говорит, что это "начало конца нашей улицы"». Позднее жители улицы смирились с присутствием «цветных» и даже стали приглашать их на праздники, однако первое впечатление от переезда этой семьи на самом деле четко отобразило отношение большинства англичан к людям другой расы.

Таким образом, можно назвать несколько факторов, оказывающих влияние на становление личности Адриана: это школа, семья, общение со взрослыми людьми вроде старика Бакстера, осознание себя гражданином, общение со сверстниками. Причем немаловажно то, что в целом становление Адриана проходит в британских традициях воспитания, однако с поправкой на контекст середины XX века с его склонностью к отрицанию правил и канонов.

Особенности реализации национальных принципов воспитания британцев в романе отображены в таблице 3.1.3.

Таблица 3.1.3. - Особенности реализации национальных принципов воспитания британцев в романе С. Таунсенд «Тайные дневники Адриана Моула»

№	Принцип воспитания	Реализация в романе
1	2	3
1	основа воспитания – семья	У Адриана родители на грани развода, зачастую им нет дела до мальчика, однако и родители любят сына, и он любит их, болезненно переживает расставание родителей
2	усвоение нравственных ценностей и этических норм	в романе фактически не отображены
3	развитие трудолюбивой личности	Адриан имеет обязанности по дому, которые даже больше, чем у других детей, поскольку его родители заняты собой
4	развитие чувства патриотизма	Адриан гордится тем, что он британец, участвует в национальных праздниках
5	физическое здоровье личности	развитие на уроках физкультуры; Адриан не любит эти уроки
6	религиозные ценности	система религиозного воспитания в романе отображена в виде воскресной школы

Продолжение таблицы 3.1.3.

1	2	3
7	развитие умственных способностей	образовательная система в британской школе построена на основе свободы выбора изучаемых предметов, воспитания разносторонней личности
8	принцип уважения и доверия	фактически не реализован в романе: директор школы давит на учеников своим авторитетом, родители не относятся к ним как к личностям
9	неприятие физических наказаний	родители не наказывают Адриана физически после счета из телефонной компании, а предлагают забрать у него деньги из фонда

Анализируемый в следующих параграфах нашего исследования роман Дж. Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини» является продолжателем традиций романа воспитания, о чем речь пойдет далее. Однако в его контексте следует обратить внимание на то, можно ли считать романом воспитания и произведение С. Таунсенд. На наш взгляд, роман С. Таунсенд нельзя назвать романом воспитания, хотя в нем и присутствует дидактический момент.

Материал, основанный на особенностях жизни Адриана, вполне мог быть стать основой для глубоко социального романа с дидактическими установками, однако у Сью Таунсенд совсем другие цели: она не собирается никого воспитывать, а скорее хочет отобразить мир детства, показав при этом, что и взрослый мир при желании может быть таким же «уютным» и спокойным.

Таким образом, переходя к рассмотрению теоретических основ романа воспитания, мы обратимся затем именно к роману Дж. Ирвинга как к наиболее весомой репрезентации идей этого жанрового образования.

3.2 Жанровые особенности романа воспитания и его черты в «Молитве об Оуэне Мини» Дж. Ирвинга.

Роман воспитания относится к тем видам жанра, в котором главное значение составляет формирование личности героя с точки зрения психологии, нравственности и социального подхода. Жанр начали изучать после того, как в 1774 г. немецкий критик и теоретик литературы Ф. Бланкенбург в труде «Исследования романа» рассуждает о новой жанровой форме и предлагает термин «Bildungsroman», что в переводе с немецкого означает образование, формирование и становление.

Некоторые исследователи разграничивают понятия “Bildungsroman” (роман воспитания), “Erziehungsroman” (воспитательный роман) и

“Entwicklungsroman” – роман развития, другие считают несущественными разницу между ними.

Термин “Bildungsroman” в литературоведении переводился как “роман воспитания”, и как “воспитательный роман”. Как отмечал Кристоф Мартин Виланд, современник Ф. Бланкенбурга, данный вид относится к роману “Seelengeschichte” (“история души”).

Данному жанру присущи:

-процесс формирования личности от внутреннего и внешнего становления личности до физической и нравственной зрелости;

-развитие и становление личности посредством художества, деятельности, поездок, мировоззрения и тому подобное;

-категория изменяющегося героя;

-установление образа героя (наставник или воспитанник);

-побуждение к испытаниям;

-функция второстепенных героев как «воспитателей» в отношении главного героя;

-поучительность финала.

Первым романом воспитания принято считать «Вильгельма Мейстера» (1795-1796). И-В. Гете. Также сюда относят такие образцы этого жанра, как «Киропедия» Ксенофонта (античность), «Парцифаль» (1198-1210) В. фон Эшенбаха (средневековье), «Гаргантюа и Пантагрюэль» (1533-1564) Ф. Рабле, «Симплициссимус» (1668) Г. Я. К. фон Гриммельсгаузена (Возрождение), «Телемак» (1699) Фенелона (неоклассицизм). Классические образцы воспитательного романа дали Ч. Диккенс («Дэвид Копперфильд», 1849), Г. Флобер («Воспитание чувств», 1869), И. А. Гончаров («Обыкновенная история», 1847), Ф. М. Достоевский («Неточка Незванова», 1849, «Подросток», 1875), Т. Манн («Будденброки», 1901), Дж. Сэлинджер («Над пропастью в ржи», 1951) и др.

Известно, что жанр романа воспитания возник в немецкой литературе во второй половине XVIII в. в эпоху Просвещения, распространившись и в первой половине XIX века в связи с изменением роли человека в обществе, появлением у просветителей убеждения о необходимости улучшить природные данные человека путем воспитания, опыта, самовоспитания.

Однако выделяют и антироман воспитания. Так, Герхард Майер к этому типу относит “Flegeljahre” Жан Поля и “Житейские воззрения кота Мурра” Э. Т. А. Гофмана, романы “Stopfkuchen” В. Раабе, “Peter Michel” Ф. Хуха, “Jakob von Gunten” Г. Вальтера и др.

Роман воспитания часто назывался именем главного героя (“Вильгельм Майстер” И. Гете, “Обломов” И. Гончарова, “Мадам Бовари” Г. Флобера и др.) или родовым именем (“Будденброки” Т. Манна, “Сага о Форсайтах” Д. Голсуорси). Писатели обращаются к средству концентрирования действий вокруг главного героя, показывают полученные им уроки жизни. Вместе с событиями извне в жизни героя существуют более значимые внутрение

биографические показатели, которые представлены нравственными изменениями и сосредоточение на воспитании, где основная роль принадлежит обязательным персонажам – учителям, наставникам (“Nebengestalten”), направляющим воспитательный процесс путем познания и предупреждающих возможные ошибки своих воспитанников. Внутреннее развитие героя раскрывается в столкновениях с внешним миром разрушительного зла, испытаниями, в которых герой пытается контролировать себя, самоусовершенствоваться, направляясь от личного к общественному.

Психологически нравственному росту способствуют поиски истины, эталона, объективности. Герой “третьего состояния” оказывается способным служить высокой идее и приносить пользу своей стране.

В сюжетно-композиционной структуре романа воспитания используется метод интроспективного изображения событий, допускается ретроспекция, принцип моноцентричной композиции. Существенной характеристикой этого жанра ученые называют «биографическое время, которое, в отличие от сказочного и авантюрного, вполне адекватно реальному, но не всегда сопоставлено с историческими вехами, водоразделом в нем служат поколение», оно превалирует над историческим временем [153, с.190].

И. Влодавская утверждает, что «хронотоп романа воспитания типологически устойчивый, подчиняясь главной организующей идее ученичества в жизни, реализация которого возможна только во временной и пространственной протяженности» [154, с.4]. Отсюда следует, что этапы развития героя обуславливают цикличность повествования. В частности, Л. Толстой выделяет четыре: детство, отрочество, юность, молодость.

Структура романа воспитания содержит элементы других жанровых разновидностей романа – приключенческого, плутовского, социально-психологического, философского, сатирического, путешествия. Существенную роль в решении проблем, разрабатывающихся в романе воспитания, играют автобиографические моменты, которыми этот тип близок к биографическому роману и которые усиливают личное начало в развитии этого жанровой разновидности. Доминирование формы повествования от третьего лица способствует размеренной, медленной наррации, преимущественно хронологически последовательной.

Диахронический подход к роману дает возможность литературоведу выделить такие жанровые подтипы:

-циклический – с постепенным воспроизведением пути героя с детства до старости с фиксацией всех изменений в характере и мировоззрении человека, связанных с изменением возраста; «идиллически-циклический ингредиент» характерен, в частности, для романа становления Л. Толстого;

-типичный – путь становления личности от мечтаний молодого человека к рассудительности и практичности.

Внешний мир и жизнь героя предстают как школа и опыт, как среда, через которые проходит человек, получая результат. Этот тип романа представлен классическим романом воспитания второй половины XVIII века у К. Виланда, И. Вецеля, И. Гете;

-биографический (автобиографический) тип, где цикличность отсутствует, а становление происходит в биографическом времени и, проходя через неповторимые индивидуальные этапы, является результатом всей совокупности жизненных условий и событий, которые изменяются. М. Бахтин указывает на отсутствие принципа становления, развития героя, который остается неизменным. «Становление жизни-судьбы сливается с формированием самого человека» как у Г. Филдинга в «Истории Тома Джонса, найденыша», у Ч. Диккенса в «Дэвиде Копперфилде»;

-дидактико-педагогический роман, в основе которого – педагогическая идея, педагогический процесс воспитания, как в «Телемахе» Ф. Фенелона, в “Эмили” Ж.-Ж. Руссо. Некоторые его элементы наблюдаются у Ф. Рабле и Й.Ф. Гете в других разновидностях романа становления;

- реалистический тип романа становления, в котором вместе со становлением человека на рубеже двух эпох происходит историческое становление и изменение самого мира, который в предыдущих типах романа был стабильным и прочным, требуя от человека, развивающегося, изменяющегося в пределах одной эпохи, приспособления и подчинения законам своей жизни (“Гаргантюа и Пантагрюэль”, “Симплициссимус”, “Вильгельм Майстер”). Он утверждает, что роман воспитания является синтетическим романом, подготовленным развитием романа-путешествия, романа испытаний, биографического [155, с.115].

Другую классификацию романа воспитания предлагает литературовед Д. Затонский, выделяя в зависимости от эволюции личности два типа [156, с.136]:

- «роман карьеры», когда эволюция личности является отрицательной. Достижения успеха происходит посредством внутреннего конфликта, потери моральных ценностей, угнетения важных человеческих качеств (“Красное и черное” Стендаля, “Утраченные иллюзии” О. Бальзака, “Ярмарка тщеславия” В. Теккерея, “Милый друг” Г. Мопассана, “Гений”, “Сестра Керри” и “Американская трагедия” Т. Драйзера и тому подобное). Человек из низов, стремясь пробиться в высший мир, как правило, морально или физически погибает. Этот тип романа характерен для классической французской и американской литератур;

- положительная эволюция личности (“Вильгельм Мейстер” И. Гете, “Уэверли” В. Скотта, “Дэвид Копперфильд” и “Большие надежды” Ч. Диккенса, “Пенденнис” Теккерея). Этот тип присущ преимущественно английской и немецкой литературам.

Выше речь шла о так называемых классических примерах романа воспитания, в то время как в современной литературе он претерпел определенную трансформацию. Доминантой романа воспитания, по Бахтину,

является сюжетно весомое изменение характера героя; роману воспитания присущ особый хронотоп, когда время вносится внутрь героя, изменяя значение всех моментов его жизни. Такое универсальное бахтинское определение романа воспитания дает основания рассматривать в этом ракурсе романы XX века, что в соответствии с определениями других авторов было бы невозможно. Исходной концепцией данного исследования является тезис М.М. Бахтина о романе как незавершенном жанре, ориентированном на перспективу. Подвижность романа порождает множество разновидностей, в „жанровой памяти" которых живут исторические типы прошлого. Итак, в романе воспитания XX века имеет место отголосок не только классического Bildungsroman, но и его предшественников – идиллически-циклического, автобиографического, дидактико-педагогического, а также романа путешествий и романа испытаний.

Анализируя специфику романа воспитания и его развития в XX – XXI вв., необходимо также учитывать и его национальное своеобразие. Так, для американских романов о молодежи, по словам Г.Миллера, характерна ориентация на «индивидуалистический миф открытых возможностей», который воплощен в «американской мечте» [157, с.220]. Также цитированный автор отмечает, что и для американских, и для английских романов о молодежи XX века характерна «отрицание центрального персонажа в романах-карьере, воспитания, исповеди». В связи с этим предшественники из романов XIX в. оказались несостоятельными, по-человечески менее важными, чем персонажи прозы критического реализма XX в.

В середине XX века мода на так называемых «рассерженных», по мнению исследователя, вытеснили романы о тинэйджерах.

Однако конец XX века снова вернул и писательский, и читательский интерес к проблеме подростка, к его внутреннему миру и к его личности. Таким образом, роман воспитания не потерял своей актуальности, но обрел несколько иную проблематику: теперь авторов стало интересовать, «кто и как продолжит дело отцов, сумеют ли дети сберечь те нравственные ценности, которые с огромным трудом пронесли через свою военную молодость «потерянные»?» [157, с.293].

В романе Дж. Ирвинга также можно отметить традиции романа воспитания, которые, однако, претерпели изменения под влиянием современных реалий.

Роман «Молитва об Оуэни Мини» литературоведы называют романом воспитания. Так, Е.М. Загарина, анализируя традиции романа воспитания в прозе Д. Ирвинга, отмечает, что герой данного романа проходит определенные фазы воспитания и становится верующим путем преодоления многочисленных испытаний. Правда, в этом контексте речь идет не о главном герое – Оуэне Мини, а о повествователе, друге Оуэна. В данном случае Оуэн является положительным героем, который влияет на духовную эволюцию повествователя: "…because he is the reason I believe in God; I am a Christian

because of Owen Meany...". «*он привел меня к Богу. Я стал христианином благодаря Оуэну Мини…*».

Сам же Оуэн претерпевает трансформацию, после которой чувствует себя орудием в руках Божьих, к тому же открывает в себе удивительные способности (например, может предугадать будущее). Эта трансформация произошла с ним после того, как он случайно убил бейсбольным мячом маму своего друга, которая к тому же нравилась ему как женщина. Оуэн испытал сильное потрясение, что не могло не сказаться на его психике, на его чувствах и мироощущении. Именно после трагедии он начал понимать, что пришел в этот мир неслучайно, но конкретное понимание того, что именно он должен совершить, пришло к Оуэну не сразу.

С романом Сью Таунсенд «Тайные дневники Адриана Моула» произведение Джона Ирвинга сближает то, что он написан от первого лица. Однако есть и существенная разница: это не дневник, а воспоминания героя, причем поданные не в хронологическом порядке. Тем не менее, такая повествовательная манера повествования дает автору возможность и в одном, и в другом случае обратиться к внутреннему миру персонажа. Для раскрытия особенностей реализации концепта детства такая манера повествования становится наиболее приемлемой, поскольку дает возможность отобразить субъективный взгляд героя. Отметим, что воспоминания героя подаются не в хронологии, а следовательно, и сам сюжет романа не имеет четкой хронологии. Джонни в своих воспоминаниях постоянно «перескакивает» с одного периода на другой, он то вспоминает о детских годах, то говорит о своей нынешней жизни, затем снова возвращается к детству, а потом анализирует события юности, когда погиб его друг [158, с.50].

По мнению современных литературоведов, «в романе «Молитва об Оуэни Мини» Ирвинг трансформирует традиционный роман воспитания, создавая его новую форму, дополненную элементами социально-политического романа и биографии-жития» [159, с.295]. Соглашаясь с этим, необходимо отметить также и то, что в романе заметно и влияние социально-политического контекста развития общества. В романе таким контекстом становится война во Вьетнаме, что делает его особо злободневным.

Основой сюжета произведения являются воспоминания рассказчика о детских годах, о дружбе с необычным мальчишкой по имени Оуэн, о том, как они вместе взрослели, учились, как Оуэн помог Джонни не попасть на войну и как сам в итоге погиб, защищая детей.

В своем становлении главный герой проходит три стадии: детство, юность, взрослый этап после смерти друга. Именно смерть Оуэна стала переломным моментом для Джонни, поскольку после этого он стал верить в Бога, причем эта вера становилась все глубже с каждым днем.

Детство в этом романе предстает совершенно не таким, как в романе С. Таунсенд. Прежде всего, социальный статус Джонни (рассказчика) выше, чем у Адриана Моула, так что он не испытывает терзаний на тему того, что живет

в нищете, не испытывает материальных проблем: *“Let me say at the outset that I was a Wheelwright-that was the family name that counted in our town: the Wheelwrights. And Wheelwrights were not inclined toward sympathy to Meanys. We were a matriarchal family because my grandfather died when he was a young man and left my grandmother to carry on, which she managed rather grandly” [116, p. 4]*.

«*Мне, пожалуй, стоило начать с того, что я принадлежу к семейству Уилрайтов, а с Уилрайтами в нашем городке всегда считались. <…> У нас была матриархальная семья, поскольку дед мой умер еще молодым и оставил на бабушку все хозяйство, с которым она, однако, управлялась весьма по-хозяйски*» *[117, с. 6]*.

Однако в жизни у Джонни происходит гораздо большие неприятности: он не знает, кто его отец, и значительную часть своей жизни тратит на то, чтобы найти его. Нельзя сказать, что Джонни несчастен, у него есть любящая мать, которая к тому же является предметом внимания многих мужчин, у него есть бабушка и появляется отчим, который воспитывает Джонни как своего, усыновляет его и дает возможность учиться в академии.

Тем не менее, на пути Джонни встречается трагедия, причем довольно рано. Его лучший друг Оуэн Мини случайно во время футбольного матча убил мать друга. Отношения ребят это не испортило, потому что Джонни понимал: в смерти матери вины Оуэна нет. Тем не менее, для мальчика это стало страшной трагедией. Впрочем, эта смерть стала трагедией и для самого Оуэна, потому что, во-первых, он чувствовал себя убийцей (хотя никогда об этом ни с кем не говорил), а во-вторых, он испытывал к матери друга непростые чувства. Это было и своего рода сыновье чувство, потому что мать Джонни не делала разницы в отношении к своему и чужому ребенку, а собственная мать Оуэна была довольно странной женщиной. С другой стороны, Оуэн испытывал к матери своего друга совсем не сыновьи чувства, поскольку любовался ее фигурой и считал очень красивой женщиной.

Так что эта смерть стала определенной границей, за которой закончилось детство обоих мальчиков. По возрасту они были еще детьми, но их покинула беззаботность, свойственная детям. Конечно, игры их с тех пор продолжались, поскольку это неотъемлемая часть детства, но Оуэн, например, не стал больше пользоваться своей коллекцией бейсбольных карточек, а ведь его коллекция была очень обширной. Отказавшись от карточек, Оуэн тем самым искупает свой невольный грех. А то, что он изуродовал чучело броненосца, принадлежащее Джонни, также стало искуплением вины (хотя сам Джонни сразу об этом и не догадался).

Правда, если Джонни пришлось рано повзрослеть из-за смерти матери, то Оуэн как будто уже родился взрослым. Позже, после его смерти, отец скажет Джонни, что они изначально поняли, что у них родился не совсем обычный ребенок. Но в тот год, когда Оуэн стал невольным убийцей, ни о чем подобном речь еще не шла.

Период детства и период взросления обоих мальчиков расписаны в романе детально, и это удается в первую очередь благодаря манере повествования от первого лица. Такой тип повествования дает возможность не просто описать все события, участником которых были Джонни и его друг, а отобразить все связанные с ними переживания, дать им оценку и осмыслить их роль в дальнейшей жизни героев.

Оуэн Мини – это сложный образ, который обладает специфической символикой. И разгадать эту символику не под силу всем читателям. Даже прочитав роман до конца, читатель так и останется в неведении относительно того, являлся ли на самом деле Оуэн вторым Иисусом Христом, как утверждал его отец и во что верил он сам, или это было не более, чем выдумка. Отец Оуэна утверждал, что тот родился в результате непорочного зачатия:

"You know, he wasn't . . . natural," Mr. Meany said [126, p. 141].

«— Ты знаешь, он ведь не был… обычным, как все, — сказал мистер Мини [127, с. 143].

"I mean he wasn't normal, he was born . . . different," said Mr. Meany. "I mean he was born unnaturally," said Mr. Meany. "Like the Christ Child-that's what I mean," he said. "Me and his mother, we didn't ever do it . . ." [126 p. 141].

«— Я хотел сказать, он родился не так, как все, — продолжал мистер Мини. — Он родился как Младенец Христос, такие вот дела. Я с его мамой… у нас никогда этого не было…» [127, с. 143].

Однако даже без намеков на то, что мальчик мог быть вторым Мессией, его образ остается многогранным и сложным. То, что он отличается и внешне, и поведением от своих сверстников, уже наводит на мысль о его необычности. Однако этим автор не ограничивается и добавляет такую деталь, как необычный голос. Его голос был «*сдавленным, душераздирающим фальцетом*». Позднее Оуэн и Джонни придут к выводу, что такой голос – это не случайность, а подготовка к великому подвигу Оуэна (когда он спас детей, то кричал им высоким голосом, так похожим на детский, что могло вызвать у детей доверие к этому вполне взрослому военному). Впрочем, его низкий рост также сыграл свою роль в том, что дети приняли его за своего и поверили ему.

Помимо образов Джонни и Оуэна, в романе есть и еще детские образы, так что концепт детства реализован здесь сразу в нескольких аспектах. Несомненно, главная роль в его реализации принадлежит двум ключевым персонажам – Оуэну и Джонни, однако и кузены Джонни, и одноклассники ребят, и те детишки, которых спас Оуэн – все эти образы по-своему реализуют концепт детства.

Джонни происходит из достаточно богатой семьи, но у него нет отца и рано погибла мать.

Оуэн живет в полной семье, но его семья не имеет того достатка, который есть у Джонни. В учебе он может рассчитывать только на свои знания, а не на то, что родители оплатят ему курс обучения. В итоге рано повзрослевший мальчик берет в свои руки бразды правления в карьере отца (вспомним

Адриана Моула, который заботится о родителях, когда понимает, что сами они не всегда могут позаботиться о себе).

Кузены и кузина Джонни также происходят из достаточно благополучной семьи. Материальных проблем они не испытывают, однако вынуждены работать с довольно юных лет, поддерживая семейный бизнес. Сестра Джонни не может найти себя в жизни, и после смерти Оуэна становится популярной певицей – представительницей контркультуры (впрочем, к периоду детства это отношения не имеет).

Одноклассники мальчиков – это эпизодические персонажи, которые не имеют особого влияния на развитие сюжета, однако также представляют реализацию концепта детства. Это типичные американские дети, а затем подростки, которые ходят в школу, собирают бейсбольные карточки, купаются в карьере и качают на руках малыша Оуэна. Эти дети еще не знают, что впереди их ждет жесткое испытание – война во Вьетнаме, в которой погибнут многие из них, даже не поняв, зачем им эта война. Недаром Оуэн, который раньше других понял, что несет в себе эта война, предложил другу отрезать палец, чтобы тот не попал на фронт.

Наконец, концепт детства реализован в образах безликой толпы вьетнамских детишек, которых спас Оуэн:

“There were about a dozen kids; only two of them were small enough to be carried-one of the nuns carried one of the kids, and one of the older children carried the other little one. They were both boys and girls-the average age was maybe five or six, but there were a couple of kids who were twelve or thirteen. They were Vietnamese orphans; they were refugee children” [126, p.37].

«*Я насчитал десятка полтора детей. Лишь двое из них оказались настолько маленькими, что их приходилось нести на руках; одного малыша держала монахиня, другого — ребенок постарше. Тут были и мальчики и девочки, в основном лет пяти-шести, и двое подростков лет двенадцати-тринадцати. Это были вьетнамские сироты, дети-беженцы*» *[127, с. 40]*. Оуэн не знал, что это будут за дети и где он с ними встретится, но верил в свой пророческий сон и потому пошел служить в армию, начал учить вьетнамский язык и вызвал к себе Джона в тот день, когда должен был совершить свой подвиг. Что же касается самих детей, то их образы являются не ключевыми персонажами, а просто катализатором, который ускорил гибель Оуэна. Тем не менее, Оуэн говорит о том, что именно ради детей и стоило принести эту жертву. Сами же дети, оторванные войной от родины, вряд ли могут считаться счастливыми.

Таким образом, хотя прямо в романе об этом не говорится, можно прийти к выводу, что американское общество шестидесятых-семидесятых годов, в котором живут герои, не создает особо благоприятных условий для роста и развития даже американских детей, не говоря уже о вьетнамских. Благородная эвакуация детей из Вьетнама никак не покрывает тот урон, который нанесли США этой стране в целом.

Вернемся к тому, что роман Дж. Ирвинга можно характеризовать как роман воспитания. Литературоведы называют такие его особенности в данном аспекте: «Так же, как и персонаж из предыдущего романа Дж.Ирвинга главный герой проходит через определенные этапы развития и пытки, благодаря которым становится верующим. Для описания главных моментов жизни героя автор использует в романе – воспитания приемы погружения в прошлое. Писателем подробно описана американская жизнь в 1960-80-е годы, политика общественных деятелей, движения в социуме и другие проблемы того периода. В романе «Молитва об Оуэни Мини» одной из видных черт романа является добавление автором к изложению жизненных аспектов героя реалистичных мотивов. Дж.Ирвинг изображает Оуэна Мини как позитивного героя, который духовно воздействует на рассказчика» [126, p. 35].

Жанр романа воспитания в полной мере реализован в данном произведении, что проявляется на уровне следующих аспектов.

Через образ Джонни проявляется внутреннее и внешнее формирование человека от детского периода до его психологически зрелого возраста.

Именно он является тем героем, который проходит путь становления от детских лет и до взрослого возраста. Становление Джонни происходит под влиянием сразу нескольких факторов, среди которых одну из главенствующих ролей играет личность его друга Оуэна Мини. Именно благодаря Оуэну происходит духовное становление Джона, именно благодаря ему Джон начинает верить в Бога:

“I make no claims to have a life in Christ, What faith I have I owe to Owen Meany, a boy I grew up with. It is Owen who made me a believer” [126, p.3].

«*… Я и не претендую на особое благочестие. Но той верой, что у меня есть, я обязан Оуэну Мини, мальчишке, с которым вместе вырос. Это Оуэн сделал меня верующим*» *[127, с.5]*.

Воспитание и формирование личности посредством искусства, труда, среды, путешествий, влияния идеологий и тому подобное. Эта особенность в романе реализована неявно, однако она присутствует в форме поездок Джонни к кузенам, знакомству с лесопильным делом, поездки к Оуэну, во время которой он погиб. Последняя поездка стала наиболее значимой, поскольку и сам Джонни сыграл немаловажную роль в спасении детей, и лишний раз убедился в том, что Оуэн был необычным человеком.

Категория меняющегося героя – это один из показательных признаков романа воспитания. Джонни в самом деле меняется под влиянием своего друга и под влиянием жизненных обстоятельств. Однако именно Оуэн, а не среда и не обстоятельства, стал тем фактором, под влиянием которого изменился Джонни.

Определение типа героя (наставник или воспитанник) – это черта, также характерная для романа воспитания. В данном случае можно выделить оба эти типа: Джонни – это воспитанник, а Оуэн – воспитатель. В отношении Оуэна нельзя сказать, что он является воспитанником или что происходит его

духовное становление. Создается впечатление, что он всегда был таким, каким его видит Джонни: умным мальчиком, который обладает большими способностями, недетской серьезностью и, как оказывается позднее, даром предвидения.

Мотив испытаний (инициации) можно характеризовать в отношении и Оуэна, и Джонни. Однако, учитывая, что становление переживает все же Джонни, следует обратить внимание на то, какие испытания приготовила судьба ему. Отсутствие отца, смерть матери, смерть друга – эти три аспекта стали ключевыми среди испытаний, выпавших на долю Джонни. Тем не менее, он не сломался и стал не только достойным членом общества (преподавателем), но и глубоко религиозным человеком.

Функция второстепенных персонажей как «воспитателей» в отношении главного героя в романе также присутствует. На становление Джона влияют и его мать, и отчим, и бабушка, и школьные учителя, и даже священник, который в итоге окажется его отцом. Тем не менее, ведущая роль в становлении героя принадлежит не им, а Оуэну Мини. И вот здесь стоит поразмышлять на тему того, кто же из персонажей главный: сам Джонни или Оуэн. Наверняка однозначного ответа здесь нет, поскольку в качестве героя романа воспитания явно следует назвать Джонни, но все же центральным героем романа является Оуэн (хотя бы исходя из названия произведения, не говоря уже о его содержании).

Еще одной чертой романа воспитания является дидактизм финала. Герой должен показать, чему он научился, как он изменился. Джонни понимает, что ему и его школьным товарищам недоставало веры, но изменить что-то он уже не в силах, хотя и молит Бога о том, чтобы он вернул Оуэна

Еще одной чертой, которая характерна для романов воспитания, является биографичность. Эта также не обязательная черта, присущая всем героям, однако она раскрывается в данном жанре довольно часто. У Ирвинга в других романах нередко присутствуют моменты автобиографизма, однако именно роман «Молитва об Оуэни Мини» в наибольшей степени характеризуется такими чертами, прежде всего, это совпадение имени, а еще следующие особенности: так же, как Джон, автор не знал своего отца, так же он воспитывался отчимом и так же учился благодаря ему в академии. Наконец, Джон, как и автор, преподавал литературу в школе для девочек.

Для романов воспитания характерен такой мотив, как сиротство героя. Он не является ведущим, однако часто присутствует в произведениях. В романе Дж. Ирвинга эта черта характерна для Джонни. Если изначально он был сиротой наполовину (хотя, как оказалось, отец у него был), то позднее, после смерти матери, он на самом деле стал сиротой. Конечно, у него был отчим, любивший мальчика, был жив его отец, личность которого он в итоге установил, однако после смерти матери он и в самом деле стал сиротой.

Особенности романа Дж. Ирвинга как романа воспитания отображены в таблице 3.2.1.

Таблица 3.2.1. - Признаки романа воспитания в романе Дж. Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини»

№	Признак жанра	Черты в романе
1	2	3
1	процесс внутреннего и внешнего становления личности от детства до физической и духовной зрелости	проявляется посредством образа Джонни, который проходит путь становления от детских лет и до взрослого возраста
2	воспитание и формирование личности посредством искусства, труда, среды, путешествий, влияния идеологий и тому подобное	реализована неявно, однако присутствует в форме поездок Джонни к кузенам, знакомству с лесопильным делом, поездки к Оуэну, во время которой он погиб
3	категория меняющегося героя	Джонни меняется под влиянием своего друга и под влиянием жизненных обстоятельств (влияние Оуэна наиболее значимо)
4	определение типа героя (наставник или воспитанник)	Джонни – это воспитанник, а Оуэн – воспитатель
5	мотив испытаний (инициации)	применимы и к Оуэну, и к Джонни, к последнему – в большей степени: отсутствие отца, смерть матери, смерть друга
6	функция второстепенных персонажей как «воспитателей» в отношении главного героя	На становление Джона влияют и его мать, и отчим, и бабушка, и школьные учителя, и даже священник, который в итоге окажется его отцом, ведущая роль в становлении героя принадлежит не им, а Оуэну Мини
7	дидактизм финала	Джонни понимает, что ему и его школьным товарищам недоставало веры, но изменить что-то он уже не в силах, хотя и молит Бога о том, чтобы он вернул Оуэна

Продолжение таблицы 3.2.1.

1	2	3
8	биографичность	совпадение имени автора и героя; так же, как Джон, автор не знал своего отца; так же он воспитывался отчимом и так же учился благодаря ему в академии; Джон, как и автор, преподавал литературу в школе для девочек
9	сиротство героя	характерно для Джонни: отсутствие отца (позднее он находит отца, но не воспринимает его как близкого человека), смерть матери

Национальная специфика американской литературы также влияет на отображение концепта детства в романе. Вводя читателя в мир американских детей и подростков, автор рассказывает о том, как протекают особенности обучения в учебных заведениях (например, чтобы не говорилось о демократии, а директор, невзлюбивший Оуэна, не дал ему возможность получить диплом), в какие игры играют дети, как проходит их половое созревание (в Америке середины XX века этот аспект особо актуален), как строятся взаимоотношения в семьях.

Последний аспект можно считать особо интересным в ракурсе реализации концепта детства. Если в семье Адриана Моула отношения мальчика с родителями показаны в несколько ироническом плане (Адриан ведет себя порой так, словно не они взрослые, а он), то семья Джонни основана на традициях уважения к старшим. Джонни уважает «патриарха» семьи – бабушку, хотя тоже порой над ней иронизирует. В подобном же ключе относятся к бабушке и другие внуки (Хестер, к примеру, ведет себя порой более чем раскованно, но при этом не хочет, чтобы о ее поведении узнала бабушка). А вот в семье Оуэна отношение к родителям как к неразумным детям тоже в некотором роде присутствует. Во всяком случае, Оуэн постепенно берет на себя бразды правления семейным бизнесом.

Что же касается того, как на такие отношения в семье влияют менталитет и национальная традиция, нужно отметить, что между воспитанием маленького англичанина и маленького американца есть немалая разница. Исследовательница Маргарет Мид детально раскрыла особенности воспитания американцев в своей статье.

Маргарет Мид начинает с того, что американцы не чувствуют скуки по дому, как европейцы. Для последних причиной ностальгии в случае переезда становится потеря исключительно детских удовольствий: вкусной еды, приятных снов, которые снились дома. Для американцев не характерно, в отличие от европейцев, скучать за конкретным местом, периодом жизни или

кругом окружающих. Это интерпретируется как недовольство настоящим. Приверженность к конкретной вещи или обстоятельствам невозможна ввиду той поспешности, «с которой американцы меняют дома, машины, школы, работу, жен, товарищей по комнате, партнеров по играм [27, с. 15]».

От ребенка, который переезжает со своими родителями с места на место и поэтому каждый раз сталкивается с враждебностью товарищей по новой школе, требуется более развитое умение приспосабливаться, чем в ситуации, когда ребенка качают в одном и том же кресле-качалке, а из окна доносятся всегда одни и те же звуки и запахи. Однако впечатление, что малышу такая турбулентность не вредит, обманчиво. По мнению М. Мид, ситуации, в которых оказывается ребенок в Америке, когда его волокут за собой в поездах, ставят корзину с ним на сиденье в самолете, привязывают ремнями на переднем сиденье автомобиля, оставляют привязанным в автомобиле на незнакомой улице, пока мать делает покупки, укладывают спать на чужие кровати в чужих квартирах, оставляют под наблюдением изменяемых нянь, – эти ситуации могут вызвать лишь внешне хорошую и легкую способность приспосабливаться, но глубоко внутри они оказываются достаточно жесткими».

В прагматической культуре не модно умирать от любви, чахнуть от того, что бросает муж или долго оплакивать умерших. Долго оставаться одиноким после смерти кого-то из супругов считается, по словам исследовательницы, крайностью. Даже на похоронах ему желают скорее вступить в новый союз, а это стимулирует желание стать социально мобильнее – выезжать в свет, заводить новые знакомства. Такую потерю, как и печаль по отчему дому, считают скорее потерей чего-то вообще, лишением предварительно достигнутого качества жизни, чем потерей чего-то конкретного. Быть сильным в таких условиях означает уметь наверстать прошлое, найти ему достойный эквивалент.

Поэтому акцентом раннего возраста для американского ребенка является то, что его оставляют с самим с собой на длительное время. С первой ночи новорожденный спит отдельно все 9 часов. Со временем он уже и не пытается кого-то звать, потому что никто не придет. Самостоятельное засыпание – первый шаг к индивидуальной независимости.

«Чему учится младенец-американец, не менее любимый, чем его сверстники в других странах, хотя его меньше ласкают родители и не поют колыбельных, – так это, очевидно потому, что с пребыванием в одиночестве нужно смириться, чтобы как к награде приобщиться к человеческому общению в будущем».

Хороший ребенок – тот, который не доставляет хлопот родителям, не требует много внимания, спокойно лежит в постели и учится сам себя забавлять игрушками, ест самостоятельно из бутылочки, незаметно засыпает, когда для этого наступает время. Главное и самое ожидаемое вознаграждение – общение. Однако постепенно требования окружающих меняются на

противоположные: к устремлению подростка побыть наедине относятся с недоверием. Это ассоциируют или с сексуальной свободой, или с некоммуникабельностью, что оценивается как негативная характеристика в данном социуме. Даже увлечение чтением вызывает опасение у родителей: чадо мало общается, а значит – не будет иметь друзей.

Тинейджерский период является отрицанием раннего детства: если сначала дети учатся переносить одиночество и радоваться общению как вознаграждению, то в школьные лета их заставляют проявлять социальную активность.

По наблюдениям Маргарет Мид, юность детей всех развитых цивилизаций связана со вхождением во взрослое общество через дружбу, через партнерское равноправие. Континентальная традиция предусматривала, чтобы юноши пользовались пожизненными дружественными отношениями, покидая отчий дом. Семейные отношения не открывали пути к равноправию и паритетности, они обязательно асимметричны по возрасту, авторитету, жизненному опыту. Друг же – это своего рода зеркало, ведь он того же возраста, амбиций, задается подобными мировоззренческими вопросами, имеет подобные тайны. Такие отношения лишали юношей ощущения одиночества, способствовали их личностному становлению.

В США, по мнению исследовательницы, традиция такого познавательного партнерства нарушается в связи с постепенным понижением возраста, когда юноши вступают в гетеросексуальные отношения. Во времена, когда Маргарет Мид писала свою статью, в Америке смешанные школы окончательно вытеснили учебные заведения только для мальчиков или для девочек. Поэтому она дала такой комментарий явлению ранней эротизации поведения: в период, когда мальчики больше нуждаются в самоанализе и равном им по возрасту и интересам собеседнике, на горизонте появляются более физически зрелые девочки, которые направляют их мысли в другом направлении, которым бы они в этом возрасте без подсказок и побуждений не заинтересовались. Тем не менее, упомянутый исследовательницей половой интерес американской культуры – не следствие управленческих приемов (введение смешанных школ), а глубинный стержень самой культуры и пуританского страха неестественного поведения, например, – гомосексуализма.

Особенности американского воспитания Маргарет Мид подытожила так: «...американский образ жизни создает людей, которые пространственно и социально достаточно мобильные, легко и быстро заводят друзей, недолго страдают от разбитого партнером или партнершей сердца, способны за всю жизнь завести множество связей, могут влюбиться и жениться, сотрудничать, вовлекая в такие отношения значительно большее количество людей, чем было принято в других цивилизациях, где эмоции были значительно более узко направленными и более глубокими по содержанию».

Немало интересных наблюдений над американской системой воспитания делает Паула С. Фасс (профессор Высшей школы и the Margaret Byrne Professor of History Emerita в Беркли) [160, с. 16]. Она, в частности, анализирует особенности отроческого возраста и отмечает, что американцы раздвинули рамки подросткового возраста, руководствуясь демократическими идеалами. Иными словами, то, что дети иммигрантов вынуждены были рано начинать работать, привело к тому, что были сдвинуты «ворота детства» с целью защитить их от необходимости начинать свой трудовой путь слишком рано. По словам исследователя, подростковый период характеризуется физиологическими, психологическими и поведенческими особенностями и диктуется созревающей сексуальностью.

Паула Фасс обращает внимание на то, что история американской педагогики построена с учетом не только потребностей коренных американцев, но и с учетом потребностей иммигрантов (чего мы не наблюдали в английской образовательной системе).

Подводя итоги своего обзора образовательной системы США, она отмечает, что эта система в течение длительного времени строилась так, чтобы оказать помощь родителям в воспитании детей, однако при этом на современном этапе многие воспитательные традиции уже не работают.

Еще один вывод, к которому приходит исследовательница, говорит о том, что на современном этапе термин «подростковость» уже не соответствует тому значению, которое в него вкладывалось ранее: «Although we still use the term ‘adolescence’, its cultural signals are mostly irrelevant. It no longer describes the period of training required to function as an adult in the 21st century, nor does it distinguish the boundary between the knowledge of children from those who have reached puberty. For parents, adolescence is an untrustworthy way to understand how their teenage children mature: they cannot clearly connect the sexual practices of their young progeny to stable mating in marriage, nor can parents see how schooling during adolescence will lead their offspring to satisfactory adult work» [160, p.18].

Джозеф Э. Иллик, исследуя особенности американского детства, прослеживает развитие этого вопроса с XVII века до нашего времени [161, p. 27]. Он учитывает расовое, этническое и классовое происхождение детей и выводит на этой основе особенности протекания детства в разные периоды у разных социальных групп. Автор анализирует, что привело к расцвету бандитизма и жесткого отношения к детям в современном американском обществе.

Среди исследований последних десятилетий, связанных с вопросами детства, стоит отметить также работу, автор которой – Стивен Минц [162, p.14] – анализирует жесткое отношение к детям в разные периоды развития Америки. Автор пытается проанализировать, где же заканчивается граница детства и почему совсем юные люди вынуждены работать наравне со взрослыми или идти воевать. Несомненно, в контексте романа Дж. Ирвинга

этот аспект наиболее актуален, поскольку в произведении показано несколько жертв войны во Вьетнаме, начиная от детей-беженцев, которых спас Оуэн и заканчивая им самим, погибшим ради детей.

В романе Дж. Ирвинга в самом деле можно отметить некоторые особенности воспитания, подмеченные и М. Мид, и другими исследователями. Это и наличие верного друга в качестве «зеркала», чему ярким примером стала дружба Джонни и Оуэна, и ранняя сексуальность детей (разговоры о груди мамы Оуэна, попытки рассмотреть и потрогать тело Хестер). Также можно проследить в романе то самое отсутствие глубокой скорби в отношении умершего. Правда, реализовано он не столько в образе отчима Джонни, который не женился после смерти жены, а скорее в образе самого мальчика, который скорбил по матери, однако не так долго и сильно, как это могло бы быть. Во всяком случае, его скорбь об ушедшем Оуэне является гораздо более сильной и длительной.

Отметим, однако, что для семьи Джона Уилрайта – весьма уважаемого члена общества – не характерен тот кочевой образ жизни, о котором пишет М. Мид. Уилрайты принадлежали к той американской прослойке, которая вела оседлый образ жизни, будучи полностью удовлетворена тем, что имеет. А вот семья Мини приехала в город примерно в то время, когда родился Джон (а значит, и Оуэн). Они приехали в надежде разработать гранитный карьер, но серьезного бизнеса не получилось.

Отдельного внимания требует краткий обзор системы образования в США. На данном этапе она основана на принципах гуманистического обучения. В США современный гуманистический подход к воспитанию умело применяется в содержании основных учебных предметов и в структуре деятельности всей школьной системы. Это прежде всего проявляется в том, что учащимся предоставляется право на самостоятельный выбор тех учебных предметов, которые будут ими изучаться в течение всего года. При этом учитель или лектор выступает скорее помощником, чем авторитетной фигурой или носителем знаний, и его усилия в большей степени направлены на развитие чувства личного достоинства ребенка. Ведь каждому ребенку важно чувствовать как внутренний комфорт, так и способность достигать поставленной цели. Именно поэтому ученикам разрешается самостоятельно делать выбор в делах, которые непосредственно касаются их. Еще одной особенностью данной концепции является пренебрежение преподавателями государственных и частных школ использованием методов похвалы и наказания. Американские педагоги утверждают, что, если постоянно хвалить ребенка за выполненную работу, то он привыкает к этому и в результате оказывается не подготовленным к будущей взрослой жизни

С начала основания американского государства и школы нравственное воспитание детей в США осуществлялось на основе общих для всех конфессий этой страны христианских ценностей. Такое состояние в школах США продолжалось до 1960-го года – времени, когда определенная часть

родителей американских школьников отказалась от использования библейских ценностей в государственных школах. В ответ на это в 1962 – 1963 годах постановлениями Верховного суда США была изъята молитва и использование Библии из американской школы.

С середины 60-х годов XX века нравственное воспитание в школах США начинает развиваться в трех направлениях:

1) нравственное воспитание на основе христианских моральных ценностей преимущественно в частных американских школах;

2) в государственной школе были начаты так называемые программы нравственного воспитания, свободные от моральных ценностей, которые предусматривали преимущественно решения учащимися на уроке моральных дилемм под руководством учителя как организатора дискуссий на нравственную тематику;

3) третьим направлением стала программа «Воспитание характера» в государственной школе США, имевшая целью привитие традиционных для американского общества моральных ценностей.

Несмотря на это, в романе Дж. Ирвинга читатель видит традиционную систему, основанную на христианских ценностях. В школе есть традиция общей молитвы, к ученикам для бесед приходит священник. Однако отмечено о религиозное многообразие, которое ярче всего презентует сам Джон, долго искавший «свою» религию:

“I used to be a Congregationalist-I was baptized in the Congregational Church, and after some years of fraternity with Episcopalians (I was confirmed in the Episcopal Church, too), I became rather vague in my religion: in my teens I attended a "non-denominational" church. Then I became an Anglican; the Anglican Church of Canada has been my church-ever since I left the United States, about twenty years ago. Being an Anglican is a lot like being an Episcopalian-so much so that being an Anglican occasionally impresses upon me the suspicion that I have simply become an Episcopalian again” [126, p.14].

«*Когда-то я был конгрегационалистом — меня крестили в конгрегационалистской церкви, — потом несколько лет — епископалом (конфирмовался я в епископальной церкви), отчего мои религиозные воззрения оказались довольно расплывчатыми; подростком я вообще посещал «внеконфессиональную» церковь. А позже моей церковью стала англиканская церковь Канады — с тех самых пор, как почти двадцать лет назад я уехал из Соединенных Штатов. Быть англиканцем — почти то же, что епископалом, — мне временами даже кажется, будто я вернулся в епископальную церковь*» *[127, p.5]*.

Что же касается получения школьных знаний, то этому аспекту автор уделяет мало внимания, по большей части сосредоточившись на конфликте Оуэна с директором и на размышлениях Джонни о том, кто какими путями попадет в Академию (он – как приемный сын преподавателя, а Оуэн – как талантливый ученик:

After all, he did read Wall's History of Gravesend before he was ten; this was not lighthearted work, this was never reading that merely skipped along. And he also read the Bible-not by the time he was ten, of course; but he actually read the whole thing [126, p.8].

«*В конце концов, он ведь прочитал «Историю Грейвсенда» Уолла, когда ему не было и десяти лет, а эта штука не каждому по силам — по крайней мере, походя такую книгу не прочитаешь. К тому же он прочел Библию — не в десять лет, конечно, но зато он прочел ее всю, от начала до конца!» [127, с.10].*

По большей части, из тех аспектов романа, которые посвящены Академии, читатель может больше узнать об особенности жизни в общежитиях, чем о самой системе образования. Однако, учитывая основную направленность романа, читателю это знать и не нужно.

Принципы национального воспитания американцев отображены в виде рисунка 3.4.2

Рисунок 3.2.2 Принципы национального воспитания американцев



Таблица 3.2.3. - Особенности реализации национальных принципов воспитания американцев в романе Дж. Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини»

№	Принцип воспитания	Реализация в романе
1	2	3
1	основа воспитания – семья, уважение к "патриархам"	в семье Джонни скорее матриархат: все уважают бабушку как старейшину, в семье Оуэна главой является фактически он сам, а не родители
2	кочевой образ жизни	семья Джонни в течение многих поколений ведет оседлый образ жизни семья Оуэна переехала из другого города
3	умение приспосабливаться к обстоятельствам	Оуэн постепенно прибирает к рукам бразды правления в карьере, поняв, что у отца бизнес не продвигается
4	самостоятельность с ранних лет, социальная активность в подростковые годы	Оуэн действительно самостоятелен в ранних лет, у Джонни нужды в самостоятельности нет, так как он растет в материально благополучной семье
5	развитие чувства патриотизма	в романе представлено мало, более того, в романе возникает неприятие действий правительства в связи с войной во Вьетнаме
6	дружба (друг-"зеркало")	отображено в полной мере в дружбе Оуэна и Джонни
7	ранняя сексуальность	отношения с Хестер
8	религиозные ценности	активно пропагандируются, однако сказывается влияние разных течений: Джонни долго не может выбрать, прихожанином какой именно церкви он станет
9	система образования: учитель-наставник	реализована в образе отчима Джонни, напротив, директор школы, где учатся мальчики, подавляет их своей властью, отсюда возникает конфликт Оуэна и системы образования

Таким образом, в романе Дж. Ирвинга «Молитва об Оуэни Мини» реализованы черты романа воспитания, которые, раскрываются и под влиянием социально-политической обстановки. Связь данного типа романа с концептом детства реализуется на основе специфики принятой в Америке системы воспитания, а также на основе социальных связей, в которых задействован главный герой. В следующем параграфе данной работы будут рассмотрены взаимоотношения в семье казахов, которые реализуются в совсем других традициях.

3.3 Национальные особенности воплощения концепта детства в романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках»

Роман Р. Сейсенбаева в жанровом аспекте существенно отличается от романов английского и американского авторов. Если у С. Таунсенд мы имеем дело с дневником, а в романе Дж. Ирвинга прослеживаются тенденции романа воспитания, соединяемые с тенденциями романа социально-политического, то Р. Сейсенбаев создает совершенно иное произведение. В центре внимания казахского писателя–судьба Аральского моря, преломляемая сквозь призму сознания человека.

Рассматривая образ детства в романах, нельзя не отметить что у Сейсенбаева он реализуется особым образом в силу особенностей жанра произведения. На наш взгляд, роман «Мертвые бродят в песках» является социальным романом с элементами романа-предостережения и даже апокалиптического романа. Однако его специфика в том, что он не является фантастическим произведением (как правило, жанр предупреждения связан с фантастикой либо с антиутопией, не говоря уже о том, что роман апокалиптический – это именно фантастическое произведение). Г. Рягузова писала о последних: «Романы - «предупреждения» – произведения значительной социальной действительности. В них не просто предусматриваются возможные варианты будущего, но и создаются впечатляющие аллегорические картины настоящего... Тесная, органическая связь с настоящим имеет следствием то, что роман- «предупреждение», при своей условности и фантастичности более реалистичен, чем фантастический [163, с. 20]».

В романе Сейсенбаева нет фантастических элементов, нет картины будущего, хоть утопического, хоть антиутопического, однако в нем есть предостережение потомкам о том, как быстро можно погубить мир, который простирается вокруг, и как сложно (а чаще всего – невозможно) его восстановить.

Реализация концепта детства в этом произведении тесно связана с раскрытием экологической катастрофы. Именно казахские дети первыми пострадали от беспечности взрослых, вздумавших шутить с природой.

Недаром роман начинается с описания смерти подростка и болезни остальных детей, которые участвовали в туристическом походе и пили воду из речки: «*… Кахарман … не знал, что накануне химкомбинат в верховьях Сырдарьи спустил в реку особо ядовитый японский дефолиант. Семнадцать детей и два учителя из Караоя, чабан и его семья стали первыми жертвами зарождающейся катастрофы Синеморья [137, с. 20]*.

«Кахарман стоял с мертвым сыном на руках и пока еще не знал ничего этого» [137, с. 25].

Казахам и в голову не приходило, что природой можно управлять так, как это сделали советские органы власти – управлять бездушно, не думая о последствиях, о том, что эта политика станет трагедией для всего народа. Создание канала, в который уходили воды Сырдарьи и Амударьи, опустошая Аральское море, слив химикатов в реки, ядерные испытания на полигоне под Семипалатинском – все это привело к страшной экологической катастрофе, к потере целого моря, когда-то полноводного и кишащего рыбой, к страшным болезням среди населения. Среди казахов были те, кто предвидел эту катастрофу, пытался бороться с системой, но ничего из этой борьбы не вышло. Пророческими стали слова учителя накануне смерти и его, и 17 детей: «*– Иногда мне кажется, что человек – это грандиозная ошибка природы…» [137, с. 32]*.

«Ребята переглянулись, ничего не понимая».

«– Потому что человек восстал против матери, которая его породила – против природы» [137, с. 45].

Восстание против матери неминуемо ведет к трагедии, только восставший это осознает далеко не сразу. И первыми жертвами стали дети как наиболее слабые представители общества.

Образ детства в этом романе предстает совершенно не таким, как в романах об Адриане и Оуэне с Джонни. Адриан – мальчик, чьей самой страшной катастрофой становится развод родителей, а самой большой проблемой – подростковые прыщи. Оуэн и Джонни испытали в жизни немало бед, но все же они оба росли в спокойной обстановке, в стране, где государство заботится о детях. А дети из романа Сейсенбаева – это своего рода «подопытные кролики», на которых не грех и испытать ядерное оружие, слитые в реку химикаты и так далее. Получается, что, на словах много говоря о защите детства, о том, что дети должны жить в особых условиях, советская власть на деле ничего не делала для реализации этих слов. Более того, на деле получалась своего рода политика уничтожения подрастающего поколения.

Можно было бы сказать о том, что такая политика реализовалась только в Казахстане, и то не в силу желания уничтожить как можно больше детей, а в силу того, что отдельные чиновники просто не думали о последствиях своих действий. Но думать так, а не иначе, не дает возможность то, что и другие дети в разные времена становились жертвами этой системы.

Можно назвать как минимум три поколения детей, пострадавших от системы:

это дети «врагов народа», которых отправляли в специализированные учебные заведения, а по дороге могли и расстрелять. Вот как об этом вспоминает Семен Архипович: «*Сначала жил в интернате, где воспитывались дети врагов народа. Сколько раз я убегал оттуда! Но всякий раз ловили и возвращали. Выстригали крест на голове – это был отличительный знак «побегушника*» *[137, с. 45]*;

- дети, пострадавшие от страшного голода в 30-е годы («*В годы великой конфискации казахи, лишенные единственного своего богатства – скота, переживали страшный голод <…> Мужчина средних лет – худой, всклокоченный – держал между коленями ребенка лет одиннадцати. Он норовил его полоснуть ножом по горлу; окровавленный ребенок рвался из его рук. Рядом с мужчиной валялась отрубленная детская голова – в котле, по всей видимости, варилось мясо*» *[137, с. 52]*);

-дети, страдающие от последствий экологической катастрофы на Арале и ядерных испытаний («*Хорошо, что у вас своя питьевая вода, – сказал Насыр. – У Бекназара в Каракалпакии оба внука подхватили желтуху, один умер, чуть ли не на следующий день. Говорят, Дарья теперь вся испоганена «хемией»: эта хемия несет много болезней людям*»). Казахи тяжело переживают смерть детей и не могут понять, за что они покараны: ««*Ничто на свете не может противостоять времени, ты прав, Бекназар. Но человеку разве не на то дан разум, чтобы понять, что действуя в благих намерениях он губит природу!» [137, с.55;]*

-*«Еще вчера утром мы сидели с ним вот на этом месте и играли в шашки…» Ком застрял у Бекназара в горле, и он снова смолк [137, с.60]*;

Даже простое перечисление дает возможность прийти к выводу, что для нормального детства в условиях Советского Казахстана не было условий и возможности. Тем не менее, те казахи, которые росли, не попав под машину репрессий, не столкнувшись с голодом и связанным с ним каннибализмом, все же имеют светлые воспоминания о детстве, проведенном на берегах Аральского моря, в родных степях и среди близких людей. Противопоставление светлых воспоминаний и горькой темной действительности для многих является единственным позитивным моментом в реалиях взрослой жизни.

В отличие от романов, рассмотренных в предыдущих параграфах, в романе Р. Сейсенбаева нет одного-двух героев, которых можно было бы назвать ключевыми. Здесь центральных героев несколько, и в детском возрасте не пребывает ни один из них. Зато они вспоминают свои детские годы, противопоставляют им современность. Акбалак и Насыр вспоминают, каким было море: «*Помнишь, как отправляли рыбу из этих мест голодающим России? Я-то был совсем мальчишкой, а ты, Ака, должен помнить…*»

«Конечно, помню! Такое не забывается! – Жырау встрепенулся. Напоминание о молодости навеяло на него светлую грусть. – Тогда я был совсем юнцом. Отец брал меня вместе с собой грузить рыбу в вагоны…[137, с.80]». Для Кахармана важны воспоминания о том, как он в детстве чуть не погиб, но спасся благодаря рыбе: «*Впервые Ата-балык приснилась Кахарману еще на Балхаше. Это была та самая добрая рыба, которая в детстве спасла его от сома [137, с.85]*»..

Воспоминания о детстве, как правило, для большинства людей в самом деле являются более добрыми, чем впечатления от реальности. Тем не менее, для многих героев романа все происходит наоборот, поскольку воспоминания о детских годах просто страшные (например, о том, как мальчик чуть не стал жертвой каннибалов или о том, как Семен попал в детдом после ареста матери, а его сестру застрелили при попытке к бегству).

Также в романе присутствуют образы подростков, которые живут обычной жизнью, являются радостью для своих родителей и дедов. Таким прежде всего является Бериш – внук Насыра и сын Кахармана. Этот подросток на самом деле является опорой для стариков, он вынужден уехать с родителями из родных мест, но вернулся к бабушке с дедушкой и к родной земле. Этот мальчик знает многое, он знаком и с Кораном, и с Библией, он хорошо учится и подает надежды: «*Бериш доверительно приник к деду, прилежно стараясь вникнуть в суть того, что говорилось. У них было много времени летом, и Насыр охотно взялся образовывать его на свой лад: учил арабскому чтению и письму. Бериш оказался смышленым учеником, и Насыр радовался, что теперь его внук одинаково свободно владеет и русским, и казахским*» *[137, с.91]*.

Но в жизни ребенка происходит трагедия: буквально у него на глазах покончил с собой его отец. Кахараман не хотел, чтобы его судили после убийства, совершенного им, как он сам был уверен, справедливо. Перед смертью он успевает дать завет своему сыну: «*Сынок! Хочу тебе сказать об одном: не смей уставать! Не будет пути – иди по бездорожью! Из последних сил – но иди! <…> Мы рабы с самого рождения, и такими наше поколение останется до конца. Но вы-то! Вы-то будьте людьми – слышишь, сынок!*» *[137, с.92]*.

Еще раньше, покидая Караой, он говорил сыновьям: *«– Дети, там – земля наших предков, там – наша родина, там – Синеморье. И куда бы вас потом ни занесла судьба, не забывайте о родной земле. Ибо родиной жив человек… – Он сглотнул комок в горле. – Возьмите по горсточке этой земли, пусть она всегда будет с вами…» [137, с.95]*.

Такие простые заповеди, которые Кахарман дает детям, должны воспитать в них веру в себя и чувство признательности к родной земле.

Присутствуют в романе образы и других подростков и детей, но все они не играют существенной роли в развитии сюжета. Сын профессора Славикова Игорь на какой-то момент представлен в подростковом возрасте, но в

большинстве эпизодов романа он является уже достаточно взрослым человеком.

Примечательны также образы так называемой «золотой молодежи», с которой Кахарман сталкивается при помощи бывшего муллы Кайыра. Разумеется, назвать их детьми невозможно, потому что речь идет о молодых людях, употребляющих алкоголь и наркотики, однако на их примере можно проследить контраст, который возникает между «золотой молодежью» и детьми простых рыбаков, жаждущих знаний и полных желания работать в имя своей земли.

Наконец, образы маленьких детей в романе достаточно частотны, они являются своего рода иллюстрацией к тому, как влияют на здоровье нации экологическая катастрофа и испытания на ядерном полигоне.

Говоря о том, как реализуется национальная система воспитания в романе, следует уделить внимание особенностям самой этой системы. Для казахских детей традиционно семья являлась основным источником воспитания, особенно если учитывать кочевой образ жизни многих казахов и вследствие этого – отсутствие возможности обучаться в школе. Тем не менее, несмотря на отсутствие «официального» образования, казахские дети вырастали в первую очередь, принимая традиции уважения, любви к своим близким, к своей земле.

Понятие семьи у казахов в старину было неоднозначным, поскольку здесь нужно учитывать кочевой образ жизни. Одна традиционная семья, называемая шанырак, не могла кочевать самостоятельно, поэтому объединялись несколько таких семей. И в этом смысле жители одного аула также могли считаться семьей, не будучи кровными родственниками [53, с. 11].

В жизни аула дети с малых лет принимали посильное участие, причем роли были строго разделены в зависимости от пола: мальчики перенимали опыт отцов, а девочки учились у матерей. Труд детей был посильным, однако он уже и в таком виде закладывал основу для воспитания. Таким образом, дети-казахи воспитывались трудом.

Как утверждали исследователи, приехавшие в Казахстан в 1924 году с целью изучить специфику этого народа, казахская семья включала в себя родителей и детей, а также бабушек и дедушек, нередко сыновья, женившись, также оставались в семье [54 с. 15]. Такой тип построения семьи диктовал и особенности воспитания, поскольку дети брали пример сразу с нескольких старших поколений.

Основными аспектами воспитания у казахов были такие принципы:

- Уважения к старшему (слушать старшего, стараться ему помочь, за достарханом ожидать, пока еду попробует старший, готовность оказать услугу, особый тип приветствия, когда первым здоровается младший).

- Народность воспитания (когда в процессе воспитания участвует не только семья ребенка, но и весь аул).

- Доброжелательность (реализуется на примере радушия, с каким всегда встречали гостя).

- Учет возрастных особенностей ребенка («*До пяти лет ухаживай за ребенком как за королем, от пяти до тринадцати – заставляй работать как можно больше, а с тринадцати – обращайся с ним как с равным и делись опытом*» – народная мудрость казахов).

- Отсутствие телесных наказаний.

-Связь воспитания с религией [164, с. 25].

Принципы национального воспитания казахов отображены на рисунке 3.3.1

Рисунок 3.3.1 Принципы национального воспитания казахов



В романе Р. Сейсенбаева о традициях казахов размышляет профессор Славиков. Он переживает, что традиции могут уйти под влиянием «цивилизации», в то время как именно они и являются основой для духовного развития общества. Только далеко не все современники Славикова это понимают: «*Неужто и здесь те же проблемы: у старших своя жизнь, а на подрастающее поколение, увы, не хватает времени? А ведь есть казахам, что передать своим детям, есть! К примеру, знаменитое казахское гостеприимство, которое глубоко запало в душу профессору. Любую твою просьбу казах исполнит с охотой, как будто у него совершенно нет никаких*

своих дел. Хорошо у них и с почитанием старших: младшие не смеют ослушаться людей поживших, людей с большим жизненным опытом» [137, с. 32].

Несмотря на общую для казахов систему воспитания, можно отметить некоторое расслоение. Когда Насыр нашел в степи Корлан, то спустя некоторое время его мать отметила: «*Судя по воспитанию – это дети из хорошей семьи. Ты слышал, как поет Корлан? Жаль, что не слышал. Попроси как-нибудь ее спеть. Наверно, у них была музыкальная семья – песни Семея, которые поет Корлан, не всякому даются*» [137, с. 45]. Эти слова дают возможность сделать вывод, что и среди казахских семей встречались разные, то есть не все дети воспитывались одинаково. Тем не менее, в целом система воспитания была едина для всех.

Даже позднее, расставшись с кочевым образом жизни и во многом переняв оседлую культуру русских, казахи не оставляли своих народных традиций, о чем свидетельствует и роман Сейсенбаева. Большинство молодых и юных героев романа получили образование в советских учебных заведениях: Бериш учится в школе, а его отец Кахарман получил специальное образование, причем это эрудированный мужчина, который знаком с творчеством многих писателей и знает английский язык, чем удивляет начальство (очевидно, в понимании высокого начальника казахи не могли претендовать на высокий уровень образования и эрудированность). Несмотря на обучение в советских учебных заведениях, казахи продолжают придерживаться традиций, заложенных в них предками. Получается полезное соединение: традиции народной культуры сливаются с современным образованием и дают хорошие результаты.

Кахарман заботился о том, чтобы юные рыбаки – его земляки – получали хорошее образование. Когда он уходил с поста начальника рыболовецкой организации, то успел отправить на учебу нескольких сыновей рыбаков, отмечая, что это не касается детей начальства: «*Всем нам дорого Синеморье, Есен. Долг каждого из нас – отдать морю все доброе, что имеем. Учеба и знание еще никому не вредили. Ты, Есен, конечно, умеешь ловить рыбу, но теперь, кроме этого, еще и технику освоишь. Иначе как ты думаешь прокормить свою мать? Ты должен ехать учиться»* [137, с. 52]. Вот только применить свои знания ребятам было уже некуда, поскольку Аральское море стало умирать.

Учебные заведения как таковые в романе не представлены, в отличие от произведений С. Таунсенд и Дж. Ирвинга, где системе образования уделяется немало внимания. Р. Сейсенбаев пишет о народе, который вырос не на примерах из школ, а на глубоких национальных традициях воспитания и религиозных нормах.

Тем не менее, помимо упоминания тех учебных заведений, куда отправились учиться юноши из рыбацкого поселка, есть в романе и несколько упоминаний о школах: Кызбала была учительницей, пока не сошла с ума под

влиянием потери мужа и сына, жена Кахармана – тоже учительница, но она преподает уже не в поселке, а в городах, куда семья приезжает в своих скитаниях. Да и в самом умирающем поселке Караое уже нет школы – Бериш учится в городе, а на лето приезжает к бабушке с дедушкой.

В плане отображения системы образования в описываемый период обращает на себя внимание первый эпизод книги, когда дети погибают в турпоходе. Молодой учитель географии создал кружок из любознательных детей, которым мало было школьной программы, и водил их в походы, в том числе – и в тот, оказавшийся для детей роковым. Учителю нравилось, что дети хотят постичь тайны природы и истории, он не только учил их своему предмету, но и рассказывал легенды и сказания казахов. Среди всех учеников выделял он семиклассника Омаша, который «*нравился ему больше других своей откровенностью, какой-то недетской сообразительностью*». Учитель вполне мог считать, что Омаш вырастет большим человеком, если бы они все не погибли, отравившись водами Сырдарьи.

Воспитание казахов давало свои плоды в разных сферах. Казалось бы, эпизод пребывания Насыра в столице посвящен не воспитанию, а бурным событиям, когда милиция стала избивать протестующую молодежь. Но то, как относятся к Насыру незнакомые молодые люди, уважительно называют его аксакалом, просят уйти в гостиницу, чтобы не стать жертвой, говорит именно о том, что уважительное отношение к старшим казахи буквально впитывали с молоком матери.

Уважительное отношение к смерти – это тоже дань традициям. Когда Кахарман вез хоронить свою мать и застрял в поезде в буран, ему помог бывший мулла Кайыр, человек, не уважающий традиции, любитель наркотиков и легкой наживы. Тем не менее, перед лицом смерти он также вспомнил о традициях и помог Кахарману не только тянуть гроб по песку, но и похоронить мать. Правда, позже Кахарман убил Кайыра за аморальный поступок, но момент пробуждения у бывшего муллы совести все же был.

Перед смертью Кахарман успел оставить сыну устное завещание, в котором призывал не быть рабом и идти вперед. У него, как и большинства казахов, было несколько детей, но Омаш умер, отравившись из реки, а другие сыновья на момент его смерти были далеко и были еще малы. Так что выполнять завет отца пришлось Беришу, и, учитывая особенности этого мальчика, он наверняка старался это сделать.

Национальные особенности реализации принципов воспитания казахов в романе Р. Сейсенбаева отображены в таблице 3.3.2.

Таблица 3.3.2. - Особенности реализации национальных принципов воспитания казахов в романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках»

№	Принцип воспитания	Реализация в романе
1	2	3
1	основа воспитания – семья	все отображенные в романе духовные ценности строятся на уважении семейных традиций
2	уважение к старшему	уважение к мулле Насыру со стороны односельчан, уважительное отношение Кахармана к отцу и матери и прочие примеры
3	кочевая жизнь, приводящая к отсутствию школы	в романе отображен советский период жизни казахов, когда дети учились в школах, кроме того, молодежь отправлялась на учебу в техникумы и институты
4	народность воспитания	влияние на молодежь имеют не только родители, но и все представители старшего поколения
5	посильный труд	мальчики помогают старшим при ловле рыбы (пока еще она ловилась), 14-летняя Корлан уже помогала по дому приютившей ее семье
6	доброжелательность к гостям	реализована во многих примерах, в частности, во время поездок Насыра его везде встречают радушно, сам он привечает даже Кайыра, с которым у многих отношения не складывались
7	религиозные ценности	репрезентованы в образах двух типах мулл: Кайыра и Насыра; юный Бериш изучает и Коран, и Библию
8	учет возрастных особенностей ребенка	младшие дети Кахармана только играют, в то время как Бериш уже помогает и отцу, и деду
9	отсутствие телесных наказаний	в романе ни разу не упоминаются телесные наказания

Отдельно следует отметить возрастную градацию, принятую у казахов. Современные исследователи приводят такую возрастную градацию современных казахских детей: «только что родившийся ребенок называется – нарестe; от одного года до семи лет – саби; девочка между годом и двумя годами – бопе, мальчик такого же возраста – бобек; мальчик в возрасте от двух до трех лет – булдіршін; от трех до пяти лет – балдырган; от восьми до двенадцати лет – ойын баласы; от двенадцати до пятнадцати лет – сыңыр, от пятнадцати до шестнадцати лет – ересек бала; от шестнадцати до девятнадцати

лет – бозбала» [164]. Разумеется, отражаясь в современном обществе, эта возрастная классификация базируется на основе традиций, создаваемых веками.

В романе Р. Сейсенбаева подобные возрастные наименования встречаются редко (встречается наименование *бозбала*), по большей части писатель ограничивается более принятыми у русских словами *дети, ребенок*, а также наименованиями родства (*сын, внук*). Очевидно, это связано с тем, что роман русскоязычный, ориентирован не только на казахского читателя, но и на более широкую аудиторию, для которой казахские наименования будут не совсем понятны.

Что же касается не наименований разных периодов детства у казахов, а их специфических характеристик, то необходимо отметить следующее. По словам А.Е. Садыковой, «По представлениям казахов, жизнь человека развивалась по циклам – *мушелям*, протяженностью 12 лет каждый. Самым сложным из них был первый, особенно тот первый год, который не входил в мушель (до 1 года)» [166].

Исходя из этого, в каждом периоде жизни ребенка выделялись различные особенности, причем они менялись не только по мушелям, но и внутри этих циклов. Так, с года до трех лет дети являются баловнями семьи и даже своего рода «живыми игрушками» (А.Е. Садыкова). В этом возрасте детям прощаются все шалости, но их уже учат определенному типу поведения (соблюдать осторожность, уважать старших). В период до 7 лет для малышей устраивают праздники: *тоқым қағар* – торжество по поводу первого выезда за пределы аула, *ашамайға отырғызу* (*ашамай* – детское седло для детей 2–4 лет, к которому ребенка привязывают) [166].

Примерно в возрасте 6-7 лет мальчика приучали к коню, который для кочевого народа был очень важным, а девочке в этом же возрасте прокалывали уши, надевая серебряные серьги (обряд назывался *құлағын тесу*). Для мальчика же наиболее важную роль играл обряд обрезания, который проводили в период от 3 до 7 лет. После этого мальчик считался мужчиной и отрывался от матери.

Разные периоды в жизни маленького казаха знаменовали собой и определенную градацию в воспитании. Так, если до трех лет воспитание ограничивалось стремлением взрослого показать, что хорошо, а что плохо, а также воспитанием уважения к старшим, то уже после 3 лет в дело шли ролевые игры, которые копировали взаимоотношения взрослых. В этот период (от 3 до 5 лет) доминируют отношения, связанные с любовью. А в возрасте от 5 до 7 лет ребенка уже учили послушанию и пониманию потребностей других людей.

Возраст от 7 до 12 лет – это период интенсивного обучения. Игры на этом этапе еще присутствуют, но они уже способствуют тому, что ребенок «примеряет» на себя социальные роли. Помимо этого, в данный период дети уже помогают взрослым в кочевой жизни, так, мальчики пасут скот, а девочки

помогают готовить пищу, ухаживать за младшими детьми. Именно в этот период окончательно формируется понимание своей половой принадлежности, дифференциация мужских и женских ролей.

В исследовании возрастной градации казахских детей особая роль принадлежит также отношению возраста кочевников к военным обязанностям и распределению трудовых обязанностей, о чем говорят, например, А.Н. Тесленко и М.С. Тилеукулов [167, с.68]. В исследовании названных ученых отмечено, что система возрастной градации казахов привязана именно к системе общественного распределения труда.

Опираясь на этнографические исследования Н.Ж. Шахановой, исследователи приводят таблицу такой возрастной градации для мужчин. Отметим, что эта таблица направлена на характеристику всех возрастных этапов, мы же приведем только ту ее часть, которая касается детского возраста (таблица 3.3.3).

Таблица 3.3.3. Система возрастных классов казахов по Н.Ж. Шахановой

Социальная ступень	Возраст индивидов, составляющих группу	Социальный статус групп в соответствующей ступени
1	2	3
I	От 1 года до 7-8 лет	Младенчество и раннее детство, формирование психофизиологических характеристик, обучение первичным навыкам предметноорудийной деятельности, первичное осознание кровнородственных отношений и социальных связей. Фиксация половых различий в прическе («айдар»). Первое сажание на лошадь («ұл тойы).

Продолжение таблицы 3.3.3.

1	2	3
II	От 8 до 15-16 лет	«боз бала», «ұл бала». Формируются активные трудовые навыки с ориентацией на половое разделение функций. Постепенное усвоение культурных стереотипов и поведенческих норм. Дальнейшее обучение верховой езде и уходу за верным конем. Появление пояса на костюме. Обряды «тырнақ алды», «тоқым қағар».
III	От 15-16 лет до 25-30 лет	«жігіт». Основная единица военного ополчения. Охрана родовых, племенных, общинных территорий. Скотоводы. Охотники

Как видим, данные возрастные классификации несколько отличаются друг от друга, поскольку во второй упор сделан больше на кочевые и военные роли (при этом не будем забывать, что таблица составлена на основе воспитания мужчин).

Разумеется, в современном казахском обществе нет особой потребности в тех привычках, которые прививались детям кочевников. Однако сохранились основы возрастного воспитания, заложенные еще в далекие времена.

В романе Р. Сейсенбаева можно отметить, как трепетно герои относятся к малышам (например, в эпизоде, когда мать сбежала в город, бросив ребенка на отца), как мягко приучают они к труду более взрослых детей (Кахарман в детстве). Помимо этого, на примере семьи самого Кахармана легко увидеть, как соблюдается принцип воспитания по возрастным периодам: младшие дети играют, в то время как старший (Бериш) является помощником и для отца, и для деда.

В романе мы не встречаем понимания мужчины как воина, следовательно, нет и трактовки мальчика как будущего воина. Однако присутствует понимание того, что мужчина должен брать на себя роль защитника, помогать более слабым. Это отображено и в образе Насыра, который еще совсем юным

спас детей от каннибала, и в образе его внука Бериша, приходящего на помощь женщинам во время бури.

Таким образом, детство в романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» представлено в нескольких типах:

-воспоминания взрослых о своем детстве – счастливом, и даже если имеющем какие-то негативные воспоминания, то все равно светлом,

-воспоминания взрослых о своем детстве во время голода;

-воспоминания взрослых о своем детстве сыновей и дочерей «врагов народа»,

-дети второй половины XX века, которые страдают от экологических катастроф.

Как видим, основными типами является тип ребенка-жертвы. Учитывая общее настроение романа, его насыщенность социальной проблематикой, это совершенно неудивительно.

Возвращаясь к национальным особенностям воспитания, следует сопоставить аспекты всех трех национальных систем. Данные приведены в таблице 3.3.4.

Таблица 3.3.4. - Отображение национальных систем воспитания в анализированных романах.

№	Принцип	У С. Таунсенд	У Дж. Ирвинга	У Р. Сейсенбаева
1	2	3	4	5
1	основа воспитания – семья	+	+	+
2	усвоение нравственных ценностей и этических норм	+	-	+
3	развитие трудолюбивой личности	+	+	+
4	развитие чувства патриотизма	+	+	-
5	физическое здоровье личности	+	+	-
6	религиозные ценности	+	+	+
7	развитие умственных способностей	+	+	+
8	принцип уважения и доверия	+	+	+

Продолжение таблицы 3.3.4.

1	2	3	4	5
9	неприятие физических наказаний	+	-	+
10	уважение к старшему	+	+	+
11	кочевая жизнь	-	+	+
12	народность воспитания	-	-	+
13	посильный труд	+	+	+
14	доброжелательность к гостям	-	-	+
15	учет возрастных особенностей ребенка	+	+	+
16	умение приспосабливаться к обстоятельствам	-	+	-
17	самостоятельность с ранних лет, социальная активность в подростковые годы	-	+	-
18	дружба (друг-"зеркало")	-	+	-
19	ранняя сексуальность	-	+	-
20	система образования: учитель-наставник	-	+	-

Данные этой таблицы дают возможность отметить, что у трех абсолютно разных народов в системах воспитания есть немало общего. Прежде всего, это отношение к семье как основе воспитания, также весомы религиозные ценности (несмотря на то, что в романе Р. Сейсенбаева время действия – годы атеизма в СССР), уважительное отношение к старшим, желание воспитать гармонически развитую личность, в которой равнозначны умственные и физические способности, воспитание трудом.

При это важно отметить, что в некоторых случаях соответствия весьма условны. Так, отсутствие в романе Р. Сейсенбаева образа друга-«зеркала» вовсе не означает, что у казахов нет дружбы вообще. То же самое можно сказать и об отсутствии отображения чувства патриотизма. Казахи, как и представители любой другой нации, глубоко патриотичны, но в романе Р. Сейсенбаева именно этот аспект в воспитании детей не отображен.

Отсутствие образа учителя-наставника в романе казахского автора указывает на разницу в подходах к образованию в СССР и в США, однако не умаляет достоинств советской образовательной системы.

То, что в романе Дж. Ирвинга отсутствует признак «усвоение нравственных ценностей и этических норм», не означает полного отсутствия нравственных ценностей в национальном воспитании американцев, а говорит, очевидно, о том, что Ирвинг сосредоточился на других проблемах [168, с. 196].

То, что в романах С. Таунсенд и Р. Сейсенбаева отсутствует выделенный среди национальных принципов воспитания признак «умение приспосабливаться к обстоятельствам», не означает, что для английских и казахских детей и подростков это вообще нетипично. У американцев эта черта является одной из наиболее весомых, в то время как у других наций доминируют другие.

Ранняя сексуальность свойственна и англичанам, и американцам в силу их более раскрепощенного воспитания. Однако в романе С. Таунсенд этому аспекту уделяется меньше внимания, чем у Дж. Ирвинга.

Таким образом, в произведениях английского автора С. Таунсенд, американского Дж. Ирвинга и казахского Р. Сейсенбаева раскрываются особенности концепта детства.

На специфику реализации концепта влияют, во-первых, национальная специфика, а во-вторых, жанр каждого произведения. Роман С. Таунсенд – это образец автодокументальной прозы (дневник), в котором можно отметить некоторые тенденции романа воспитания; роман Дж. Ирвинга – это роман воспитания, обогащенный тенденциями социально-политической прозы, он также является автодокументальным произведением (воспоминания); роман Р. Сейсенбаева – реалистический с элементами романа-предупреждения, апокалиптического романа, в нем нет тенденций романа воспитания, однако также реализуется концепт детства.

Национальная специфика также играет роль в развитии этого концепта: у английской писательницы доминантами становятся доверие, уважение детей к старшим, отсутствие физических наказаний, религиозность. Отображена в романе строгость школьного образования, система правил и норм. Однако в отражении системы образования и воспитания следует сделать поправку на середину XX века, когда в обществе происходил отход от принятий норм и правил.

В романе американца отображена специфика воспитания в США с их привычками к переездам, воспитанием одиночеством, ранней сексуальности и крепкими узами дружбы. Немало внимания уделяется вопросам религии. Система образования представлена достаточно детально: от воскресной школы и до Академии.

В романе казахского автора акцент делается не на школьном образовании, а на национальной системе воспитания, основу которой составляют такие ценности как труд, уважение к старшим, отсутствие физических наказаний,

религиозность. Наблюдаются острые психологические ситуации, которые возникают как в школе, так и в домашней обстановке. Писатель раскрывает внутренний мир ребенка, который отличается новым сознанием, моралью и характером. Автор художественно и убедительно раскрывает состояние и переживания героев [169, с.123].

Образы героев трех романов кардинально отличаются. Адриан Моул – это типичный английский подросток, который переживает из-за прыщей, а самой страшной трагедией для него становится развод родителей. Джонни Уилрайт – подросток, который пришел к духовному становлению путем осознания трагедии гибели близких людей, Оуэн Мини – герой, который практически всю жизнь знал, что погибнет во имя спасения детей. В романе Р. Сейсенбаева нет единого героя, в нем реализованы три типа ребенка – жертвы системы и один тип взрослого, делящегося светлыми воспоминаниями о детстве.

Говоря о типе жертвенности в каждом из произведений, следует отметить, что она присутствует на разных уровнях: для Адриана жертвенность – это потеря личной жизни (которой у него, по его же словам, нет вообще), для Оуэна – это возможность отдать свою жизнь за жизни детей, а жертвенность в романе Сейсенбаева реализуется на уровне всего казахского народа, где в жертву за неразумные действия взрослых принесены дети.

Изучение темы детства у казахского автора Роллана Сейсенбаева помогает понять особенности общения поколений согласно принятым у казахов традициям, а также отметить силу боли казахского народа, у которого вследствие экологической катастрофы погибают дети.

Несмотря на разноплановость всех трех произведений и на явно не равнозначную роль темы детства в каждом из них, в целом изучение концепта детства в романах всех трех писателей дает возможность не просто отобразить репрезентацию данного концепта в художественном мире авторов, но и выявить его место в языковой картине мира англичан, американцев и казахов.

Несмотря на коренные различия в особенностях воспитания трех наций, можно отметить, что в основе национальной педагогики есть общее, объединяющее – гуманизация, обращение к личности ребенка, к религии как к средству воспитания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. На основе анализа существующих интерпретаций концепта в социально- гуманитарных науках сделано заключение: концепт – это представление о смыслах, которые отражают опыт, знания и достижения человечества в мире. Они переживаются, ассоциируются и представляются в виде образов и знаний. Концепты образуют своего рода культурный слой, который действует как посредник между человеком и миром. Они имеют определенную структуру, обновляются и взаимодействуют с другими концептами.

Художественный концепт понимается нами как универсальный элемент в системе литературного текста, в котором он деформируется и изменяется под влиянием личных интерпретаций. Он воспринимается как ментальная единица в индивидуальном сознании автора литературного текста, который выражает авторское понимание сущности объектов и явлений. Характеризуется следующими особенностями: наличием ментальной природы, наполнением смыслового значения, взаимосвязью с когнитивными структурами, выполнением функции заместительства, потенциальностью, воплощением в речи, проявлением в виде понятия, символа, образа; культурным и историческим детерминизмом, ценностным характером, наличием вербальных и невербальных форм.

2. В мировой художественной литературе образы детства и ребенка присутствуют на протяжении довольно длительного периода, но концептуальное значение приобретают в европейской и американской литературах с конца XIX – начала XX веков. Метафорично-символический смысл детства как наилучшего состояния человека становится в это время не менее значимым, чем в романтическую эпоху, когда концепт ребенка ярко воплощал ключевую дилемму романтического мировосприятия – противостояние идеалу и действительности. Литература XIX века и период излома XIX–XX в., в центре которой был ребенок, хотя и отличались по своей тематике и героям, все же не выходили за пределы «взрослой» литературы; они были объединены общим проблемным пространством, единым его философско-онтологическим смыслом, который в каждом случае приобретал особую форму. Образ ребенка в конце XIX века был важной сферой исследования самого процесса изменения «лучшего состояния человека, источников его разрушения, факторов, которые приводили к краху или к выбору особой жизненной позиции.

Литературе XX века также свойственен особый подход к реализации концепта детства. Начиная со второй половины XX века, литература ставит в центр внутренний мир ребенка и его личность. Американская, английская и казахская литература, подобно прочим национальным литературам, характеризуются в этот период расширением тематики и проблематики произведений, связанных с трактовкой образов ребенка и детства. Проблемы произведений подобного типа относятся к подростку, который становится

взрослым, но боится трудностей, пережитых отцами. Тематика и жанровая специфика такого рода произведений различны, но в целом они характеризуются наличием своего рода бесконечной проблемы: кем и как будет продолжено дело отцов, сумеют ли дети сберечь моральные и этические ценности, которые с огромным усилием пронесло через всю молодость старшее поколение.

Концепт детства в проанализированных романах имеет следующие структурные особенности: он проявляется как понятие, как ценность (ценность детства неоспорима во всех трех романах, и это обусловлено спецификой понимания ребенка в национальной культуре), как образ (образ детства является ведущим у С. Таунсенд и Дж. Ирвинга и весомым у Р. Сейсенбаева), как ассоциация (у всех трех авторов ассоциируется как что-то светлое, как позитивный период в жизни человека, но у Таунсенд к этой ассоциации примешивается трагичность краха семьи, у Ирвинга – война, у Сейсенбаева – экологическая катастрофа).

3. Образ подростка в романах Сью Таунсенд репрезентован прежде всего в главном герое произведений – Адриане Моуле.

Написание романа в форме дневника дает возможность проследить возрастные характеристики, передаваемые в хронологической последовательности. Благодаря дневниковой форме читатель имеет возможность знакомиться с основными событиями из жизни Адриана в течение года с небольшим. Адриан – подросток из вполне обычной английской семьи с банальными подростковыми проблемами.

В романе Джона Ирвинга отображен образ мальчика-подростка-юноши, которому не суждено повзрослеть. Оуэн погиб, пожертвовав собой ради вьетнамских детей, причем эта жертва была не случайной, поскольку герой готовился к смерти в течение многих лет, предчувствуя ее и зная, что он должен совершить что-то значительное.

Концепт детства реализуется здесь в трех вариантах: по отношению к рассказчику; к Оуэну Мини; к тем детям, которые встречаются на пути героев в разное время. Тем не менее, основным носителем концепта остается именно Оуэн Мини. Будучи и мальчиком, и подростком, и юношей, Оуэн поражает своим маленьким ростом и высоким пронзительным голосом. Как становится понятно только в финале романа, эти его особенности были предопределены свыше и ориентированы на спасение детей.

Роман казахского писателя Роллана Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» существенно отличается от проанализированных выше, поскольку в нем становление человека происходит под влиянием экологической катастрофы.

В романе детство противопоставляется зрелости, аналогично тому, как жизнь и чистота родного края – природным катаклизмам, приведшим к гибели Аральского моря. Детство предстает в воспоминаниях героев, как нечто светлое, родное, но сейчас безвозвратно утерянное. Концепт «детство» тесно

переплетается с вопросами вселенского масштаба, и масштабность их заключается в том, что они вечные – это жизнь и смерть.

Концепт детства реализован в произведении в двух аспектах: как ностальгия героев по детским годам, когда все вокруг было еще не нарушено вмешательством человека в природу; и как осознание того, что детство казахских детей находится под угрозой из-за этого вторжения.

Для каждого из трех авторов роль концепта детства в творчестве в целом неодинакова. Если С. Таунсенд обращается к концепту детства практически во всех романах об Адриане Моуле, то круг интересов Дж. Ирвинга сосредоточен по большей части вокруг семьи и человеческих взаимоотношений, в то время как для Р. Сейсенбаева характерно обращение к социальной проблематике.

Проанализировав романы С. Таунсенд, Дж. Ирвинга и Р. Сейсенбаева, мы отметили, что во всех реализуется концепт детства. При этом анализ ядра и признаков данного концепта дали возможность выяснить следующее: во всех трех романах ядро концепта представлено лексемами *детство* и *детский*, в то время как признаки концепта реализуются по-разному:

В романе С. Таунсенд:

- временн*а*я характеристика,

- человек не-взрослый, человек малых лет (тематический ряд: *мальчик, ребенок, малыш, мальчик, детский, малолетний*, *юный, подросток;* социальные роли: сын, школьник),

- состояние (рост, особенности подросткового организма).

В произведении Дж. Ирвинга:

- временн*а*я характеристика,

- человек не-взрослый, человек малых лет (тематический ряд: *девчонки, мальчишки, ребятишки, детишки, маленький, подросток;* социальные роли: сын, школьник; образные характеристики),

- состояние («закрепленность» Оуэна в детском возрасте).

В романе Р. Сейсенбаева:

- временн*а*я характеристика,

- человек не-взрослый, человек малых лет (тематический ряд: *ребенок, грудной ребенок, малыш, мальчик (мальчишка), девочка, ребята, подростки, парни и девушки*, а также антонимическая пара *младший-старший;* социальные роли: сын, дочь, внуки, школьник),

- состояние (образные сравнения),

- детеныши животных, что лишний раз подчеркивает то, что и люди, и животные являются детьми природы.

Несмотря на явные различия в трактовке признаков концепта, можно отметить и несомненное сходство самого принципа реализации концепта в трех национальных литературах. Тем не менее, этнокультурные различия и временн*а*я специфика проявляются и на понятийном, и на ассоциативном уровнях анализируемого концепта.

Так, для Адриана Моула детство – это подростковые прыщи, развод родителей, первая любовь. Английский подросток чувствует себя защищенным, его жизнь стабильна, несмотря на разногласия родителей, поскольку стабильна английская система государственности.

Для героев романа Дж. Ирвинга детство – это «закрепленность» Оуэна в состоянии «маленького человека», которая в конечном счете спасает жизни других «маленьких людей».

Роман посвящен военным событиям, во время которых ни один человек, будь то ребенок или взрослый, не может чувствовать себя спокойным.

В мире Р. Сейсенбаева детство – это, с одной стороны, воспоминания об особом, защищенном мире, а с другой – понятие ребенка как жертвы губительной политики взрослых по отношению к окружающему миру. Казахстан конца XX века – это нестабильная территория, потрясаемая природными и социальными катаклизмами, отсюда – незащищенность ребенка.

Картина мира английского ребенка конца XX века отличается стабильностью, что обусловливает понимание концепта детства как своего рода «тихой гавани», нарушаемой незначительными проблемами.

Картина мира американского подростка и казахского ребенка указанного периода имеет апокалиптический характер, который у американского ребенка обусловлен войной в Вьетнаме, у казахского – экологической катастрофой.

В художественной философии авторов анализируемых романов концепт детства имеет разные значения: у С. Таунсенд – этическое (место подростка в окружающем мире), у двух других авторов – социально-историческое (трагедия войны у Ирвинга и глобальная катастрофа у Сейсенбаева).

4. Концепт детства во всех романах реализуется посредством лексем, которые служат как для непосредственной номинации связанных с ним понятий, так и для передачи переносных значений. Среди средств художественной выразительности, которые доминируют в реализации анализируемого концепта, у всех трех авторов нами отмечены метафоры, эпитеты и сравнения.

В романе С.Таунсенд метафоры реализуются в образной характеристике персонажей, передаче эмоций и создании Адрианом впечатлений о себе самом. Сравнения указывают на размышления героя. Эпитеты передают внешние описания, чувства и эмоции, особенности характера, характеристику эмоционального состояния. В данном романе средства художественной выразительности помогают передать внутренний мир главного героя и служат для создания образной характеристики персонажей (как Адриана, так и его окружения).

В романе Дж. Ирвинга роль метафоры реализуется как в образной характеристике героев, так и в передаче чувств матери. Отмечается в оценке особенностей рождения Джонни, отображении чувств героя, связанных со смертью матери и с его отношением к другу. Сравнения подчеркивают

насколько необычным был Оуэн, проводят параллели между взрослыми людьми и детьми, они показывают, как маленький ребенок воспринимает незнакомое ему существо. Их роль важна в отображении отношения молодых людей к войне. Эпитеты реализуются во внешних описаниях, в передаче потенциальной характеристики группы подростков и молодежи, а также в передаче негативного отношения преподавателей к «элитной» молодежи. Так, синекдоха подчеркивает необычность голоса Оуэна. Автор использует также перифраз характеризуя персонаж Хестер. В романе «Молитва об Оуэни Мини» средства художественной выразительности служат для передачи чувств героев, для их образной характеристики и для отображения особенностей отношений между героями.

В романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» роль метафор проявляется в выражении тревоги и отчаяния. Сравнения передают мечтания героев, их размышления о проблемах философского характера. Эпитеты усиливают художественные описания, чувства тревоги и отчаяния. В отличие от английского и американского авторов, Р. Сейсенбаев практически не прибегает к средствам художественной выразительности при реализации концепта детства. Тем не менее, отдельные типы данных средств в романе присутствуют. Это метафоры, сравнения, эпитеты, которые несут как положительную так и отрицательную семантику.

Указанные средства художественной выразительности маркируют специфику концепта, способствуя образному раскрытию его ядра и периферии.

5. В произведениях представителей трех национальных литератур концепт детства реализуется, исходя не только из общих принципов отношения к ребенку, характерных для художественной литературы в целом, но и исходя из национальной специфики и жанра произведения.

В частности, специфика проанализированных произведений такова: роман С. Таунсенд – образец автодокументальной прозы (дневник), в котором можно отметить некоторые тенденции романа воспитания; роман Дж. Ирвинга – роман воспитания, обогащенный тенденциями социально-политической и автодокументальной прозы (воспоминания); роман Р. Сейсенбаева – реалистический с элементами романа-предупреждения, апокалиптического романа.

Роман Сью Таунсенд «Дневники Адриана Моула» написан, как указывает само название произведения, в форме дневника. Такая форма дает возможность проследить особенности реализации концепта детства, исходя из субъективного взгляда самого героя. Форма дневника диктует и свободу действий персонажа. Автор дает ему возможность «руководить» ходом повествования, при этом сам оставаясь в стороне. Именно такой подход позволяет и получить более полное представление о самом Адриане, и выявить особенности реализации концепта ДЕТСТВО.

Мы поддерживаем мнение тех литературоведов, которые называют роман «Молитва об Оуэни Мини» романом воспитания. Однако следует учесть, что здесь есть два главных героя: рассказчик и его друг Оуэн Мини.

Рассказчик проходит определенные фазы воспитания и становится верующим путем преодоления многочисленных испытаний. Сам же Оуэн претерпевает трансформацию, после которой чувствует себя орудием в руках Божьих, к тому же открывает в себе удивительные способности (например, может предугадать будущее). Эта трансформация произошла с ним после того, как он случайно убил бейсбольным мячом маму своего друга, которая к тому же нравилась ему как женщина. Оуэн испытал сильное потрясение, что не могло не сказаться на его психике, на его чувствах и мироощущении. Именно после трагедии он начал понимать, что пришел в этот мир неслучайно, но конкретное понимание того, что именно он должен совершить, пришло к Оуэну не сразу.

В своем становлении рассказчик проходит три стадии: детство, юность, этап взросления этап после смерти друга. Именно смерть Оуэна стала переломным моментом для Джонни, поскольку после этого он стал верить в Бога, причем эта вера становилась все глубже с каждым днем.

С романом Сью Таунсенд «Дневники Адриана Моула» произведение Джона Ирвинга сближает форма повествования: он написан от первого лица. Однако это не дневник, а воспоминания героя, изложенные не в хронологическом порядке. Тем не менее, такая повествовательная манера дает автору возможность и в одном, и в другом случае обратиться к внутреннему миру персонажа, отобразить субъективный взгляд героя.

По мнению современных литературоведов, Ирвинг дополнил роман воспитания, преобразовав его в новую форму с элементами биографии и социально-политического романа.

Соглашаясь с этим, мы отмечаем также и то, что в романе заметно и влияние социально-политического контекста развития общества. В романе таким контекстом становится война во Вьетнаме, что делает его особо злободневным.

Специфика романа Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» в том, что он не является фантастическим произведением: в нем фантастических элементов, нет картины будущего, хоть утопического, хоть антиутопического, однако есть предостережение того, как быстро можно погубить мир, который простирается вокруг, и как сложно его восстановить.

Реализация концепта детства в этом произведении тесно связана с раскрытием экологической катастрофы. – ведь именно казахские дети первыми пострадали от беспечности взрослых, вздумавших шутить с природой.

6. Национальная специфика трех произведений влияет на раскрытие концепта детства и в ракурсе принятых в разных странах систем воспитания. Так, у английской писательницы среди основных доминант системы

воспитания фигурируют доверие, уважение детей к старшим, отсутствие физических наказаний, религиозность; строгость школьного образования, система правил и норм.

Немаловажным аспектом в исследовании этого произведения является своеобразный экскурс в традиции семейного воспитания англичан, который помогает понять особенности семейных отношений Моулов и специфику обучения. То, что речь идет именно об Англии, можно проследить посредством географических названий, имен, возникающих из контекста указаниях на политическую ситуацию в стране. Однако далеко не последнюю роль в изображении реалий Англии играют подробности, указывающие на особенности воспитания.

Национальная традиция воспитания в романе С. Таунсенд во многом отображает общую концепцию британской системы воспитания. В нем отображены традиции уважения к ребенку, его воспитание посредством посильного физического труда, однако не следует забывать, что мы имеем дело с романом, написанном с изрядной долей иронии, а это значит, что буквального отображения основ национальной педагогики в романе не найдем.

Национальная специфика воспитания детей и подростков раскрывается в романе как посредством отображения системы обучения, так и посредством взаимоотношений в семье, которая у Адриана не совсем благополучна.

Среди факторов, оказывающих влияние на становление личности Адриана, доминируют школа, семья, общение со взрослыми людьми вроде старика Бакстера, осознание себя гражданином, общение со сверстниками. В целом становление Адриана проходит в британских традициях воспитания, однако с поправкой на контекст середины XX века с его склонностью к отрицанию правил и канонов.

У американского автора отображена специфика воспитания в США: склонность к частым переездам, воспитание одиночеством, ранняя сексуальность, крепкие узы дружбы; весомая роль религии; детальный анализ системы образования (от воскресной школы и до Академии).

Роман Дж. Ирвинга демонстрирует некоторые особенности американской системы воспитания: наличие верного друга в качестве «зеркала» (дружба Джонни и Оуэна), ранняя сексуальность детей (разговоры о груди мамы Оуэна, попытки рассмотреть и потрогать тело Хестер).

Также можно проследить в романе отсутствие глубокой скорби в отношении умершего, весьма характерное для американцев. Правда, реализовано он не столько в образе отчима Джонни, который не женился после смерти жены, а скорее в образе самого мальчика, который скорбел по матери, однако не так долго и сильно, как это могло быть.

Вместе с тем, для семьи Джона Уилрайта – весьма уважаемого члена общества – не характерен тот кочевой образ жизни, о котором пишут исследователи. Уилрайты принадлежали к той американской прослойке,

которая вела оседлый образ жизни, будучи полностью удовлетворена тем, что имеет. А вот семья Мини приехала в город примерно в то время, когда родился Джон (а значит, и Оуэн) в надежде разработать гранитный карьер.

Система образования в США во многом связана с религией, что также прослеживается в романе Ирвинга.

В романе казахского автора школьное воспитание как таковое не представлено. Здесь по большей части репрезентуется народная национальная система воспитания, основанная на воспитании трудом, уважении к старшим, отсутствии физических наказаний, религиозности, народности воспитания (когда в процессе воспитания участвует не только семья ребенка, но и весь аул); доброжелательности (реализуется на примере радушия, с каким всегда встречали гостя); учете возрастных особенностей ребенка; отсутствии телесных наказаний.

Даже позднее, расставшись с кочевым образом жизни и во многом переняв оседлую культуру русских, казахи не оставили своих народных традиций, заложенных в детстве, о чем свидетельствует и роман Сейсенбаева: традиции народной культуры органично сливаются с современным образованием и демонстрируют хорошие результаты.

Учебные заведения как таковые в романе казахского писателя не представлены, в отличие от произведений С. Таунсенд и Дж. Ирвинга, где системе образования уделяется немало внимания. Р. Сейсенбаев пишет о людях, которые выросли на глубоких национальных традициях воспитания и религиозных нормах.

Основным носителем концепта детства у разных авторов является ребенок, причем образы детей (подростков) во всех трех романах существенно отличаются. Адриан Моул – типичный английский подросток, комплексующий из-за прыщей. Самое трагическое в его жизни – это развод родителей.

Джонни Уилрайт – подросток, прошедший духовное становление после гибели близких людей, Оуэн Мини – герой, практически всю жизнь знавший, что погибнет во имя спасения детей, и в итоге осуществивший это.

В романе Р. Сейсенбаева нет одного главного героя, в нем представлены три типа образов детей, являющихся жертвами системы, а также один образ взрослого, делящегося светлыми воспоминаниями о детстве.

Отметим, что несмотря на коренные различия в образе жизни трех разных народов, в основе их национальной педагогики есть нечто общее - это гуманизация, обращение к личности ребенка, к религии как к средству воспитания. Выявленные нами различия в характеристике концепта детства в трех национальных лингвокультурах обусловлены различием социально-экономических условий жизни англичан, американцев и казахов, их различным культурно-историческим кодом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1 Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации. – Москва: Наука, 1996. – 269 с.
2 Кон И.С. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – Москва: Наука, 1983. – 232 с.
3 Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – Москва: Наука, 1989. – 560 с.
4 Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург: Летний сад, 2000. – 416 с.
5 Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды. Воронеж : МОДЭК, 1996. – 512 с.
6 Маслова О.О. Концепт детства в научной и художественной традициях XX века: автореф.…канд.культурологии: 24.00.01/ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2005. – 206 с.
7 Богомолов А.С. Античная философия. Москва: Наука, 1985. – 390 с.
8 Кузанский Н. О богосыновстве. Сочинения в 2-х томах. Т. 1. - Москва: 1979. – 204 с.
9 Аврелий А. Исповедь. Москва: 2000. – 799 с.
10 Роттердамский Э. Воспитание христианского государя. Москва, 2001 – 140 с.
11 Монтень М. Опыты: Москва: Наука, 2002 – 542 с.
12 Фихте И. Г., Назначение человека в 2 т. – Санкт-Петербург, 1993, – 687 с.
13 Шеллинг Ф.В. О конструкции в философии: в 2 т. – Москва: Мысль, 1989. – 636 с.
14 Фихте И. Г., Шопенгауэр А. Немецкая классическая философия. – Харьков: ЭКСМО-Пресс, 2003 – 322 с.
15 Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: Попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37-67.
16 Беляева Л.А. Коростелев Г.М. О соотношении понятий «формирование личности», «воспитание», «социализация» // Философские проблемы формирования личности. – Свердловск, 1979. – С. 18-22.
17 Бестужев-Лада И.В. Педагогика. – Москва,1988. – 254 с.
18 Коган Л.Н. Человек и его судьба. – Москва: Мысль, 1988. – 134 с.
19 Кислов А.Г. Оправдание детства: от нравов к праву. – Екатеринбург, 2002. – 165 с.
20 Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. – Москва, 2001. – 349 с.
21 Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребёнка. – Москва: УРАО, 1997. – 238 с.

22 Куликовская И.Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
23 Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве взрослых. – Санкт-Петербург: СПб: Питер, 1999. – 288 с.
24 Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. – Екатеринбург, 1999. – 416 с.
25 Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – Москва: Педагогика - Пресс, 1994. – 608 с.
26 Леви-Строс К. Первобытное мышление. – Москва: Республика, 1994. – 384 с.
27 Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. Москва: Наука, 1988. – 429 с.
28 Тайлор Э.Б. Первобытная культура. Москва: Политиздат, 1983. – 573 с.
29 Фрэзер Дж. Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. Москва: Политиздат, 1980. – 831 с.
30 Бюхнер П., Крюгер Г.-Г.,Дюбуа М. «Современный ребенок» в Западной Европе // Социологические исследования. 1996. – №4. С.128-135.
31 Postman N. The Disappearance of Childhood. – New York: Vintage Books, Inc., 1994. – 192 p.
32 К.Флэйк-Хобсон К.Ф., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. – Москва: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 511с.
33 Beck U. Risk Society: Towards a New Modernity. – London: Sage, 1992. – 260 p.
34 Richter D. Kindheit als Utopie. Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Berlin, 1985. S. 135-139.
35 Garbarino, J. Can American Families Afford the Luxury of Children? // Child Welfare. – 1991. – Vol. 65, № 2. – P. 120 -125.
36 Davis K. The Child and Social Structure // Journal of Educational Sociology. – 1940. – Vol. 14, № 4. – P. 217–229.
37 Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon. – Budapest ; Viena : European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1991. – 39 p.
38 Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга. – 1995. – 348 с.
39 Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха воспитателей и воспитательных систем) в 3 т. – Москва: «Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1997. – Т.2 – 336 с.
40 Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – Москва. – 2001. – 464 с.
41 Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики

образования // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 12–19.
42 Попкова Т.Д. Философско-антропологические аспекты детства. Антропологические основания теоретического мышления: матер. науч. конф. – Екатеринбург, 2005. – С. 223–225.
43 Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности: учебное пособие к спецкурсу. – Екатеринбург, 1995. – 74 с.
44 Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
45 Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С. 90-93.
46 Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: «ИСТОКИ», 2002. – 318 с.
47 Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – Москва: «Языки русской культуры», 1999. – 780 с.
48 Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – Москва: «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
49 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты. Дискурс. – Москва: Гнозис, 2004. – 390 с.
50 Воркачев С.Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. – Краснодар:КГУ,2002. – 142 с.
51 Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. М.: Тетра Системс, 2004. 256 с.
52 Жумабаев М. Педагогика. – Алматы: Родной язык, 1992. –160 с.
53 Аргынбаев Х.А. Семья и брак у казахов: автореф. дис. … док. ист. наук. – Алма-Ата, 1975. – 130 с.
54 Шалгинбаева С.Х. Семейные традиции и социокультурный облик казахов городов Алматы и Тараза (этносоциологическое исследование): автореф. дис. …канд. ист. наук. – Алматы, 2002. – 29 с.
55 Кабакова М. Ценности и традиции современной казахской семьи. http://ehistory.kz/ru/contents/view/440
56 Узакова С.А. Семья и семейные ценности казахов сквозь призму гендерного подхода // Система ценностей современного общества. 2014 – № 33. – С. 95-100.
57 Корнилко И.А. Семейные традиции казахского народа как фактор духовно-нравственного воспитания современных школьников. http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Pedagogica/ 3_101956.doc.htm
58 Сабирова Д.А. Художественный мир семьи в литературе Казахстана: типология и методика изучения. Диссертация.- Алматы, 2016. – 150с.
59 Агаркова О.А., Мезенцева А.В. Концепт «Семья» в казахской национальной культуре. Современные проблемы науки и

образования.
http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19317
60 Абдуллина А. Б. Концепт пути в прозе Сатимжана Санбаева // Материалы междунар. конф. «Филологическая наука в XXI веке: проблемы и перспективы» – Алматы, 2014. – С.4-7.
61 Когай Э.Р. Концепт “Город” в индивидуальной авторской картине мира Тимура Зульфикарова // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2015. – № 1 (153). – С.137-142.
62 Мухамадиев Х.С., Кенжеева К.Т. Концепт «Дерево» или «Ода карагачу» // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2011. – №2(132). – С. 130-133.
63 Исабекова У. К. Концепт qut в казахской языковой картине мира // Филология и культура. Philology and Culture. –Казань, 2016. – № 2(44). – С. 82–88.
64 Дмитрюк Н.В. Ментально маркированные концепты казахской культуры в диахроническом аспекте // Материалы междунар. науч. конфер. «Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты». – М.: ИЯ РАН-УГУ, 2012. С. 20-22.
65 Курмангалиева А.А., Чумбалова Г.М., Бердалиева Т.Л. Концепты «Куаныш» и «Радость» в казахской и русской языковых картинах мира // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018.– № 4. – С. 161-164.
66 Жумагулова Б.С. Национально-культурная специфика концепта үй. Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Филологические науки. – 2014. – № 1 (47). – С. 22-25.
67 Сафронова Л.В., Амирбекова У., Нурбаева У. Концепт чисел и когнитивная поэтика в рассказе Лаврентия Сона «Площадь треугольника. Вестник КазНУ. Серия востоковедения. – 2014. – Т. 70, № 4. http://repository.kaznu.kz/handle/123456789/5088?locale-attribute=kz
68 Голубовская И.А. Этнические особенности языковых картин мира. – К.: 2002. – 293 с.
69 Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. М.: Языки русской культуры, 1997. – 320 с.
70 Лисицына В.О., Арутюнова Э.К. Проблема определения понятия концепт в современном языкознании // Международный журнал экспериментального образования. –2014 – №3. – С.163-165.
71 Степанов Ю.С., Проскурин С.Г. Константы мировой культуры. – М.Наука: 1993. – 158 с.
72 Сурина В.Н. Понятие концепта и концептосферы // Молодой ученый. – 2010. – Т. 2, № 5.– С. 43-46.

73 Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка. // Российская академия наук. Серия литературы и языка – 1993. – Т. 52, № 1. С.3-9.
74 Карасик В.И., Стернин И.А. Антология концептов. – Москва, Гнозис, 2007. – 512 с.
75 Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии // Тамбовский университет, 2001. – 123 с.
76 Зусман В. Г. Концепт в системе гуманитарного знания // Вопросы литературы. 2003. –№ 2. http://magazines.russ.rU/voplit/2003/2/zys.html
77 Тарасова И. А. Художественный концепт: диалог лингвистики и литературоведения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 4 (2). – С. 742–745.
78 Миллер Л. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. –2000. – № 4. С. 41–42.
79 Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: учебник для вузов. Москва: Деловая книга, 2004. – 464 с.
80 Болотнова Н. С. Когнитивное направление в лингвистическом исследовании художественного текста // Материалы VII Всероссийского научно – практического семинара «Поэтическая картина мира: слово и концепт в лирике серебряного века». – Томск, 2004. – С. 7–19.
81 Володина Н. В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. – Москва: Наука, 2010. – 320 с.
82 Васильева Т.И. Литературоведческий подход к изучению художественного концепта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – №7 (18). – С. 51-54.
83 Васильева Т.И., Карпичева Н.Л., Цуркан В.В. Антология художественных концептов русской литературы XX века. Москва: Флинта, 2014. – 356 с.
84 Александрович, Н.В. Концептосфера художественного произведения как фрагмент индивидуально-авторской картины мира // Вестник университета управления. – 2007. –№ 6. – С. 18-22.
85 Новосельцева В.А. Концептуализация времени в русской фразеологии и художественных текстах: на материале произведений 40–80-х гг. XIX века. Краснодар. 2005, – 169 с.
86 Жук М.И. Концепты Вера – Надежда – Любовь в идиостиле Б. Окуджавы. Владивосток, 2007. – 278 с.
87 Миронова Ю.В. Отражение русской ментальности в концептах художественного текста (На материале цикла рассказов И.С. Тургенева «Записки охотника»). Липецк, 2003. – 190 с.

88 Mukhtar L. The main approaches to the study of the concept in modern human sciences // KazNU Bulletin. Philology series. – 2017. – №1(165), P.390-394.
89 Марцинковская Т Д. История детской психологии. Москва: Владос, 1998. – 272 с.
90 Aries P. Centuries of Childhood : A social History of Family Life // P.Aries. – Harmondsworth : Penguin, 1986. – p. 9.
91 Ястребицкая А.Л. Западная Европа XI – XIII веков. Эпоха, быт, костюм. – Москва: Искусство, 1978. – 169 с.
92 Бессмертный Ю.Л. Жизнь и смерть в Средние века. Очерки демографической истории Франции. – Москва: Наука, 1991. – 240 с.
93 Руссо Ж. - Ж. Эмиль или О воспитании. Москва: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 815 с.
94 James A. Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. – London : Falmer Press, 1997. – 280 p.
95 Мамычева Д.И. Феномен детства в европейской культуре: от скрытого дискурса к научному знанию. Санкт-Петербург, 2009. – 29 с.
96 Trommsdorff G. The value of children in cross-cultural perspective. Case of studies from eight societies. Lengerich: Pabst Science, 2005, p 9-16
97 Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. Москва Академия наук СССР. 1950–1965, 1961. – Т. XII. – 1676 с.
98 Кондратьев Е. Дети как наивные философы // Философия наивности. М., 2001. С. 81-83.
99 Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 672 с.
100 Полонский В. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. – 512 с.
101 Мижериков В. Словарь-справочник по педагогике. Москва: Сфера, 2004. – 448 с.
102 Днепров Э., Зинченко В. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т.– Москва: «Большая российская энциклопедия», 1993. –Т. 1. – 608 с.
103 Эпштейн М., Юкина Е. Образы детства. // Новый мир. – 1979. – № 12. – С. 25–38
104 Скуратовская Л. И. Основные жанры детской литературы в историко- литературном процессе Англии XIX-начала XX века: дис. ... док. филол. наук. – Днепропетровск, 1991. – 507 с.
105 Демурова Н. М. Июльский полдень золотой… Москва, 2000. – 256 с.
106 Chesterton G. The Spice of Alice // A Handful of Authors, London, 1953.

107 Ипполитова В. В. Два возраста Льюиса Кэрролла // К проблеме романтизма и реализма в зарубежной литературе XX–XX века. – Москва, 1976. – 200 с.
108 Толмачев В. М. Зарубежная литература конца XIX – начала XX века. – Москва, 2003. – 811с.
109 Pifer E. Demon or Doll. Images of the child in contemporary writing and culture. – Virginia, 2000. – 272 p.
110 Buessing, Sabine. Aliens in the home. The child in horror fiction. – Westport, 1987. – 203 p.
111 Бельгер Г. Каменный брод: повести и рассказы. – Москва: Советский писатель, 1987. – 345 с.
112 Магауин М. Голубое марево. – Москва: Известия, – 1985. – 560 с.
113 Нугыбаева Г. Детская литература Казахстана 1970-80-ых годов (развитие, нравственная проблематика, язык). – Алматы, 1984. – 200 с.
114 Манаков Ю. Цветок мой лазоревый: повесть // Простор. – 2015. – №6. - С. 33-68.
115 Толковый словарь английского языка. http://translito.com.
116 Sue Townsend. The Secret Diary of Adrian Mole, aged 13¾. http://royallib.com/read/Townsend_Sue/The_Secret_Diary_of_Adrian_Mole_Aged_13_34.html#0
117 Сью Таунсенд. Дневники Адриана Моула. http://www.lib.ru/INPROZ/TAUNSEND/moul.txt.
118 H.Porter Abbott, Diary Fiction: Writing as Action, – New York: Cornell University Press, 1984, – 228 p.
119 Peter B. Phenomenology of the Diary, 1969. – 85 p.
120 Jurgen W. A comprehensive study of the non-dramatic work of Sue Townsend. http://www.ethesis.net/townsend/townsend_inhoud.htm
121 Mukhtar L. “The Concept of Childhood in Sue Townsend's “The Secret Diary of Adrian Mole” and John Irving 's “A Prayer for Owen Meany””. Astra Salvensis. – 2018. – issue XII, – P.615-621.
122 Sheppard R.Z. Review of A Prayer for Owen Meany. London. 1985. – 90 p.
123 Butler R.O. Review of A Prayer for Owen Meany. Chicago. 1989. – 20 p.
124 Davis Todd F., Kennet W. The Critical Response to John Irving. Westport: Prager Publishers, 2004. – 200 p.
125 King S. The Gospel According to John Irving. Review “A Prayer for Owen Meany by John Irving”. Washington: Book World. 1989. – 190 p.
126 John Irving. A Prayer for Owen Meany. – US, – 1989. – 617 p.
127 Джон Ирвинг. Молитва об Оуэни Мини. – Москва, 2011. – 704 с.

128 Caldwell, Gail. “A Prayer for Owen Meany: A Lament for Innocence Lost”. Review A Prayer for Owen Meany by John Irving. Boston, 1989. – P.12-20.
129 Reilly, Edward S. Understanding John Irving. Columbia: South Carolina UP, 1992. – 143 p.
130 Аристотель. Сочинения в четырех томах. – М.: Мысль, 1976. – 552 с.
131 Фейербах Л. История философии. Собрание произведений в трех томах. – М.: Мысль, 1974. – 554 с.
132 Фромм Э. Бегство от свободы. - «Прогресс», 1995. – 256 с.
133 Соловьев В. С. Сочинения в двух томах. – М.: Правда, 1989. – 688 с.
134 Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. М., 1994.
135 Mukhtar L. “The concept of childhood in the novel “A prayer for Owen Meany”” by John Irving. // Наука и жизнь Казахстана. Серия филологическая. – 2017. – №6 (50). С.92-96.
136 Шаинова Г. 2013. Проблемы экологии в романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» // Простор. – 2013. – №5. С. 183-186.
137 Сейсенбаев Р. Мертвые бродят в песках. М. Советский писатель, – 1991. – 153 с.
138 Mukhtar L. “The Concept of Childhood in Rollan Seysenbaev’s «Mertvyye brodyat v peskakh» (“The dead wandering in the sands”)”. Вестник КГУ им. Уалиханова. Серия филологическая. – 2018. №2. – С.134-142.
139 Лежен Ф. В защиту автобиографии // Иностранная литература. 2000. № 4. С. 110 - 122.
140 Ильин И.П. Дискурс // Литературная энциклопедия терминов и понятий. 2001. – С. 231 - 232.
141 Курносов А.А. Мемуары // БСЭ. – Москва: Большая Российская энциклопедия», 2001. – 432 с.
142 Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. – Москва, 1997. – 118 с.
143 Колядич Т.М. Воспоминания писателей: Проблемы поэтики жанра. – Москва: Мегатрон, 1998. – С. 8-9.
144 Mukhtar L.“The image of childhood in the novel “Adrian Mole diares” by Sue Townsend”// Материалы междунар. науч. конф. «IV Международные Фарабиевские чтения». – Алматы, Казахстан, 2017. – С.242-243.
145 Simpson, P. A stylistic model for satirical discourse. In Plenary talks. http://www.english.bham.ac.uk/pala2002/plenary_talks.htm.
146 Foucault, M. Space, power and knowledge. The cultural studies reader. – London. – 365 p.

147 Федотова Л.В. Образ тинейджера в английской, американской и русской литературе : вторая половина XX века: автореф. … канд.филол.наук. – Майкоп, 2003. – 21 с.
148 Moon Bob. A guide to the national curriculum. Oxford: Oxford University Press. – 1994. – 144 p.
149 Early years foundation stage. Department for Education: Guide for the 2015 assessments. Version 1.0. – 2015. – 15 p.
150 The Rumbold Report. Starting with Quality. The Report of the Committee of Inquiry into the Quality of the Educational Experience offered to 3 and 4 year olds, chaired by Mrs Angela Rumbold CBE MP. London. 1990.
151 Kwon, Young - Ihm. Changing Curriculum for Early Childhood Education in England. Early Childhood Research and Practice. 2002. – №4 (2). – P.2-6.
152 Iqbal Humera. Parenting and Child Development in Multi-Ethnic Britain: A study of British Indian, British Pakistani and nonimmigrant White families living in the UK. - St Edmund's College University of Cambridge, 2012. – p. 6-12.
153 Лессинг Г.-Э. Гамбургская драматургия. Москва, 1978. – 493 с.
154 Влодавская И. А. Поэтика английского романа воспитания начала XX века .Типология жанра. – Киев, 1983. – 181 с.
155 Бахтин М. Эстетика словесного творчества. – Москва, 1979. – 201 с.
156 Затонский Д. В. В наше время. – Москва, 1979. – 432 с.
157 Miller G. John Irving. New York: Frederick Ungar, 1982. – 226 p.
158 Mukhtar L. "National specificity of the concept of childhood in the novels "Secret Diary Adrian Mole aged 13 3/4", by Sue Townsend, "A prayer for Owen Meany", by John Irving, "The Dead wandering in the sands" by Rollan Seisenbayev"// XL International scientific and practical conference "International Scientific review of the problems and prospects of modern science and education".USA, 2017. - P.49-52.
159 Hirsch Marianne. The novel of formation as genre: between Great Expectations and Lost Illusions // Genre 7. № 3. P. 293-312.
160 Paula S Fass. The end of adolescence. https://aeon.co/essays/adolescence-is-no-longer-a-bridge-between-childhood-and-adult-life.
161 Joseph E. Illick. American Childhoods. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2002. – 218 p.
162 Steven Mintz. Huck's Raft: A History of American Childhood. Cambridge: Harvard University Press, 2004. – 445 p.
163 Рягузова Г. М. Современный французский роман-«предупреждение». Киев. 1984. – 190 с.

164 Атемова К.Т., Исабекова Г.Б. Система воспитания в казахской семье // Вестник КарГУ. Серия Педагогика. – 2015 – № 3 (79). С.30-39.
165 Раззак Н. Возрастные параметры определения совершеннолетия в Республике Казахстан и в мире: исторический аспект. – Режим доступа: http://www.konspekt.biz/index.php?text=56102
166 Садыкова А.Е. Мир детства в традиционной культуре казахов // Самопознание. – 19 марта 2019. – Режим доступа: http://midedu.ozin-ozi-tanu.kz/article/show/id/4447
167 Тесленко А.Н. Социализация казахской молодежи в этнокультурной и исторической ретроспективе // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2007. - № 3. - С. 67-72.
168 Mukhtar L.,Evdokimova S. Pecularities of the representation of Concept “Childhood” in the novel “A prayer for Owen Meany” by John Irving”. Вестник КазНУ. Серия филологическая. 2018. – №4 (172), P.192-198.
169 Мұхтар Л.Қ. Концепт детства в мировой гуманитарной науке //Материалы междунар.науч.конфер. «Мұхтар Әуезов және әлем әдебиеті», Алматы, – 2016. С.120-124.