

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ»
Филиал в г. Ессентуки

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ
КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В БИ(МУЛЬТИ)ЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА**

**Материалы научно-методического семинара,
реализованного в рамках Краевой инновационной площадки
«Интенсивные методики обучения русскому языку, русскому языку
как неродному, русскому языку как иностранному детей с особыми
образовательными потребностями (дети-инофоны, дети-билингвы,
дети с русским языковым наследием)
в образовательном пространстве Ставропольского края»**

**Ессентуки,
2023**

УДК 811
ББК 74.200.51
Д 85

Печатается по решению Совета Филиала СГПИ в г. Ессентуки

РЕЦЕНЗЕНТЫ

Узденова Фатима Таулановна – доктор филологических наук, профессор кафедры карачаево-балкарской филологии ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова».

Фокин Александр Алексеевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и мировой литературы и технологии обучения ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Д85 Духовно-нравственное воспитание как приоритетное направление при обучении русскому языку в би(мульти)лингвальной среде образовательного пространства Северо-Кавказского региона // *Материалы научно-методического семинара. Под общ. ред. Л.Б. Воронкиной.* – *Пятигорск: Филиал СГПИ в г. Ессентуки; Рекламно-информационное агентство на Кавминводах.* – 2023. 260 с.

ISBN 978-5-6051256-2-4

*Под общей научной редакцией кандидата психологических наук,
доцента Л.Б. Воронкиной*

В сборник вошли материалы научно-методических семинаров, реализованных в рамках Краевой инновационной площадки «Интенсивные методики обучения русскому языку, русскому языку как неродному, русскому языку как иностранному детей с особыми образовательными потребностями (дети-инофоны, дети-билингвы, дети с русским языковым наследием) в образовательном пространстве Ставропольского края»: Би(мульти)лингвальное обучение при формировании профессиональной идентичности педагогов Северо-Кавказского региона: лингвоаксиологический аспект (26.10.2023 г.) и Духовно-нравственное воспитание как приоритетное направление при обучении русскому языку в би(мульти)лингвальной среде образовательного пространства Северо-Кавказского региона (16.11.2023 г.).

УДК 811
ББК 74.200.51

ISBN 978-5-6051256-2-4

© Филиал СГПИ в г. Ессентуки, 2023 г.
© Рекламно-информационное агентство
на Кавминводах, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Айдинов М.М.</i> Преодоление языкового разрыва: научный подход к многоязычному образованию	6
<i>Алексеева М.Н., Егорушина М.Г., Алексеева Т.И.</i> Билингвизм как депривационный фактор формирования грамматического строя речи у детей	13
<i>Алёшина А.О., Бидова Б.Б.</i> Мультикультурная социализация личности и билингвальная адаптация	23
<i>Алимсакаева Р.К.</i> Особенности работы над формированием читательской грамотности у младших школьников-билингвов	32
<i>Бакидко В.И.</i> Лингвокультурологическая работа с художественным текстом на уроках русского языка как средство развития речи обучающихся инофонов	39
<i>Бидова Б.Б.</i> Трансформация социальной идентичности в процессе билингвального обучения	49
<i>Букановский Б.Н., Бидова Б.Б.</i> Социально-ориентированные модели би/мультилингвального обучения	56
<i>Букановский Б.Н., Мацкевич Е.Р., Бидова Б.Б.</i> Введение в проблематику формирования духовно- нравственных ценностей в билингвальной среде	66
<i>Бурова Г.П., Шаманская З.В.</i> Обучение русскому языку учащихся-билингвов: современные технологии и мотивация	75

<i>Величко И.В., Сухарева Е.Е.</i> Билингвизм как современная тенденция языкового развития	91
<i>Гонشوкова А.М.</i> Художественное воплощение национального менталитета в литературе народов Северного Кавказа как способ выражения этнокультурной идентичности	100
<i>Дробышева А.В., Бидова Б.Б.</i> Формирование духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде: историко-филиософские аспекты	110
<i>Казиева А.М., Чотчаева М.Ю.</i> Лингвистический и интерпретационный аспекты толкования понятия ценностно-смысловая сфера личности.....	116
<i>Калус И.В., Тягунова Ж.А.</i> Психолого-педагогические условия языковой и социокультурной адаптации билингвов в системе образования Ставропольского края	127
<i>Мальцева А.С.</i> Языковая картина мира будущего учителя иностранным языка в контексте формирования его профессиональной идентичности	137
<i>Морозова А.В., Глушкова Н.Г.</i> Использование интенсивных методик обучения русскому языку детей с особыми образовательными потребностями в коммуникации: лингвоэкологический подход.....	144
<i>Неверова Т.А.</i> Освоение билингвами монологической учебно-научной речи на русском языке	153

<i>Орлова Н.А., Назаров Ш.А.</i>	
Проектная международная деятельность как метод формирования коммуникативной компетенции в РКИ	163
<i>Орлова Н.А., Саркисова Д.А.</i>	
Мир вещей в пространстве русской литературы	171
<i>Раецкая И.Е.</i>	
Психологический аспект билингвального образования...	177
<i>Табидзе М., Шавхелишвили Б.</i>	
Отражение в фольклоре и литературе дружбы грузинского и вайнахского народов.....	189
<i>Фокин А.А., Семенова З.М.</i>	
Илья Муромец: образ былинного героя в сравнительно- историческом и функциональном аспектах.....	211
<i>Чуякова Н.М., Мхце Б.З.</i>	
Анекдоты о Хуадже Насреддине в устно- поэтическом творчестве адыгейцев.....	224
<i>Шинкаренко В.В., Мелешко О.П.</i>	
Билингвизм как фактор духовного богатства человека в философском мировоззрении.....	237
<i>Шинкаренко В.В., Мелешко О.П.</i>	
Художественный билингвизм в стихотворениях Расула Гамзатова о природе как фактор формирования духовно-нравственных ценностей в современном мире..	243
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	255

Айдинов Магомед Муратбиевич
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский
государственный университет
имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск
Aydinov Magomed Muratbievich.

*U.D. Aliev Karachay-Cherkessia State University,
Karachaevsk, Russia*

Научный руководитель: Текеева Залина Назировна
ст. преподаватель кафедры иностранных языков

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО РАЗРЫВА: НАУЧНЫЙ ПОДХОД К МНОГОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

BRIDGING THE LANGUAGE GAP: A SCIENTIFIC APPROACH TO MULTILINGUAL EDUCATION

***Аннотация.** В данной работе рассматривается научный подход к многоязычному образованию, включая его преимущества и лучшие практики. Многоязычное образование способствует культурному пониманию и толерантности, обеспечивает конкурентное преимущество и благотворно влияет на когнитивном развитии. Передовой опыт в этой области включает в себя предоставление ресурсов, эффективные стратегии обучения, продвижение языковой и культурной осведомлённости, обеспечение профессионального развития.*

***Abstract.** This paper examines the scientific approach to multilingual education, including its benefits and best practices. Multilingual education promotes cultural understanding and tolerance, provides a competitive advantage, and fosters cognitive development. Best practices include*

providing resources, effective instructional strategies, promoting linguistic and cultural awareness, providing professional development, and collaborating with families and communities.

Ключевые слова: *многоязычие, культурное понимание, толерантность, учебные стратегии, языковая осведомлённость.*

Keywords: *multilingualism, cultural understanding, tolerance, instructional strategies, language awareness.*

Язык является фундаментальной и сложной формой общения между людьми, который необходим для развития личности и общества. Многоязычие – это использование одного и более языков в повседневном общении, и оно является неотъемлемой частью глобального общества.

Данное явление приобретает все большее значение в современном глобализированном мире. С ростом глобализации и расширением мировой экономики потребность в многоязычии становится все более очевидной. Люди, владеющие более чем одним языком, имеют конкурентное преимущество на рынке труда, особенно в таких областях, как бизнес, право, медицина и дипломатия. Многоязычие также способствует культурному пониманию и терпимости, что крайне важно в мире, где люди с разным культурным происхождением взаимодействуют больше, чем когда-либо прежде.

Роль многоязычия в образовании чрезвычайно важна, особенно в тех регионах, где проживает полиэтничное население. В таких регионах школы обязаны вести обучение более чем на одном языке. Это создаёт проблемы для педагогов и администраторов, которые должны разработать соответствующие методы и стратегии, чтобы обеспечить получение качественного образования всеми учащимися [1].

Одной из основных проблем многоязычного образования

является языковой разрыв, который существует между учащимися, говорящими на языке большинства, и теми, кто не говорит. Учащиеся, не говорящие на местных «наречиях», могут с трудом успевать за своими сверстниками, что приводит к неуспеваемости и снижению вероятности успешного завершения обучения. Языковой разрыв может быть особенно сложным в таких предметных областях, как математика и естественные науки, где очень важна техническая лексика.

Для решения вышеописанных проблем необходим научный подход к многоязычному образованию. Такой подход предполагает использование стратегий и методик, основанных на научных исследованиях, которые будут отвечать потребностям всех учащихся [2].

Научный подход к многоязычному образованию включает в себя следующие ключевые элементы:

- прежде чем разрабатывать стратегии обучения, преподаватели должны сначала определить потребности всех учащихся, среди которых можно выделить – понимание языкового фона, а также обозначить моменты, в которых могут возникнуть трудности. Эту информацию можно получить с помощью языковых оценок и других инструментов;

- студенты, изучающие новый язык, должны быть погружены в богатую языковую среду, чтобы облегчить усвоение языка. Это предполагает создание возможностей для использования изучаемого языка в аутентичных контекстах, например, в разговорах со сверстниками или в реальных ситуациях;

- необходимо разработать эффективные стратегии обучения для удовлетворения конкретных потребностей учащихся, изучающих новый язык (например, при помощи использования наглядных пособий и других ресурсов, помогающих изучающим язык понять новую лексику);

- необходимо стимулировать учащихся, изучающих но-

вый язык, как можно чаще использовать исследуемый ими «диалект». Это может включать в себя разработку мероприятий и заданий, которые требуют от учащихся творческого и осмысленного использования языка;

– многоязычное образование также должно быть направлено на формирование культурной осведомлённости и понимания. Ученики из разных культурных слоёв могут иметь разные взгляды и образ мышления, поэтому важно создать среду, способствующую терпимости и пониманию [3].

Хотя многоязычное образование даёт множество преимуществ, оно также создаёт ряд трудностей. Одной из основных проблем является нехватка ресурсов для поддержки многоязычного образования, а это, в свою очередь, приводит к дефициту квалифицированных кадров.

Другой проблемой является сложность разработки эффективных стратегий обучения, отвечающих потребностям всех учащихся. Это особенно сложно в таких предметных областях, как математика и естественные науки, где необходима техническая лексика.

Однако многоязычное образование открывает и множество преимуществ. Одной из наиболее значительных возможностей является продвижение культурного взаимопонимания и толерантности. Обучая студентов ценить и понимать различные культуры и языки, мы можем создать более гармоничное и дружелюбное общество [4].

Многоязычное образование также даёт студентам конкурентное преимущество на глобальном рынке труда. Студенты, владеющие более чем одним языком, лучше подготовлены к работе в разнообразной среде и общению с людьми из разных культурных слоёв.

Кроме того, многоязычное образование может способствовать когнитивному развитию и улучшению навыков критического мышления. Исследования показали, что изучение

второго языка может улучшить навыки решения проблем, а также память и внимание.

Чтобы обеспечить качественное образование учащихся в многоязычной среде, педагоги и администраторы должны следовать передовому опыту, т.е. тщательно изучать и анализировать всю информацию, полученную из разных источников, и тогда, в скором времени станет возможным создание:

- школ, предоставляющих соответствующие ресурсы, включая квалифицированных учителей, учебных материалов и языковых оценок для поддержки многоязычного образования;

- учебных заведений, разрабатывающих эффективные стратегии обучения, которые отвечают потребностям всех учащихся, включая тех, кто изучает новый язык;

- агрегаторов обучения, способствующих повышению языковой и культурной осведомлённости учащихся, в том числе их обучение пониманию различных культур и языков;

- школ, обеспечивающих постоянное повышение квалификации учителей, чтобы они обладали навыками и знаниями, необходимыми для поддержки многоязычного образования;

- продвижение практик сотрудничества с семьями и сообществами для поддержки многоязычного образования и обеспечения доступа учащихся к ресурсам, а также за пределами класса [5].

В заключении отметим, что многоязычие является неотъемлемой частью глобального общества, и его роль в образовании крайне важна. Научный подход к многоязычному образованию включает выявление потребностей всех учащихся, создание богатой языковой среды, целенаправленное обучение, поощрение использования языка и формирование культурного сознания. Хотя многоязычное образование пред-

ставляет собой множество проблем, но оно также предлагает значительные возможности, включая содействие культурному пониманию и терпимости, обеспечение конкурентного преимущества на глобальном рынке труда, а также способствует когнитивному развитию и развитию навыков критического мышления. Следуя передовому опыту, педагоги и администраторы могут обеспечить получение учащимися качественного образования в многоязычной среде.

Список литературы:

1. Андреевко Т.Н. Методика и технологии преподавания иностранного языка: учебно-методическое пособие / Т.Н. Андреевко, Ю.В. Маслова, Е.А. Усачева. – Липецк: Липецкий ГПУ, 2021. – 97 с. – ISBN 978-5-907461-36-9. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/228653>.
2. Текеева З.Н. Методы подготовки и реализации языковых программ дистанционного веб-образования / З.Н. Текеева, З.Ю. Тамбиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – С. 340–342. – EDN MQWMOE.
3. Текеева З.Н. Психолого-педагогические принципы применения ролевых игр в обучении говорению / З.Н. Текеева // Актуальные проблемы педагогики и психологии на современном этапе: материалы IV Международной научно-практической конференции, Волгоград, 06 ноября 2018 года / Научный издательский центр «Абсолют». – Волгоград: Научный издательский центр «Абсолют», 2018. – С. 91–95. – EDN YUJTKP.
4. Кувшинова Г.П. Основные принципы обучения иностранному языку посредством игровых технологий / Г.П. Кувшинова // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 5(195). – С. 207–209. DOI:

10.34835/issn.2308-1961.2021.5. p207-210. – EDN
BNLOXT.

5. Текеева З. Пути и методы формирования положительной стабильной мотивации к изучению иностранного языка / З. Текеева, З. Тамбиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 9(199). – С. 289–292. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.9.p289-293. – EDN GUEKRJ.

УДК 376.36+372.3/.4

Алексеева Марина Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Alekseeva Marina Nikolaevna

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Егорушина Мария Геннадьевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Egorushina Maria Gennadievna

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: rogozova.m@yandex.ru

Алексеева Татьяна Ивановна

МБОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 4», г. Михайловск

Alekseeva Tatiana Ivanovna

MBOU «Secondary school with in-depth study of individual subjects No. 4», Mikhailovsk

E-mail: Alekseeva-83@mail.ru

БИЛИНГВИЗМ КАК ДЕПРИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

BILINGUALISM AS A DEPRIVATION FACTOR IN THE FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN

Аннотация: на сегодняшний день образовательные учреждения отмечают увеличение количества детей с билингвизмом, что обусловлено значительной миграцией населения или проживанием коренного населения в

русскоязычной среде. Отмечается билингвальная среда в Ставропольском крае, обусловленная проживанием многих народов разных национальностей и веры. В статье рассматриваются аспекты влияния билингвизма на развитие грамматического строя у детей. Приводятся наиболее распространенные речевые и языковые трудности детей с билингвизмом.

***Abstract:** To date, educational institutions have noted an increase in the number of children with bilingualism, which is due to significant migration of the population or the residence of the indigenous population in a Russian-speaking environment. There is a bilingual environment in the Stavropol Territory, due to the residence of many peoples of different nationalities and faiths. The article discusses aspects of the influence of bilingualism on the development of grammatical structure in children. The most common speech and language difficulties of children with bilingualism are given.*

***Ключевые слова:** билингвизм, двуязычие, грамматический строй речи, интерференция, трансфер, ребенок-билингв.*

***Keywords:** bilingualism, bilingualism, grammatical structure of speech, interference.*

В последние годы возрастает научный интерес к проблеме билингвизма. В современных научных работах, изучающих эту проблему, отмечается необходимость изучения закономерностей формирования билингвальной личности, целенаправленного педагогического воздействия и специально организованных условий, в которых развивается ребенок (А.М. Богущ, Н.В. Имедадзе, Е.И. Негневицкая, М.А. Шахнарович, А.И. Яцикевичюс и другие). Авторы подчеркивают, что важным в рамках изучения данной проблемы является сопоставительное изучение речевой деятельности билингваль-

ных и монолингвальных интеллектуально сохранных детей, разработка вопросов дифференциальной диагностики и коррекции нарушений психического развития.

Данная тема особо актуальна для Ставропольского края, в связи с тем, что Ставропольский край занимает пограничное положение с рядом иноязычных регионов нашей страны. Ставрополье населяют люди разных национальностей. Связано это с тем, что пограничное положение обуславливает миграции из соседних республик. Переселяясь на территорию Ставрополья, дети попадают в ситуацию билингвизма – двуязычия и сталкиваются с затруднениями в общении.

Основным языком обучения в школах и дошкольных учреждениях Ставропольского края является русский язык как государственный язык России. Поэтому проблема обучения детей-билингвов, овладение ими устной речью как формой общения для нашего региона представляется наиболее актуальной.

Рассматриваемая проблема является не только региональной, но и мирового масштаба. Двуязычие появляется там, где происходит соприкосновение (контактирование) языков. Языковые контакты, которые сопровождают развитие общества в течение всей его истории и связаны с территориальным и культурным взаимодействием людей, приобретают в современном мире еще большую значимость. Владение двумя и более языками считается в наше время нормой, определенной «культурным двуязычием» [4].

С точки зрения психологического подхода к проблеме билингвизма двуязычие изучается с позиции самого субъекта деятельности, с позиции его билингвального существования. В этом плане изучаются особенности речевого развития и речевого поведения билингва. С точки зрения субъекта деятельности речевое развитие на двух языках рассматривается в контексте общепсихологического развития личности. Сле-

дует отметить, что у билингва формируется свой уровень речевого развития, предполагающий адекватное использование языковых средств в требуемых условиях, ситуациях общения и различных способов формирования и формулирования мысли применительно к данным ситуациям. В связи с этим развитие личности осуществляется по трем основным направлениям: изменения в структуре деятельности, изменения самой личности, изменения в интеллекте. В более узком плане билингвизм рассматривается, в первую очередь, под углом зрения механизмов производства речи [2].

Исследования Н.В. Имедадзе показали, что двуязычная среда направляет сознание не только на предметную деятельность, но и предъявляет требование, чтобы речь стала объектом особого внимания [1]. В качестве категории овладения языком она использовала понятие языковой установки, т.е. готовности в определенной ситуации актуализировать механизм определенного языка. С точки зрения таких психолингвистических параметров, как степень овладения вторым языком и степень автономности функционирования двух языковых систем, автор выделила типы билингвизма, которые характеризуются определенными показателями речевого развития. При этом типы билингвизма рассматриваются как ступени его формирования, как в различной степени дифференцированную функциональную организацию двух языковых систем билингва. Следовательно, двуязычие следует рассматривать как динамичное образование, способ которого – автономное и эффективное функционирование языков – определяется фактом речи. Типология билингвизма, составленная Н.В. Имедадзе, созвучна типологии Е.М. Верещагина [3].

В соответствии с положениями Н.В. Имедадзе, И.И. Усов предполагает, что уровень речевого развития на родном языке определяет уровень речевого развития на втором языке [5].

Однако в данном случае эта зависимость не является прямой: низкий уровень речевого развития на родном языке означает низкий уровень речевого развития на иностранном языке, в то время как высокий уровень знаний на родном языке не обязательно означает высокий уровень владения иностранным языком. Изучение иностранного языка зависит от уровня интеллектуального развития, мотивации, готовности к обучению, а также от условий обучения. Для активного двуязычия, на наш взгляд, уровень речевого развития на родном языке является решающим и наиболее важным, поскольку именно на этой основе ребенок осваивает второй неродной язык.

К.З. Закирьянов пишет, что появилось новое понятие «русский язык как второй родной». Содержание двуязычия деформировалось, свелось к овладению русским языком, независимо от того, знает ли человек свой собственный язык. По существу, сформировалось одноязычие – русскоязычие нерусских народов, которое воспринималось как билингвизм [3].

В литературе, посвященной проблемам билингвизма, различают усвоение второго языка в детском, подростковом и взрослом возрасте. При одновременном овладении двумя языками в раннем детстве принято говорить о двойном овладении первым языком или об овладении двумя родными или первыми языками, чтобы подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый. Такое владение отличается от последующего способа усвоения языка, поскольку этот процесс не может проходить полностью спонтанно: такой способ уже основывается на знании родного языка. У детей-билингвов в ситуации соблюдения принципа «один язык – одно лицо», когда каждый из родителей говорит только на своем языке, формируется прямая ассоциация с их словами. Иногда выбирается опре-

деленный набор слов из двух языков. Чем больше внимания уделяют родители усвоению каждого из языков, тем меньше они смешиваются, но элемент интерференции все же неизбежен [4].

Сопоставительный лингвистический анализ систем русского языка и языков народов Северного Кавказа показывает наличие качественных и количественных различий (М.В. Богданова, В.М. Егодурова, Н.Ю. Имамдзе, К.З. Закирьянов, С.М. Трофимова и другие). Эти различия сказываются на операциональном содержании речевых действий (А.А. Леонтьев). Исходя из этого, можно предположить, что при подобном двуязычии механизм речепроизводства может иметь свои особенности [2].

Р.И. Лалаева разработала психолингвистическую модель структуры речевых дефектов. Автор проводит взаимосвязь между степенью сформированности компонентов речевой системы и операций порождения речевых высказываний. В этом случае особенности механизмов речи при билингвизме должны сочетаться с анализом их изменений при речевых дефектах у учащихся (психолингвистический подход) [3].

В возрасте 8–11 лет снижается вероятность хорошего качества овладения фонетической системой чужого языка и уменьшается вероятность естественного овладения языковыми конструкциями, непосредственность восприятия чужой культуры [5].

Если человек оказывается в языковой среде второго языка во взрослом возрасте, он тоже в какой-то степени овладевает вторым языком стихийно, в общении с окружающими, но над ним, в отличие от ребенка, довлеет определенное знание об устройстве языка. Обычно взрослые, учившие второй язык без специальных учебных занятий, говорят с большим количеством как фонетических, так и грамматических ошибок [1].

Два языка обычно бывают сформированы у человека в разной степени. Поэтому в определении билингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком у носителя языка, то двуязычие называют сбалансированным. Тот язык, которым человек владеет лучше, считается доминантным. Две системы языков у билингва находятся во взаимодействии [4].

У всех людей, говорящих на неродном языке, имеют место явления интерференции (отрицательного влияния первого языка на второй) и трансфера (положительного переноса навыков одного языка на другой) [2].

Ситуация билингвизма непременно предполагает наличие такого явления как интерференция. Языковой интерференцией называют такое явление, которое возникает в результате взаимодействия двух языковых систем (в условиях естественного билингвизма), и приводит к появлению в речи говорящего отклонений от нормы иностранного языка. По мнению У. Вайнрайха, это явление обусловлено негативным влиянием родного языка, приводящим к возникновению речевых ошибок на грамматическом и лексико-семантическом уровнях [3].

Интерференция на уровне грамматики определяется как явление, возникающее в результате контакта грамматических систем родного и неродного языков (в условиях естественного билингвизма) и приводящее к возникновению в речи на родном языке грамматических ошибок.

К возникшим в результате интерференции могут быть отнесены следующие ошибки: нарушение порядка слов в простых и придаточных предложениях; опущение определенного и неопределенного артиклей; отсутствие подлежащего или сказуемого; ошибки при образовании пассивного залога; не-

нормативное образование временных форм глагола: нарушение правил согласования глагольных времен; употребление инфинитива; ошибки при употреблении отрицания в предложении; ненормативное употребление местоимений.

Ко второму типу ошибок можно отнести те, которые возникают в результате незнания: рода имен существительных; типов образования множественного числа существительных; норм употребления предлогов, союзов и наречий; правил спряжения глаголов; особенностей склонения существительных, прилагательных, местоимений и числительных [4].

Лексико-семантическая интерференция определяется как отклонение от норм словоупотребления в результате перенесения значений слов и особенностей их лексической сочетаемости из родного языка в изучаемый.

Следует отметить, что основными лингвистическими и субъективными факторами, провоцирующими проявление интерферентного влияния в речи детей, воспитывающихся в условиях двуязычия, являются, во-первых, структурные расхождения между двумя языками; во-вторых, устойчивая программа пользования родным языком; в-третьих, недостаточное знание и владение билингвом грамматическим, фонетическим и лексическим материалом изучаемого языка; в-четвертых, психологический барьер [3].

Эти факторы оказывают существенное влияние на развитие речи у детей, затрудняют выявление нарушений речевого развития и, следовательно, организацию своевременной логопедической помощи.

В вопросах влияния многоязычия на умственное развитие в отечественной детской психологии наиболее распространенным является мнение Л.С. Выготского. Он считает, что в развитии ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда

ребенок отдан во власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно. Нигде, по мнению Л.С. Выготского, направляющая роль воспитания и обучения не приобретает такого решающего значения для развития ребенка, как в случаях билингвизма [1].

Взгляды В.А. Артемова противоречат мнению о неотделимой связи мышления и языка, о навязывании языком особого способа осознания действительности. В его работах сделана попытка установить психологические основы обучения языкам дедуктивным путем, исходя из общих положений теории коммуникации, теории информации и кибернетики. Мышление во всех языках одинаково. Следовательно, процесс обучения иностранным языкам не связан с формированием нового способа мышления на этом языке, отсюда делается вывод о необходимости сознательного усвоения иностранного языка. Основной вывод автора можно сформулировать следующим образом: мышление является отдельным и самостоятельным процессом, а речь на различных языках является кодом выражения мыслей в коммуникации.

Таким образом, билингвизм представляет собой многоаспектную проблему. Билингвизм оказывает как положительное влияние на усвоение грамматической системы языка, проявляющееся в более успешном усвоении сходных языковых закономерностей, так и негативное, проявляющееся в явлениях интерференции.

Список литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Бейн Б., Панарин А.Ю. Билингвистическое воспитание детей // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 78–90.

3. Демериев Ю.Д., Крысин Л.П. Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка. – М.: Наука, 1988.
4. Закирьянов К.З. Двуязычие и интерференция. Учебное пособие. – Уфа, 1984.
5. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: Просвещение, 1998.

Алёшина Алёна Олеговна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Alyoshina Alyona Olegovna
of the branch of the Stavropol State
Pedagogical Institute in Essentuki

Научный руководитель: **Бидова Бэла Бертовна**
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

МУЛЬТИКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И БИЛИНГВАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ

MULTICULTURAL SOCIALIZATION OF PERSONALITY AND BILINGUAL ADAPTATION

Аннотация: данная статья проводит анализ процесса мультикультурной социализации личности в современном обществе, обращая внимание на важность лингвокультурных аспектов и социально-коммуникативных моделей мультикультурной социализации. В поликультурном контексте, социальная билингвизация личности представляет собой неотъемлемое условие достижения адекватной социокультурной компетенции, которая в свою очередь позволяет сохранять свою культурную (нативную) идентичность и повышать свой потенциал социальной мобильности в заданной культурной среде. Билингвальная адаптация к новому социокультурному окружению является эффективным средством преодоления культурного шока и маргинальных социокультурных состояний.

***Abstract:** this article analyzes the process of multicultural socialization of personality in modern society, paying attention to the importance of linguistic and cultural aspects and socio-communicative models of multicultural socialization. In a multicultural context, social bilingualization of an individual is an essential condition for achieving adequate socio-cultural competence, which in turn allows you to preserve your cultural (native) identity and increase your potential for social mobility in a given cultural environment. Bilingual adaptation to a new socio-cultural environment is an effective means of overcoming cultural shock and marginal socio-cultural conditions.*

***Ключевые слова:** мультикультурная социализация, билингвизм, социо-коммуникативный процесс, социальная билингвизация, межкультурная коммуникация, человеческий интеллект.*

***Keywords:** multicultural socialization, bilingualism, socio-communicative process, social bilingualism, intercultural communication, human intelligence.*

Билингвизм, хотя и считается неотъемлемым феноменом для совместного существования разных этносов и культур, все равно вызывает множество противоречий и отзывов. Он как бы подрывает идею о наличии только одного языка и культуры, что вызывает беспокойство за их сохранение, но в то же время обогащает культурный опыт иноязычных сообществ, привнося в себя потенциал усвоения общечеловеческих ценностей. В наше время, когда мир стремится достичь глобального гуманизма и создать общество с разнообразными национальными моделями, странно не признавать роль билингвизма в формировании социальной гетерогенности и не оценивать его как положительный фактор межкультурного взаимодействия [1, с. 75].

Изучая развитие билингвальности и мультилингвальности в мире, мы получаем более ясное представление о самой структуре этого мира и сложностях, с которыми сталкиваются доминантные и меньшинственные этнические группы. Язык является носителем многотысячелетнего опыта человечества и отражает наш мир. Билингвизм – это процесс освоения второго языка и второй культуры, при этом сохраняется собственная языковая идентичность, предлагая наиболее приемлемую социальную модель адаптации к новой культуре. Существует много исследований, посвященных этой практике, хотя вопросы определения социальной дистанции и межкультурного взаимодействия в рамках процесса билингвизации остаются недостаточно исследованными [2, с. 118].

Билингвизация предполагает диалектическое слияние личностного и социального аспектов языка, поскольку оба эти аспекта незаменимы и дополняют друг друга в процессе интерпретации. Таким образом, Эггер вводит термин «лингвистическая культура», чтобы не пренебрегать взаимозависимостью и «запутанностью» этих двух элементов [3, с. 129].

С этой точки зрения двуязычная социализация – это процесс вхождения в социокультурную группу. Постепенно индивиды овладевают языковой культурой, необходимой для признания их «инсайдерами», что в конечном итоге гарантирует полноправное членство в группе. Участвуя в социальной деятельности, индивид формирует «общее понимание» этой деятельности. Именно в процессе поиска точек соприкосновения и «усвоения» языка, навыков и взглядов, составляющих деятельность, новичок «развивает» свои собственные идеи и язык. Однако двуязычная социализация – это не односторонний процесс, в ходе которого человек автоматически приобретает соответствующие знания и навыки. Она осуществляется в процессе социальных взаимодействий, в ходе которых индивиды не только формируют общие пред-

ставления, но и оценивают приобретенные навыки в процессе реализации своих личных целей. Социальные отношения (например, иерархические), идеологии (например, неотъемлемые права личности) и идентичности (например, хороший ученик) также конструируются билингвами в процессе социализации [4, с. 59]. Более того, устанавливаемые социальные взаимоотношения в процессе билингвальной социализации личности глубоко охватываются более широким политическими и историческими контекстами, в которых они находят свое воплощение и которые должны быть идентифицированы как значимые в овладении второй лингвокультурой. Рассмотрение билингвальной социализации только как внутреннего лингвистического процесса и упущение из вида его единства с внешними социокультурными контекстами представляется как одна из главных причин досадных промахов и неудач билингвальных программ обучения.

Одной из составляющих, которая оказывает влияние на билингвальную социализацию, несомненно, является понятие социальной дистанции. Она относится к когнитивной и аффективной проксимации двух культур, вступающих в контакт в одном индивиде. Джон Шуманн описывает социальную дистанцию как состоящую из следующих параметров: «Является ли группа по отношению к целевому языку доминантной, недоминантной или субординированной, какова степень «вовлеченности», является ли интегративным паттерном группы ассимиляция, аккультурация или презервирование, каковы размеры группы, ее сплоченность, являются ли культуры двух групп конгруэнтными, каковы отношения групп друг к другу, каковы намерения группы по отношению к длительности пребывания в ареале целевой культуры?» [5, р. 122]. Перечисленные факторы, влияющие на формирование социальной дистанции (интегративность, вовлеченность, конгруэнтность, отношение и продолжительность про-

живания), гипотетически являются предпосылками создания «хорошей» или «плохой» ситуации для билингвальной социализации. Согласно Шуманну, чем больше социальная дистанция между двумя культурами, тем большую трудность будет испытывать индивид, овладевая второй лингвокультурой, и, соответственно, чем меньше социальная дистанция (чем больше социальная солидарность между двумя культурами), тем лучше будет ситуация для овладения языковыми и культурными паттернами.

Несмотря на очень интересную гипотезу, предлагаемую Шуманном, в реальной действительности весьма проблематичным представляется определение (измерение) социальной дистанции, и тем самым четкое отграничение «плохой» или «хорошей» ситуации (допустим, при имплантировании билингвальных программ на федеральном уровне). Поэтому конструкт шуманновской социальной дистанции оказывается слишком субъективно определяемым феноменом (подобно эмпатии или самооценке и др. психологических понятий), который прекрасно ощущается интуитивно, но не имеет четко определяемого значения. Более того, если строго следовать постулатам Шуманна, то нам вообще вряд ли когда-либо удастся говорить об успешной билингвальной социализации индивида, если его/ее культура не конгруэнтна доминантной, однако, примеры успешной билингвальной социализации индивидов в инокультурную языковую среду опровергают данное положение (например, билингвы Набоков, Айтматов).

Решение этой дилеммы можно обнаружить у Уильяма Эктона, который вместо попыток измерить актуальную (действительную) социальную дистанцию, предлагает определять «социальную дистанцию» так, как ее воспринимает индивид, формируя свою собственную реальность.

Рассматривая проблему билингвизации личности, нельзя обойти стороной вопрос интеракции между языком и мыш-

лением, так как культурные паттерны, обычаи, стиль жизни отображаются в языке. Язык много может рассказать нам о социальном устройстве, истории и культуре того или иного этноса. Поскольку мы в состоянии осознать различные взгляды на мир и различные способы выражения этих взглядов, мы также в состоянии увидеть, используя два языка и две культуры, некоторые универсальные свойства (черты, паттерны), которые объединяют нас в единый универсум. Очевидно, что никто не может узнать всего о всех культурах (никто не знает всего даже об одной культуре), но даже выявление незначительных универсалий (если они не являются ложными), может принести видимую пользу в процессе билингвизации и помочь отойти от стереотипизации в отношении различных культур [6, с. 90].

Каждая культура и каждый акт социального поведения представляют собой уникальное явление. Даже выполняя один и тот же акт множество раз, индивид что-то постоянно изменяет, вносит какие-то коррективы. Если паттерны культуры транслируются при помощи языка в процесс билингвизации, то, сравнивая две культуры, можно предсказать (предположить), что будет вызывать наибольшую обеспокоенность индивида, заставит его испытать фрустрацию или приведет к маргинальному состоянию. Однако, как подчеркивает Е.Ю. Бутенко «очевидно, что успех адаптации во многом зависит от того, поддержку для принятия какого из альтернативных решений переселенцы или визитеры получают от своего непосредственного окружения. Поэтому достижения наиболее желательного результата – стимуляции предпочтения человеком роли посредника между культурами – требует создания сети социальной поддержки данного типа межкультурного взаимодействия. Неудачи и проблемы при адаптации в новой культуре необходимо рассматривать не как патологические симптомы, а как отсутствие определенных знаний

и навыков. Поэтому должно быть организовано не приспособление человека к новой культуре, а приобретение им знаний об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа без разрыва с собственной культурой» [7, с. 324].

Те, кому приходилось вступать в процесс интеракции с представителями других культур, имеют представление о том, каким словарным запасом необходимо обладать, какие грамматические структуры использовать и как следует произносить звуки для того, чтобы обмениваться информацией. Но, когда мы говорим о процессе билингвальной социализации как способе овладения второй лингвокультурой, мы понимаем, что вышеперечисленного явно недостаточно, чтобы понимать другого и быть в свою очередь им понятым. Поэтому одним из значимых факторов понимания представляются не только лексические аспекты языка, но и представление о способах невербальной коммуникации, знание о «молчаливом языке» [8, с. 20].

Ученые-социологи установили, что даже среди представителей разных расовых групп существует преобладание невербальной экспрессии (особенно в таких ситуациях, как угроза или удовольствие). Однако, несомненно, существуют индивидуальные различия в жестах и мимике или «языке молчания» даже внутри одной этнической или социальной группы. Тем не менее, понимание невербальных способов общения, характерных для той или иной этнической группы, крайне важно, по крайней мере, для тех, кто пытается достичь третьего этапа билингвизации.

Каждый носитель английского языка впитывает личный социальный опыт, который воплощается в дискурсах, имеющих определенное значение в процессе коммуникации. В каждом обществе накапливаются правила, по которым конкретный дискурс может быть абстрактно интерпретирован

через общепринятое употребление и оценен партнерами по общению.

Учитывая вышесказанное как необходимое условие для эффективной социальной билингвальной коммуникации в смешанном культурном контексте, нельзя не учитывать проблему изменения социальной идентичности. Социальная идентичность человека может достаточно серьезно меняться в ответ на изменения в социальной среде, что не ограничивается билингвальными классами.

Размышление над этим вопросом приводит нас к пониманию того, что социальная сущность билингвизма заключается не только в приобретении языковой компетенции, но и в приобретении социокультурной компетенции в иной («вторичной») культурной сфере.

Список литературы:

1. Антонова Н.С. Социальные аспекты функционирования форм языкового общения в многонациональной России // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2014. № 5. С. 74–78.
2. Легостаева О.В. Лингвистическая составляющая билингвизма // Актуальные вопросы современной науки. 2015. № 42. С. 113–122.
3. Федоров М.А. Термин «Лингвокультура» в аспекте теории культуры // Вестник БГУ. 2014. № 6–2. С. 123–134.
4. Легостаева О.В. Билингвизм как социо-коммуникативный процесс // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2014. № 5. С. 52–61.
5. Легостаева О.В. Лингвокультурологическая составляющая билингвизма // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2015. № 9. С. 85–94.
6. Бутенко Е.Ю. Базовые единицы лингвокультурологии // Вестник РГЭУ РИНХ. 2008. № 26. С. 321–328.

7. Прожилов А.В. Лингвоконцептология: триумфальный подъем или бег по «Языковому кругу»? // Политическая лингвистика. 2015. № 1. С. 12–22.
8. Shumann John. Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition II Language Learning. 1976. 26. P. 120–36.

Алимсакаева Рита Кочаровна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский
государственный университет
имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск
Alimsakayeva Rita Kocharovna
FSBEI HE «Umar Aliev Karachai-Cherkess
State University» Karachaevsk
E-mail: alimsakaeva@list.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ФОРМИРОВАНИЕМ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

FEATURES OF WORK ON THE READING LITERACY FORMATION AMONG YOUNGER BILINGUAL SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования и развития читательской грамотности младших школьников-билингвов. Определено понятие билингвизм, отмечены преимущества и недостатки в обучении детей билингвов.

Abstract. The article deals with the issues of formation and development of reading literacy of younger bilingual schoolchildren. The concept of bilingualism is defined, advantages and disadvantages in teaching bilingual children are noted.

Ключевые слова: билингвизм, читательская грамотность, младшие школьники.

Keywords: bilingualism, reading literacy, junior schoolchildren.

Билингвы – это носители двух языков, которые владеют ими с одинаковой глубиной. Поскольку язык является функцией социальных групп, билингвизм относится к одновременной принадлежности к двум различным социальным группам. Билингв может пользоваться двумя языками поочередно, а также в зависимости от речевой ситуации или от того, с кем происходит общение.

В настоящее время по различным политическим, экономическим, социальным и культурным причинам в нашей стране живет большое количество людей-билингвов: жители Центральной и Восточной Европы, Центральной Азии, Кавказа, Прибалтики и русские (татары, башкиры, чувашаи). Дети мигрантов из бывших Советских республик говорят по-русски на том же уровне, что и язык республики, в которой они ранее жили. Двуязычие необходимо для повседневного общения людей разных национальностей. По некоторым данным, детей-билингвов в мире немного больше, чем одноязычных, поскольку в любой республике или автономной области Российской Федерации население говорит почти на двух языках – русском и национальных языках.

Русский язык – это государственный язык, язык международного общения. По тому насколько хорошо ученик владеет русским языком можно выделить две группы. Первая группа представляет собой детей, семьи которых недавно эмигрировали. Младшие школьники владеют русским языком не очень хорошо (или вообще его не понимают), в основном это обусловлено тем, что дома они слышат только родной язык. Конечно, у таких детей есть проблемы с обучаемостью. Они не только не понимают традиции и особенности культурной среды, с которой они не знакомы, но и не должны терять связь со своими историческими традициями. В таких семьях национальные традиции стоят на первом месте.

В таких условиях задача учителя заключается в том, чтобы

оказать младшему школьнику психологическую поддержку и создать комфортную и безопасную образовательную среду. Также важно дать понять детям, что процесс овладения иностранного для них языка не подразумевает под собой забвения речевых оборотов родной языковой культуры. Отметим, что важность культурного опыта младших школьников, их уникальной самобытности невозможно переоценить. Мы предлагаем постепенно обогащать этот опыт представлениями о российских культурных традициях и обычаях.

Ко второй группе относятся дети, живущие в двуязычных семьях с момента рождения. Дети различают звуки и различают язык по речи и интонации. Если два языка развиваются одинаково, и дети не делают различия при переходе с одного языка на другой, мы можем говорить о билингвизме. Детям полезно в семье приобщаться к обычаям и традициям страны и понимать культуру и историю различных этнических групп.

Способность двуязычных детей запоминать и сохранять информацию выше, чем у монолингвов, а также значительно повышены их навыки мышления. Двуязычные дети быстрее усваивают грамматические предложения, состоящие из ошибок, и понимают грамматические правила. Обычно в словаре каждой словарной единицы у них есть не менее 2 слов (родной язык и русский). У двуязычных детей лучше творческие способности, воображение, память и логическое мышление, что, в свою очередь, помогает в изучении иностранных языков.

Однако, помимо неоспоримых преимуществ, двуязычие также представляет некоторые трудности в овладении звуками, словарным запасом, грамматикой и коммуникативными предметами русского языка.

Сегодня учителя в российских школах должны решать новые образовательные задачи:

– обучение детей русскому языку – это не только родной язык, но и неродной язык,

– конструктивное взаимодействие с родителями учащихся разного этнического и культурного происхождения.

Дети билингвы первого поколения имеют низкий уровень владения русским языком, и их овладение всеми академическими предметами часто приводит к трудностям, связанным с недостаточными образовательными показателями и недостаточной социализацией.

Трудности, с которыми сталкиваются учителя, обучающие двуязычных детей, заключаются в плохой способности к чтению, плохом словарном запасе и неспособности воспринимать переносное значение слов и пересказывать текст своими словами. От учителя решение этих задач требует выбора эффективной модели для обработки различных типов и стилей текста.

Если говорить о типичных ошибках двуязычных учащихся, то к ним относятся ошибки, связанные с интерференционными явлениями:

- изменение гласных или их опускание: *общанье*;
- варианты написания предлогов и приставок: *с права*;
- изменение или удаление букв: *фтирьёд* (вперед).

У многих детей-билингвов с недостаточным словарным запасом русского языка написание сочинения также вызывает трудности. Однако в игровых формах обучения младшие школьники могут с легкостью преодолеть это препятствие с помощью учителя и одноклассников, он не будет чувствовать дискомфорта и тревоги из-за своего «незнания». У таких младших школьников-билингвов отмечается снижение тревоги и боязни ошибиться, участие в такого рода играх – благодатная почва для устранения сложностей, связанных с речевой деятельностью.

Научить русскому языку и литературе детей, для которых

русский язык не является родным, можно множеством способов. Мы предлагаем традиционные методы обучения, а также дифференцированные методы и различные игровые упражнения:

«Объекты памяти»

Цель игры – проверить словарный запас.

Игровой процесс: на столе перед учеником лежит карточка с единицей слова или названием изучаемого предмета.

Минуту или две ученики смотрят на них и пытаются запомнить как можно больше слов. Затем учитель закрывает все карточки или предметы, а ученики должны произнести и записать все слова, которые они помнят. Победителем становится тот, кто запомнил больше всего слов.

Обучение детей-билингвов с недостаточным владением русским языком в российской школе ставит своей целью научить двуязычных детей говорить по-русски, чтобы учащиеся могли успешно участвовать в общественных мероприятиях.

Важно не только научить ребенка правильно говорить по-русски и познакомить его с русской культурой, но и научить мыслить и общаться на изучаемом им языке, что способствует его росту и развитию.

На основе базовых образовательных результатов, отвечающих требованиям национальных стандартов, совместным образом формируется функциональная грамотность школьников. Обновленное национальное учреждение начального образования определило необходимость создания условий, обеспечивающих формирование функциональной грамотности учащихся, решило образовательные проблемы на основе формирования субъектов, мета-субъектов и общих моделей деятельности.

Чтение и письмо – одни из важнейших компонентов функциональной грамотности. Дополнительное обучение чтению детей-билингвов происходит на внеклассных мероприяти-

ях, дополнительных уроках, в ходе развлечения и в семейной домашней атмосфере. Чтение является повсеместным процессом принятия и устной деятельностью, связанной с восприятием и активной обработкой письменных текстов. Чувствительный период формирования грамотности – это младший школьный возраст. Успех обучения и социального взаимодействия в школе также зависит от того, как формируются навыки и мнения читателя. Способность читателя читать и писать напрямую влияет и тесно связана с формированием других компонентов функциональной грамотности, а также является основой языковых, литературных и коммуникативных навыков.

При обучении детей-билингвов особое внимание необходимо уделить работе с информацией, представленной в разных формах, так как взаимосвязь разных источников позволяет уточнить, скорректировать данные в случае непонимания значений некоторых слов и понятий [2].

Перспектива и расширение направлений исследования связана с тем, что современное чтение становится цифровым и полисемиотическим, включает линейные и несплошные тексты, что дает возможность включения в исследование поликодовых дополнений к информационным и художественным текстам, на базе которых формируется читательская грамотность школьника как важная составляющая функциональной грамотности [1].

Вопреки расхожему мнению, чтение – это непростой процесс. Прежде всего, необходимо помнить, что развитие навыков чтения – один из самых важных навыков для дальнейшего успешного обучения. На наш взгляд, в чтении главный результат – это процесс по извлечению смысла из прочитанного текста, синтезирование собственных мыслей, непосредственное общение с текстом. Главной проблемой, с которой сталкиваются дети-билингвы при обучении навыкам чтения на

русском языке – это чувство тревоги и неуверенности совершить ошибку. Наиболее эффективным способом преодолеть этот барьер являются игровые формы обучения.

Список литературы:

1. Унарова, В.Я. Габышева Ф.В., Хамраева Е.А. Повышение качества читательской грамотности у младших школьников в условиях билингвального образования // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 8. С. 191–197.

2. Цилина Е.А., Мохова И.Н., Морозова Н.Н. Особенности развития информационной культуры младших школьников с билингвизмом // Нижегородское образование. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-informatsionnoy-kultury-mladshih-shkolnikov-s-bilingvizmom>.

Бакидко Виктория Игоревна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Bakidko Victoria Igorevna,

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОФОНОВ**

**LINGUISTIC AND CULTURAL WORK WITH ARTISTIC
TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS
OF DEVELOPING THE SPEECH OF STUDENTS
OF FOREIGN LANGUAGES**

Аннотация. Статья посвящена роли художественного текста в формировании билингвальной личности. Художественный текст используется в дидактических целях и в практике преподавания русского языка как иностранного, и в практике преподавания русского языка как неродного. Повышенное внимание при этом уделяется проблеме отражения в языке национально-культурной семантики. Особая роль принадлежит лингвокультурологическому анализу. Задача его – показать, как в тексте отражается лингвокультурная ситуация, каково его общее культурное содержание и ценностные ориентиры.

Ключевые слова: художественный текст, билингвальная личность, национально-культурная семантика, лингвокультурологический аспект.

Annotation. *The article is devoted to the role of a literary text in the formation of a bilingual personality. Russian Russian is used for didactic purposes both in the practice of teaching Russian as a foreign language and in the practice of teaching Russian as a non-native language. At the same time, increased attention is paid to the problem of reflecting national and cultural semantics in the language. A special role belongs to linguistic and cultural analysis. His task is to show how the linguistic and cultural situation is reflected in the text, what is its general cultural content and value orientations.*

Keywords: *literary text, bilingual personality, national cultural semantics, linguistic and cultural aspect.*

Актуальность данной работы обусловлена тем, что формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся, которая призвана стать одним из важнейших результатов учебного процесса, невозможно представить без использования на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) текстов художественной литературы.

К вопросу применения художественных текстов в качестве средства обучения РКИ обращались такие известные советские и российские исследователи, как Л.В. Щерба, В.Н. Бачерикова, А.Н. Васильева, Н.В. Кулибина, Л.С. Журавлева, Т.Е. Печерица, С.К. Фоломкина, Н.С. Новикова, О.М. Щербакова, И.И. Яценко. Несмотря на то, что работа с художественными произведениями обладает огромным методическим потенциалом, в последние годы они все меньше используются в практике преподавания РКИ. Это, во-первых, связано с трудностями, которые вызваны самой сущностью художественных текстов, понимание которых требует не только хорошего владения языком, но и знания русской действительности, истории и культуры, а во-вторых, с тем, что «в

последние два десятилетия основное внимание в требованиях к результатам языкового образования стало уделяться овладению теми жанрами речи, которые входят в практическую деятельность людей определенной области их профессиональной работы» [Ворожцова, Урсегова, 2015: 151].

Цель этой статьи – рассмотреть основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты и педагог при изучении русского языка с использованием художественных текстов, и предложить возможные пути их решения, а также представить авторскую методику работы с художественным произведением, способствующую успешному формированию коммуникативных навыков и умений.

Автор статьи уже обращалась к проблеме формирования коммуникативной компетенции учащихся [Парочкина, Жилейкина, 2018], под которой я вслед за М.Р. Львовым понимаю «термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека».

Коммуникативная компетенция приобретает в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения» [Львов, 1999: 92–93]. Практическую базу коммуникативной компетенции составляют речевые умения в пассивных (слушание и чтение) и активных (говорение и письмо) видах речевой деятельности, для формирования которых художественные тексты являются прекрасным материалом.

Одной из наиболее распространённых проблем, с которыми сталкивается преподаватель в ходе работы с художественным текстом в иностранной аудитории, является проблема отбора текстов для чтения, т.к. они должны быть не только

сюжетно занимательны и интересны, но и, как справедливо пишет И.А. Зайцева, «значимы в лингвокультурологическом и лингвострановедческом аспектах» [Зайцева, 2019], а также социально нейтральны. Правильно подобранный текст дает учащимся мотивацию к изучению русского языка, поскольку делает урок личностно значимым. И классическая литература, и литература современная обладают достоинствами, но значительным преимуществом текстов современных авторов перед классическими является то, что они написаны современным языком и содержат в себе множество фактов о сегодняшней жизни в России, давая возможность иностранным студентам познакомиться с «контекстом русской жизни <...>, узнать, как живут русские люди, как выстраивается их повседневность, их привычки...» [Ворожцова, Урсегова, 2015: 152]. Чтение художественных текстов позволяет иностранцу проживать ситуации, которые в реальной жизни он может встретить нечасто, но которые, тем не менее, важны для формирования коммуникативной компетенции.

Еще одной трудностью, с которой сталкивается педагог, является адаптация художественного текста. Мы придерживаемся мнения тех, кто считает, что необходимо читать аутентичные тексты, т.к. только они способны представить богатство и выразительность русского языка в полной мере. Но в связи с тем, что полноценное освоение неадаптированных художественных текстов возможно только на продвинутом уровне знания языка, на начальном этапе погружения в новый для иностранных граждан язык адаптации не избежать. Но и в этом случае она должна быть сведена к минимуму, с ориентацией на общепотребительную нейтральную лексику и грамматический материал, который в данный момент изучается студентами, чтобы не нарушать принцип преемственности в подаче программного материала.

Кроме всего сказанного, важнейшей причиной, по кото-

рой преподаватели нередко отказываются от использования при обучении языку художественных текстов, является их эстетическая «природа», в связи с которой студенту приходится преодолевать дополнительные сложности понимания образного языка литературного произведения.

Эта проблема решается, если перед началом чтения познакомить студентов с изобразительно-выразительными средствами русского языка: метафорой, олицетворением, эпитетом, сравнением и т.д.), обращая их внимание на такое значимое для русского языка явление, как полисемичность слова. Данная работа требует от преподавателя большой предварительной подготовки. Так, при объяснении метафоры рекомендуется использовать наглядность (фото, картинки и пр.), а при определении эпитетов, построенных чаще всего на метафорическом переносе, предлагаются задания, где требуется сравнить прилагательное (причастие) в его прямом и переносном значениях. Например, холодная погода – холодные глаза, тяжелая сумка – тяжелый характер. Также предлагается учащимся самостоятельно создать тот или иной образ с использованием выразительных средств русского языка. Например, подобрать эпитеты к слову. Так, глаза (прекрасные, чудесные, восхитительные, «глубокие, лучистые» (Л.Н. Толстой), «бархатные» (М.Ю. Лермонтов)). Еще один вид заданий заключается в том, что студентам необходимо описать эмоции, возникающие от того или иного образа. Это задание может сопровождаться демонстрацией описания эмоций мастерами художественного слова. Например, у А.П. Чехова в рассказе «В суде» находим такую характеристику эмоционального состояния героя, вызванного обидой и раздражением: «Он замигал глазами, и на скулах его выступили красные пятна» [Чехов, 1970: 43].

Неотъемлемой частью словарной работы при подготовке к чтению или в ходе него является работа с фразеологизма-

ми. Идиоматические выражения, отражая в себе образную картину народа, его менталитет, становятся важным источником страноведческой информации, поэтому их изучение формирует не только коммуникативную, но и культурную компетенцию инофона. Так, преподаватель может предложить сопоставить русские фразеологизмы с похожими выражениями в родном языке студента или задание типа «Собери фразеологизм», когда записанные на отдельных листочках части фразеологизмов должны быть собраны в целое. Также важным моментом при изучении идиоматических выражений является необходимость научить иностранных студентов отличать фразеологизмы от омонимичных им свободных сочетаний слов. Формированию этого навыка способствует задание на определение, какие из предложенных сочетаний являются фразеологизмами, а какие нет. Например, сесть в лужу – сесть за стол; покраснеть как рак – покраснеть, как яблоко. В качестве закрепления материала может предлагаться задание – составить мини-текст на определенную тему с употреблением изученных идиоматических выражений.

Но наибольшие трудности, на наш взгляд, возникают у обучающихся в ходе развития письма и говорения, представляющих собой основные виды речевой деятельности, которые связаны с порождением устных и письменных текстов. Последние, в свою очередь, как известно, являются как одним из основных результатов, к которому должен прийти учащийся, так и основным средством при обучении языку.

Таким образом, создание полноценного, правильного с лексико-грамматической, логической и стилистической точек зрения текста на неродном языке – это определяющий показатель коммуникативной компетенции инофона.

Работа над такими жанрами, как письмо или сочинение – рассуждение по тематике, связанной с прочитанным художественным текстом, дает прекрасную возможность для

формирования таких коммуникативных навыков и умений, как умение продуцировать письменный текст, относящийся к разговорной или публицистической сферам общения; навык оперирования информативным материалом текста с учетом целей реальной коммуникации; умение аргументированно доказывать свое мнение; умение давать личностную оценку, комментировать, используя элементы оценочного характера; умение сознательно выбирать уместные для данного высказывания языковые средства и др. Интересной, на наш взгляд, представляется работа с неполными предложениями, характерными для разговорной речи, когда обучающимся предлагается восстановить недостающие члены предложения, используя языковую догадку или контекст. Также увлекательным может быть задание на трансформацию конструкций, присущих разговорному стилю, в книжные.

Для формирования навыков говорения в процессе работы над художественным текстом рекомендуется выполнять задания следующих типов: построение монологического высказывания, диалог (при чтении диалога в самом литературном произведении интересны, в первую очередь, задания на трансформацию прямой речи в косвенную), пересказ с трансформациями, создание речевой ситуации, которая требует высказывания по теме. Необходимо отметить, что перед озвучиванием речевой ситуации следует представить учащимся коммуникативное задание, в котором определяется, что они должны сделать в данном случае: согласиться с чем-то или возразить, задать вопрос по какой-либо теме, дополнить, аргументировать увиденное, оценить увиденное / услышанное и т.д. Это делается с той целью, что само создание речевой ситуации не может обеспечить коммуникацию, и лишь коммуникативное задание дает толчок к речепорождению.

Работа над речевым материалом при обучении говорению состоит из трех этапов: «1. Этап, включающий форми-

рование лексических и грамматических навыков. Материал по лексике и грамматике на данном этапе берется из текста... <...> 2. «Текстовый» этап работы <...>, на котором происходит совершенствование таких коммуникативных навыков, как навык воспроизводства русской речи, навык интервьюирования и ведения устного опроса... <...> 3. Послетекстовый этап – «этап развития речевых умений», который включает в себя создание заданий (коммуникативных ситуаций)...» [Парочкина, Жилейкина, 2018: 36]. Данная методика актуальна и для работы с художественными текстами.

На наш взгляд, целесообразно в качестве предтекстового задания выполнять следующий вид работы: прочитать отрывок из текста без предварительной работы над возможными неизвестными словами и конструкциями. В первую очередь, подобные задания тренируют у учащихся языковую «догадку», ориентируя на самостоятельное определение значения неизвестных слов с использованием когнитивных стратегий типа анализа контекста с опорой на знакомые слова, анализа корней и аффиксов лексемы или ее принадлежности к той или иной части речи, а также анализа с опорой на синтаксическую структуру предложения.

В целом работа с художественными текстами позволяет формировать следующие коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности.

Говорение. А) монологическая речь: строить сообщения по заданной теме на основе прочитанного; давать комментарий фактам из прочитанного/услышанного, приводя аргументы, формулируя выводы. Б) диалогическая речь: запрашивать информацию; выражать свое мнение по обсуждаемой проблеме.

Аудирование: понимать основное содержание текста, воспринимаемого на слух; выборочно понимать необходимую информацию; отделяя главную информацию от второстепен-

ной; используя контекстуальную или языковую догадку, объяснять незнакомые слова, содержащиеся в воспринимаемом на слух тексте.

Чтение: понимать основное содержание текста, отделяя главную информацию от второстепенной; выборочно понимать необходимую информацию, опираясь при толковании незнакомых слов на знания значений словообразовательных элементов, контекст, а также используя внутритекстовые сноски, словари или лингвострановедческие справочники; целиком понимать текст при работе с несложными аутентичными текстами.

Письмо: делать выписки из текста с целью их дальнейшего использования при построении монолога/диалога; составлять план/тезисы устного или письменного сообщения; составлять небольшие письменные высказывания с опорой на образец (например, письмо или сочинение-рассуждение).

Таким образом, художественный текст является важным средством формирования билингвальной языковой личности, так как обладает мощным лингводидактическим потенциалом: смысловое восприятие средств его языкового выражения, его национальная специфика, семантика и символика даёт обучающимся не только определённые знания, но и учит тому, каким образом получить новые, помогает изучающему язык освоиться в новом языковом пространстве.

Список литературы:

1. Ворожцова И.Б., Урсегова Е.Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики. // Вестник Удмуртского университета 2015. Т. 25. Вып. 3. С. 151–157.

2. Гришковец Е.В. О парижанках // [Электронный ресурс]. URL: <https://odnovremenno.com/archives/524> (дата обращения: 17.10.2019).

3. Гришковец Евгений Валерьевич // [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Гришковец_Евгений_Валерьевич (дата обращения: 17.10.2019).

4. Зайцева И.А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ // [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41296/> (дата обращения: 17.10.2019).

5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 1999. 272 с.

6. Парочкина М.М., Жилейкина А.В. Работа с научно-учебным текстом на занятиях РКИ как основа формирования коммуникативной компетенции учащихся технических вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 4. С. 34–39.

7. Чехов А.П. В суде // Собрание сочинений в восьми томах. Т. 3. М.: Изд-во «Правда», 1970. С. 37–43.

Бидова Бэла Бертовна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Bidova Bela Bertovna

*the branch of the Stavropol State Pedagogical Institute
in Essentuki*

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

TRANSFORMATION OF SOCIAL IDENTITY IN THE PROCESS OF BILINGUAL EDUCATION

***Аннотация:** в статье проведен анализ мультикультурных процессов, происходящих в современном обществе, и выявлена ведущая роль билингвальной социализации в формировании нового типа социокультурной компетенции личности в XXI веке. Мультикультурное образование, включая мультилингвизм как его неотъемлемую составляющую, представляют не только совокупность институционально организованных социальных механизмов, направленных на признание и сохранение культурных различий, но также и коммуникативную политику, в которой активно осуществляется свобода выбора места каждым человеком в современном обществе. Упомянутая свобода заключается в осуществлении глубокого социально-философского анализа мультикультурных процессов, выявлении ведущей роли билингвальной социализации и формировании нового вида социокультурной компетенции у личности волей XXI века. Авторы статьи обнаружили, что би-*

лингвизм с точки зрения своей социальной значимости обеспечивает не только удержание, но и расширение культурной идентификации, повышение рефлексивного и ценностного отношения к достижениям собственной культуры, увеличение культурного богатства личности, а также создание возможности для вступления в межкультурный диалог с сохранением совместимости смысловой перспективы.

Abstract: *the article analyzes the multicultural processes taking place in modern society and reveals the leading role of bilingual socialization in the formation of a new type of socio-cultural competence of the individual in the XXI century. Multicultural education, including multilingualism as its integral component, is not only a set of institutionally organized social mechanisms aimed at recognizing and preserving cultural differences, but also a communicative policy in which freedom of choice of place is actively exercised by each person in modern society. The mentioned freedom consists in the implementation of a deep socio-philosophical analysis of multicultural processes, the identification of the leading role of bilingual socialization and the formation of a new type of socio-cultural competence in the individual by the will of the XXI century. The authors of the article found that bilingualism, from the point of view of its social significance, provides not only retention, but also expansion of cultural identity*

Ключевые слова: *мультикультуральное образование, мультикультуральные процессы, социокультурной компетенции, идентичность, социум, личность.*

Keywords: *multicultural education, multicultural processes, socio-cultural competence, identity, society, personality.*

Отношения, устанавливающиеся внутри группы между членами различных этносов на групповом и личностном уров-

нях, представляют собой краеугольный камень билингвальной социализации. Комплексность этого вопроса, прежде всего, связана с пересмотром социальной идентичности в новом окружении, что оказывает огромное влияние как на отношение к своему нативному языку, так и на изучение мажоритарного языка. Достаточно много ученых по всему миру, занятых в области билингвального и мультикультурального образований, обращают свое пристальное внимание на этот феномен. Однако Л.П. Сычугова пишет, что «...современные теории пытаются концептуализировать отношения между изучающим язык и социальным миром, потому что они не разработали исчерпывающей теории социальной идентичности, которая интегрирует изучающего язык и контекст языкового обучения» [1, с. 50]. Но, несмотря на такое высказывание и красноречивое название статьи (начинающееся со слов «социальная идентичность»), мы не находим ее личного определения социальной идентичности, а рассмотрение концепций других ученых по данной проблеме представляется весьма ограниченным. Естественно, наш интерес заключается, прежде всего, в осознании связей между социальной и миноритарной идентичностями в связи с процессом билингвального обучения.

В контексте внутригрупповых отношений обычно выделяют четыре основных процесса, составляющих социальную идентичность:

- 1) социальная категоризация;
- 2) формирование осознания социальной идентичности;
- 3) социальное сравнение;
- 4) поиск психологических отличий.

Определенный социальный контекст обеспечивают категории, при помощи которых индивиды, учась осознавать лингвистические и поведенческие паттерны, закрепляют других к категории членства и оценивают внутригрупповую идентичность и выдающиеся внешние группы по этому членству.

Процесс осознания своей принадлежности может вызывать недоумение, особенно в раннем возрасте. Вопрос не только о том, на каком языке дети разговаривают, но и о том, кто «мы» и кто «они». Процесс сравнения себя с другими людьми включает понимание того, кто мы есть и насколько мы соответствуем социальному статусу, как внутри своей группы, так и вне ее. Люди стремятся определить свою идентичность, показывая, что они отличаются от других. Если другие люди отрицательно оценивают нас, мы можем разработать защитные стратегии. Это может включать желание ассимилироваться, избавиться от своего акцента или изменить свое имя, или же принять статус, который отрывает нас от группы, где мы являемся меньшинством.

Важно отметить, что социальная идентичность не является застывшим понятием, но зависит от положения человека в группе, в которой он находится. Это особенно важно для иммигрантов, которые сталкиваются с изменением социального окружения. В результате этого многие сравнения внутри группы становятся нерелевантными, а появляются новые, что приводит к изменению социальной идентичности. Занятия на уроках второго языка становятся основным контекстом, где происходит формирование новых реалий.

Если мы считаем язык отличительным признаком принадлежности к определенной группе, то мы можем столкнуться с лингвистической адаптацией. Это может выразиться в отказе от двуязычия и даже привести к языковой эрозии, когда множество людей в группе ассимилируются в другую, чтобы достичь более положительной групповой идентичности. Социолингвисты интеракционистского направления Гамперз и Хеллер в своих исследованиях социальной идентичности фокусируются, прежде всего, именно на языке. Они полагают, что «...социальная идентичность и этническое большинство частью устанавливаются и поддерживаются посредством

языка» [2, р. 13]. Они проводили исследования специфического речевого дискурса, чтобы изучить отношения между выборами говорящих лингвистических категорий (фонология, морфология, синтаксис и лексика) и социальной ситуацией. Опираясь на их исследования, можно заключить, что язык миноритарной группы является внутригрупповым языком («мы – кодом»), в то время как язык мажоритарной группы считается внешнегрупповым языком («они – кодом») и переключение кодов может сигнализировать о различном групповом членстве индивида и идентичности.

При изучении формирования личности во времени и пространстве необходимо учитывать, что в процессе билингвальной социализации участники постоянно подвергаются изменениям. Это может быть связано с изменением места проживания, переходом из одного учебного заведения в другое или изменением групповой принадлежности. Осознание своей идентичности заключается не только в понимании социокультурных и языковых норм, которые позволяют ответить на вопросы «Кто я?» и «Что я представляю?», но и в осознании своих перспектив на будущее. Это осознание проверяется в процессе билингвизации, где понятие этнической принадлежности, языкового кода и социальной идентичности неразрывно связаны. Эта связь позволяет задать себе вопрос не только о своей личности, но и о своих возможностях [3, с. 385].

Языковые практики всегда связаны с тем, как люди определяют свою сущность и как они ведут себя в соответствии с этим определением. Изменение социальной идентичности в процессе билингвальной социализации можно рассматривать как рефлексивное проектирование самого себя. Понятие рефлексивности подчеркивает эмансипаторский потенциал билингвальной социализации, в котором люди оценивают свое прошлое, анализируя его в контексте настоящего, и

через рефлексию и взаимодействие «создают» новые культурные традиции, истории и отношения, которые помогают им улучшить свои шансы в будущем. Важно помнить, что социальные структуры и властные взаимоотношения играют важную роль в процессе билингвальной социализации. Этот процесс может протекать успешно при определенных условиях, но также может затормозиться, превратив индивида в вечного «аутсайдера» в отношении доминирующего сообщества.

Каждый индивид не только этнически принадлежит к определенной группе, но и имеет свои убеждения и личные ценности, живет в определенной экономической среде [4, с. 81]. В некоторых случаях индивиды могут не принадлежать к определенной группе (говоря на разных языках в социально обусловленных ситуациях). Не только этнические группы различаются по поведению, языку и выражению идентичности, но и индивиды внутри каждой группы также различаются по этим элементам. Поэтому, говоря о социальной идентичности в процессе билингвальной социализации, следует учитывать ее индивидуальный и динамичный характер. Многие исследования, связанные с освоением культуры второго языка, показали, что язык отражает и укрепляет идентичность, которая формируется под влиянием социально-исторических, образовательных и личных обстоятельств. С другой стороны, сторонники двуязычного образования утверждают, что двуязычное образование способствует усвоению второго языка с когнитивной точки зрения и сохраняет эмоциональную и психологическую стабильность, поддерживая сохранение родного языка и культуры.

Процесс адаптации к основному обществу без отказа от культурной и этнической идентичности родного языка в ходе билингвального образования способствует сохранению и развитию мультикультурализма, билингвального образования и

социальной политики, особенно в странах с большим количеством иммигрантов и меньшинств.

В процессе обучения формируются две национальные идентичности и, как следствие, приобретается бикультурная компетенция. Необходимо признать взаимосвязь между учащимся и социальным миром, и рассматривать человека как личность со сложной социальной идентичностью и разнообразными потребностями. Язык и социальная идентичность являются ключевыми вопросами в процессе билингвизации личности, и их динамическое понимание. Динамическое понимание языка и социальной идентичности – ключевые вопросы билингвизации индивидов, и динамическое понимание их возможно. Два направления исследований социализации билингвов-индивидуумов и непосредственное применение теоретических результатов в билингвальных/мультикультурных аудиториях и лекционных залах.

Список литературы:

1. Сычугова Л.П. Методы концептуализации и категоризации как основа лингвокогнитивного подхода к обучению речемыслительной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 48–54.

2. Gumperz J., & Cook-Gumperz, J. Introduction: Language and the communication of social identity // Studies in Interactional Sociolinguistics. 1983. № 46. P. 1–21.

3. Булгарова Б.А., Брагина М.А., Новосёлова Н.В., Золотых Е.А. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма // Полилингвильность и транскультурные практики. 2017. № 3. С. 384–387.

4. Юдина Т.А. Идентичность сквозь призму языка // Идеи и идеалы. 2011. № 3. С. 79–87.

Букановский Богдан Николаевич
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки
Bukanovsky Bogdan Nikolaevic
of the branch of the Stavropol State
Pedagogical Institute in Essentuki
Научный руководитель: ***Бидова Бэла Бертовна,***
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки.

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МОДЕЛИ БИ/МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

SOCIALLY-ORIENTED BI/MULTILINGUAL LEARNING MODELS

Аннотация: в статье предпринята попытка рассмотреть особенности современного би/мультилингвального образования, необходимого для подготовки специалиста во многих областях профессиональной деятельности. Овладению иностранным языком сегодня отводится особое место, поскольку в XXI веке личность все чаще воспринимается не только как гражданин конкретной страны, а как гражданин мира. Именно он участвует и несет ответственность за глобальные процессы, происходящие вокруг. Авторами дается описание характеристик би/мультилингвального образования, которое способствует развитию и становлению личностных, интеллектуальных, социокультурных компетенций будущего специалиста для обеспечения его социально-профессиональной мобильности при общении с носителями иных культур.

***Abstract:** the article attempts to consider the features of modern bi/multilingual education necessary for the training of a specialist in many areas of professional activity. Mastering a foreign language today has a special place, because in the XXI century a person is increasingly perceived not only as a citizen of a particular country, but as a citizen of the world. It is he who participates and is responsible for the global processes taking place around. The authors describe the characteristics of bi/multilingual education, which contributes to the development and formation of personal, intellectual, socio-cultural competencies of a future specialist to ensure his social and professional mobility when communicating with speakers of other cultures.*

***Ключевые слова:** образование, обучение, компетенции, би/мультилингвальное образование, социокультурные компетенции, билингвизм, мультикультурализм.*

***Keywords:** education, training, competencies, bi/multilingual education, socio-cultural competencies, bilingualism, multiculturalism.*

Обучение является фундаментальным процессом в жизни общества, дающим нам возможность адаптироваться к окружающей среде, основываясь на нашем предыдущем опыте. Социология рассматривает образование как относительное перманентное изменение в поведении, возможностях или способностях обучаемого. В сложных обществах образование осуществляется, как правило, в формальных, или специализированных институтах (школах, колледжах, университетах и т.д.). Эти формальные организации выполняют важные функции социализации. Под социализацией мы будем понимать широкий, всеохватывающий процесс, в результате которого индивиды приобретают те способы мышления, ощущения и поведения, которые необходимы им для эффективного

участия во всех сферах институциональной жизни общества. Образование представляется специфической, структурированной формой социализации для передачи культурных знаний, умений и ценностей от одного поколения к другому. Безусловно, что образование не ограничивается только учебными заведениями, но пока они являются основными средствами, при помощи которых осуществляется современное образование, где одни индивиды приобретают статус обучающего, а другие – статус обучаемых и выполняют соответствующие им социальные роли [1, с. 12].

Однако постоянно изменяющиеся социокультурные условия в обществах современного мира требуют постоянного пересмотра целей образования, роли педагогов, места обучаемого и его соответствия потребностям общества и своим индивидуальным ценностным ориентациям. В настоящее время перед большинством западных стран, в том числе и Россией, стоят серьезные социальные, политические, экономические и экологические проблемы: безработица, наркомания, социальное напряжение, проявления этноцентризма, религиозно-экстремизма и секторианского национализма. Мы можем наблюдать удивительный социальный парадокс.

Тенденции, связанные с глобализацией мира (всемирная коммуникация, технологический прогресс, свободное предпринимательство и открытые экономические рынки, расширение взаимоотношений между государствами), что ведет в конечном итоге к созданию условий для компромиссных решений в различных сферах человеческой деятельности в мировом масштабе. Казалось бы, глобализация изменяет наш мир в лучшую сторону, мы становимся более близки в социальном, экономическом и этническом плане. Но в тоже время нельзя не заметить, что каждая сущность (нация, этническая группа или религиозное сообщество) стремится защитить свою социальную, религиозную культурную и языковую идентич-

ности. Все разговоры о свободе торговли, например, сопровождаются санкциями по введению законодательных актов об ограничении иммиграции.

Создание Европейского Союза не приводит к выработке единой языковой квоты для коммуникации между членами ЕС, а, наоборот, вызывает протесты со стороны практически всех участников о создании приоритета для какого-нибудь одного языка (например, английского). Европейский Парламент в Страсбурге и Европейская комиссия термин «мультилингвальный принцип» рассматривает как формальное равенство 11 языков как официальных и рабочих (датский, голландский, английский, финский, французский, немецкий, греческий, итальянский, португальский, испанский, шведский). Хотя в этом «равенстве» также наблюдается явный парадокс, поскольку другие языки (кроме вышеперечисленных) остаются фактически бесправными, что вызывает возмущение со стороны, например, каталонцев, поскольку на каталонском языке говорит более 6 млн человек, что намного превышает число говорящих на датском или финском. Более того, игнорируется тот факт, что фактически некоторые языки (французский, английский) являются более равными, чем другие.

Нативные же носители отличных от доминирующих языков начинают ощущать свое «невыгодное положение», как неоднократно указывало правительство Германии Европейскому Союзу [2, p. 11].

Как подчеркивает известный российский ученый М.Н. Губогло, занимающийся анализом вопросов влияния языкового фактора на этнополитические отношения, «именно язык, как ядро этничности стал пороховой бочкой новейших национальных движений, круто изменивших этнополитическую и геополитическую ситуацию» [2, с. 55].

Национальная культура выступает не только предметом дополнительного или базового освоения, но и предметом

рефлексии, понимания и диалога в пространстве множества мультикультуральных позиций. Молодое поколение, которому предстоит «обустроить» мир в XXI веке, вряд ли будет осуществлять это обустройство в гомогенном окружении. Оно должно учиться работать с людьми с различными культурными бэкграундами (основами) и с различными способностями. На образование ложится основная ответственность в ликвидации еще существующей сегрегации по этническим, расовым и социоэкономическим признакам. Конечно, трудно ожидать слишком быстрых и кардинальных перемен в этом вопросе, однако, распространение билингвизма, бикультурализма, мультикультуральных тенденций в образовании безусловно будет способствовать воспитанию разделяемых ценностей через взаимоотношения между билингвизмом, мультикультурализмом, метакогнитивными процессами и когнитивным развитием. Билингвизм может привести к обогащенному, более дифференцированному и креативному взгляду на окружающий мир в обществе, где социальные нормы, включая выбор и использование языка, являются плюралистичными. Более того, комплексность коммуникативного дискурса, которая ложится на пользователей нескольких языков, способствует развитию металингвистических, метакоммуникативных и метакогнитивных умений, а степень их развития, в свою очередь, зависит от социокультурного контекста [4, с. 91]. На Северном Кавказе билингвизм представляет собой адаптивную стратегию, процесс, нацеленный на стабилизацию отношений между индивидами, сообществами и языками. Билингвизм индивида не генерирует никакого конфликта между языковыми идентичностями, ассоциируемыми с двумя и более используемыми языками, превращая билингвизм в позитивную силу в обществе и в жизни индивида. Сомнений по поводу необходимости билингвального образования не возникает, но образовательные программы долж-

ны способствовать сохранению родного языка, они не в коей мере не должны приводить к языковому шифтингу (сдвигу) и в конечном итоге к потере социальной интеграции. Для того, чтобы не произошла потеря социальной интеграции, необходимо рассматривать би/мультикультуральное образование не просто как овладение лингвокультурной компетенцией, но прежде всего, как способ установления понимания между различными сегментами опыта и открытие дополнительных измерений социально-культурной реальности.

Среди множества социально-ориентированных технологий обучения, которые могут, на наш взгляд, способствовать билингвальному образованию такого типа и необходимы обществу в XXI веке, следует выделить социально-когнитивные и социальные, поскольку они в наибольшей степени заинтересованы во вкладе культурных и социальных факторов в обучение, где мультикультуральное образование видится единственно управляемым каналом социализации мультикультуральной идентичности.

Социально-когнитивные теории возникли в тот период времени, когда неожиданно педагоги осознали необходимость принимать во внимание культурные и социальные условия обучения безусловно, они испытывают на себе влияние социальной психологии, обосновывая социальный характер процесса обучения. Главной их задачей является подготовка обучаемых к социальным переменам, учитывая влияние на обучение окружения, этнических (региональных) культур, поп-культуры, социальных классов, эффективность преподавателей в конструировании педагогической ситуации.

Понятия культуры и контекстов играют очень важную роль в социально-когнитивных моделях обучения. Значение понятия культуры в данном случае не следует смешивать со значением, придаваемым ему в академических моделях, где культура понимается как характеристика индивида со значи-

тельным запасом знаний и отличным общим образованием. В социально же когнитивных моделях обучения культуру следует рассматривать как ряд взаимосвязанных правил, из которого индивиды «извлекают» способы поведения для того, чтобы адаптироваться к определенным ситуациям. Культурные образцы и социальные действия обеспечивают руководящий принцип деятельности для любого человеческого поступка, роста, изменения и понимания.

Культура довольно часто используется как синоним для определенной социальной группы с присущим ей набором традиций, норм, верований, отличающих ее от других групп и сообществ. Некоторые антропологи и социологи понимают культуру как «карту», а ее носителей как читателей этой карты. Знание карты позволяет им тогда без особых затруднений действовать в различных социальных ситуациях, т.е. перемещаться из одного места в другое. Тогда обучаемые должны как участники в жизни комплексного, глобального сообщества понимать, как пользоваться различными картами. Но овладение лингвокультурой ведет нас еще и к осознанию культуры в понимании как «разговора». Изучать культуру – это значит изучать коммуникацию, т.е. общественную систему вербальных и невербальных символов, способов общения людей и технологий, разработанных для передачи сообщений [5, с. 114].

Существует достаточно много теорий в социально-ориентированной педагогике, основанных на социально-когнитивном подходе, однако, учитывая интересующий нас объект (билингвальное образование), остановимся подробнее на кооперативной модели обучения, в основу которой положен социально-когнитивный подход. Данная модель основана на четырех основных идеях: право на самовыражение и коммуникацию, критический анализ реальности, забота о себе, забота о группе.

Безусловно, социально-когнитивная модель обучения бросает своеобразный вызов традиционности, связанной с простой ретрансляцией знаний. Если преподаватель стремится к преодолению консерватизма в обучении, он не может не учитывать и не применять в своей практике кооперативную модель, т.е. овладение «мета-когнитивными» методами, появление которых связано с «новыми» социальными и культурными проблемами, вследствие все увеличивающейся урбанизации, иммиграции, напряженности в межэтнических отношениях и влияния средств массовой информации.

Кооперативная модель обучения основывается, прежде всего, на овладении таким необходимым качеством социального поведения как толерантность. Данная модель обучения способствует уменьшению расизма, радикально изменяет восприятие научения и обучения и дает возможность овладеть такими социальными умениями, как принятие других, обмен идеями и мнениями, лучшее восприятие группы (членом которой индивид еще себя не ощущает) [6, с. 50].

Надо отметить, что применение кооперативной модели теряет всякий смысл, если количество обучаемых в группе будет превышать 6–7 человек. Такой состав позволяет обучаемому играть различные роли. Он начинает лучше понимать, что от него ожидают как от участников совместной деятельности (такая социализация очень важна). Обучаемые учатся, как выйти из «личного микромира» в более комплексный и «протяженный универсизм».

Кооперативные модели обучения приобретают особую значимость в мультиэтнических по своему составу группах (классах, аудиториях), поскольку когнитивные навыки восприятия перспективы или роли другого необходимо дополнить таким свойством как эмпатия. Чувство эмпатии (впрочем, как и толерантности) навряд ли может возникнуть спонтанно, без усилий со стороны. Учебные заведения в современном мире

должны стать своеобразными лабораториями, общественными центрами для их воспитания. Современные школьные классы, аудитории высших учебных заведений должны превратиться в «микрокосмосы культурного взаимопонимания».

Хочется отметить, что, исходя из анализа социально-когнитивных теорий, они имеют несомненную ценность с точки зрения учета социальных параметров обучения. Они обращают внимание педагогов (учителей), ученых на большое количество социальных факторов, оказывающих существенное влияние на процесс обучения. Таких как влияние «других» обучаемых, перцепции преподавателя, личные перцепции обучаемых, взаимоотношения с родителями и обществом. Учет вышеперечисленных факторов при билингвальном обучении представляет безусловную значимость. Поскольку социальным изменениям необходимо обучать, просто определить обучаемого в группу и ждать от него успешной кооперации с другими представляется малоэффективным. У человека нет врожденного инстинкта вступать в процесс интеракции с другими. Межличностные и групповые изменения не появляются по волшебству, как только в них возникает потребность. Это особенно очевидно в этнолингвистически гетерогенных группах, где культурное разнообразие обучаемых может явиться источником дивергенции для выработки таких умений, как руководство, принятие решений, установление доверия, коммуникация и управление возможными конфликтами. В результате применения социоориентированной кооперативной модели обучения индивид вполне способен достичь понимания другого, как себя.

Рассматривая социально-ориентированные теории образования и выстраивая на их основе модели билингвального обучения стоит подчеркнуть, что без их применения вряд ли вообще стоит ожидать эффективных результатов билингвизации. Если говорить в общем, то социальные теории осно-

ываются на том принципе, что образование должно научить по-новому решать социальные, культурные и экологические проблемы, т.е. основной целью образования становится реформирование общества. Задача образования состоит в том, чтобы вырабатывать новый инструментарий, предназначенный для трансформации реальности, дать обучаемым средства для этого, обеспечить нашу «взаимную эволюцию», «интерпретировать» и трансформировать повседневность.

Список литературы:

1. Прохорова А.А. Особенности реализации технологии мультилингвального обучения в практике образовательного процесса неязыкового вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3–2. С. 8–15.
2. Volz W. Englisch als einzige Arbeitssprache der Institutionen der Europäischen Gemeinschaft? Vorzuge und Nachteile aus der Sicht eines Insiders // Sociolinguistica. Berlin, 1994. P. 8–23.
3. Губогло М.Н. Переломные годы. М.: Приоритет-С, 1993. 178 с.
4. Малых Л.М. Из практики мультилингвального образования в России (на примере среднего и высшего образования) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2015. № 7. С. 88–99.
5. Плюснина Е.М., Шалгина Е.А., Шустова С.В. Формирование мультилингвальной компетенции // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 110–121.
6. Малых Л.М. Контрастивные упражнения в системе мультилингвального обучения // Полилингвильность и транскультурные практики. 2017. № 2. С. 48–57.

Букановский Богдан Николаевич
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Bukanovsky Bogdan Nikolaevic
of the branch of the Stavropol State
Pedagogical Institute in Essentuki.

Мацкевич Екатерина Романовна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Matskevich Ekaterina Romanovna
of the branch of the Stavropol State
Pedagogical Institute in Essentuki.

Научный руководитель: *Бидова Бэла Бертовна*,
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

INTRODUCTION TO THE PROBLEMS OF THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN A BILINGUAL ENVIRONMENT

Аннотация: данная статья исследует процесс формирования духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде. В современном мире, где взаимодействие между культурами становится все более распространенным, важно понимать, каким образом билингвальная среда влияет на формирование ценностей у молодого поколения. Авторами рассмотрен вопрос влияния

языкового контекста на формирование духовно-нравственных ценностей, а также анализируется роль образования, семьи и социокультурной среды в этом процессе. Авторами проведено исследование теоретических и практических аспектов, связанных с билингвальным образованием, которые способствуют развитию межкультурного понимания, толерантности и этических ценностей у детей и молодежи. Обращено внимание на вызовы, с которыми сталкиваются педагоги и родители при формировании духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде. На основе проведенного исследования авторами предложен ряд практических рекомендаций и стратегических направлений для создания поддерживающей и стимулирующей среды, способствующей развитию этических ценностей и межкультурного диалога.

Abstract: *this article explores the process of formation of spiritual and moral values in a bilingual environment. In the modern world, where interaction between cultures is becoming more common, it is important to understand how the bilingual environment affects the formation of values among the younger generation. The authors consider the question of the influence of the linguistic context on the formation of spiritual and moral values, and also analyze the role of education, family and socio-cultural environment in this process. The authors conducted a study of theoretical and practical aspects related to bilingual education, which contribute to the development of intercultural understanding, tolerance and ethical values in children and youth. Attention is drawn to the challenges faced by teachers and parents in the formation of spiritual and moral values in a bilingual environment. Based on the conducted research, the authors have proposed a number of practical recommenda-*

tions and strategic directions for creating a supportive and stimulating environment that promotes the development of ethical values and intercultural dialogue.

Ключевые слова: *билингвизм, духовно-нравственные ценности, социальная сфера, этические ценности, межкультурный диалог.*

Keywords: *bilingualism, spiritual and moral values, social sphere, ethical values, intercultural dialogue.*

Билингвизм – это способность индивида свободно общаться на двух языках. Это явление широко распространено в многоязычных странах и регионах, а также среди эмигрантов. Билингвизм может быть результатом естественного двуязычного воспитания в семье или изучения второго языка в школе или вузе. Билингвальная среда представляет собой уникальную площадку для формирования духовно-нравственных ценностей, поскольку она предполагает взаимодействие двух культур и систем ценностей.

Духовно-нравственные ценности играют ключевую роль в образовательном процессе. Они формируют основу личности, определяют ее взгляды, поведение, отношение к окружающему миру. Важность духовно-нравственных ценностей в образовании заключается в следующем:

1. Они способствуют формированию гармоничной личности.
2. Они помогают учащимся осознавать и принимать различия между людьми.
3. Они развивают у учащихся уважение к другим культурам и традициям.
4. Они способствуют формированию у учащихся чувства ответственности за свои действия [1, с. 26].

Формирование духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде представляет собой сложный процесс,

который включает в себя исторические, философские и социально-правовые аспекты. Это история взаимодействия двух языков и культур, философия образования, которая определяет подходы к формированию ценностей, и социально-правовые нормы, регулирующие этот процесс.

Билингвизм как явление общественной жизни прошел долгий путь своего развития. Эволюция билингвизма в историческом контексте начинается с древних времен, когда двуязычие было необходимостью в условиях многонациональных государств. С течением времени важность билингвизма только возрастала, особенно с развитием международных связей и глобализации. Сегодня билингвизм стал неотъемлемой частью образовательной системы многих стран, включая Россию.

Исторические примеры формирования духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде можно найти в различных культурах и эпохах. Например, в средневековой Европе двуязычие было распространено среди образованных слоев общества, что способствовало распространению христианских ценностей и идей гуманизма. В более поздние времена билингвизм играл ключевую роль в распространении идей Просвещения и формировании современных европейских ценностей [2, с. 235].

В современном мире, когда мы все больше становимся гражданами мира, важность билингвизма и его роли в формировании духовно-нравственных ценностей только возрастает. Билингвизм может служить мостом между культурами, способствуя взаимопониманию и толерантности, что является ключевым фактором в формировании духовно-нравственных ценностей в современном обществе.

Философский аспект формирования духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде.

В современном мире, где границы стираются, а культур-

ные и лингвистические различия становятся все более заметными, билингвизм становится значимым явлением. Философские подходы к пониманию билингвизма включают в себя рассмотрение его как инструмента когнитивного и социального развития личности. Билингвизм, с одной стороны, открывает новые возможности для познания мира, с другой стороны, представляет собой определенные вызовы, связанные с сохранением и развитием идентичности в условиях многоязычия.

Влияние философских идей на формирование духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде проявляется в ряде аспектов. Прежде всего, это принятие и уважение других культур и традиций, что является основой взаимопонимания и толерантности. Во-вторых, это развитие критического мышления и способности к самоанализу, что помогает формировать собственное мировоззрение и ценностные ориентиры. В-третьих, это осознание своей уникальности и важности сохранения культурного и языкового наследия.

Формирование духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде включает в себя следующие этапы:

1. Осознание и принятие своего многоязычия и мультикультурности.
2. Изучение и уважение культур и традиций, связанных с изучаемыми языками.
3. Развитие критического мышления и способности к самоанализу.
4. Формирование собственного мировоззрения и ценностных ориентиров на основе уважения к различиям [3, с. 71].

Таким образом, философский аспект формирования духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий осознанного подхода и активной позиции личности.

В последние десятилетия билингвизм стал важной областью исследования в контексте глобализации и многоязычия.

Однако важность билингвизма не ограничивается лишь языковыми аспектами. Он также играет важную роль в формировании духовно-нравственных ценностей, особенно в контексте социально-правовых норм и регулятивов.

Законодательная база регулирования билингвизма является важным элементом в обеспечении социальной гармонии и в формировании духовно-нравственных ценностей. Законы и политики в отношении билингвизма варьируются от страны к стране, отражая уникальный социальный контекст и исторические обстоятельства каждого общества. Они могут включать в себя положения о языковых правах, образовательных политиках и мер по сохранению и продвижению языкового многообразия. Эти законы и политики играют ключевую роль в формировании духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде, поскольку они влияют на взаимодействие между различными языковыми и культурными группами.

Социально-правовые механизмы также играют важную роль в формировании духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде. Они включают в себя образовательные программы, политики по поддержанию языкового многообразия и уважения к многоязычию, а также законодательные инициативы, направленные на защиту языковых прав. Эти механизмы помогают укрепить межкультурное взаимопонимание и уважение, способствуя формированию духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде.

Билингвизм является важным социальным и правовым феноменом, который играет ключевую роль в формировании духовно-нравственных ценностей. Через законодательные и социально-правовые механизмы билингвизм способствует межкультурному диалогу и уважению, что является основой для формирования духовно-нравственных ценностей [4, с. 387].

В современном мире билингвальное образование приобретает все большее значение. Оно не только расширяет

границы общения, но и способствует формированию духовно-нравственных ценностей учащихся. Важную роль в этом процессе играют методики и подходы к обучению в билингвальной среде.

При подготовке программы обучения в билингвальной среде учитываются исторические, философские и социально-правовые аспекты. Они позволяют сформировать у учащихся уважение к культуре и традициям разных народов, а также развивают у них навыки критического мышления. Кроме того, важным элементом обучения является акцент на этических и моральных ценностях.

Существует несколько эффективных методик обучения в билингвальной среде, которые помогают формировать духовно-нравственные ценности:

1. Интегрированное обучение: это подход, при котором учебные предметы преподаются на двух языках. Это способствует развитию языковых навыков и расширению культурного кругозора учащихся.

2. Контекстное обучение: при этом подходе учащиеся учатся в контексте реальных ситуаций, что помогает им лучше понять и принять различные культурные и социальные ценности.

3. Проектное обучение: этот подход предполагает активное участие учащихся в различных проектах, что способствует развитию их навыков командной работы, ответственности и уважения к мнению других.

Примеры успешного формирования духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде можно найти в международных школах и образовательных учреждениях, где применяются многоязычные программы. Так, учащиеся не только успешно осваивают два и более языка, но и учатся уважать различные культуры и традиции, что является важным элементом духовно-нравственного воспитания [5, с. 84].

Анализ текущего состояния проблемы показывает, что в билингвальной среде формирование духовно-нравственных ценностей сталкивается с рядом вызовов. Во-первых, это связано с тем, что в обществе существуют различные культурные, религиозные и этические традиции, которые влияют на формирование этих ценностей. Во-вторых, в билингвальной среде может возникнуть конфликт между различными нормами и ценностями, которые присущи каждому из языков.

Возможные направления дальнейших исследований могут включать в себя изучение влияния билингвизма на формирование духовно-нравственных ценностей, а также разработку методик и программ, которые помогут справиться с вызовами, связанными с этим процессом. Существует необходимость исследовать, как билингвизм влияет на восприятие и понимание духовно-нравственных ценностей, и как эти ценности могут быть переданы и усвоены в билингвальной среде.

Важным аспектом является также изучение исторических, философских и социально-правовых аспектов формирования духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде. Это поможет понять, какие факторы способствуют или, наоборот, препятствуют этому процессу, и какие могут быть пути решения возникающих проблем.

Таким образом, формирование духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде является сложной и многогранной задачей, требующей дальнейших исследований. Несмотря на вызовы, с которыми сталкивается общество, существуют перспективы и возможности для успешного решения этой проблемы.

Список литературы:

1. Таскаева Е.Б. Многоязычие в современном мире: культурные традиции и направления исследования // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. 2017. № 2. С. 23–35.

2. Шайгерова Л.А. Двоязычие и многоязычие как междисциплинарный феномен: социокультурный контекст, проблемы и перспективы исследования // Национальный психологический журнал. 2019. №1 (33). С. 231–239.

3. Алеевская А.О. Формирование нравственных и культурных ценностей в процессе изучения иностранного языка в профильном вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 64–78.

4. Бобунова А.С. Реализация нравственно-эстетического воспитания и обучения школьников в условиях иноязычного образования // Инновационные педагогические технологии : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 57–61.

5. Рубцова А.В. Специфика иноязычной образовательной среды в ракурсе продуктивного подхода // Молодой ученый. 2012. № 3 (38). С. 385–389.

6. Александрова Н.Ш. Может ли естественный билингвизм быть вреден? // Полилингвильность и транскультурные практики. 2017. № 2. С. 81–89.

УДК 37.091.33

Бурова Галина Петровна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Burova Galina Petrovna

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: professorburov@rambler.ru

Шаманская Зоя Валерьевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Shamanskaya Zoya Valerievna

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: zshamanskaya@yandexr.ru

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ: СОВРЕМЕННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ И МОТИВАЦИЯ**

**TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO BILINGUAL
STUDENTS: MODERN TECHNOLOGIES
AND MOTIVATION**

Аннотация. Рассматриваются вопросы формирования языковой личности в современной отечественной образовательной сфере. Обобщаются авторские наблюдения над преподаванием русского языка в педагогическом вузе и средней школе поликультурного региона, где наряду с генетически русскими учащимися традиционно обучаются дети-билингвы. Утверждается, что современные образовательные технологии в области

обучения русскому языку должны опираться на великие исторические традиции отечественной педагогической и методической мысли, в основе которых лежит утверждение национальной идентичности как базы целенаправленного формирования подлинно гуманистической языковой личности гражданина современной России. Делается вывод о значении обучения русскому языку на основе гармонического взаимодействия традиционных и современных личностно-ориентированных технологий.

Abstract. *The issues of formation of a linguistic personality in the modern domestic educational sphere are considered. The author's observations on the teaching of the Russian language at a pedagogical university and secondary school in a multicultural region, where bilingual children are traditionally taught along with genetically Russian students. It is argued that modern educational technologies in the field of teaching the Russian language should be based on the great historical traditions of domestic pedagogical and methodological thought, which are based on the affirmation of national identity as the basis for the purposeful formation of a truly humanistic linguistic personality of a citizen of modern Russia. A conclusion is drawn about the importance of teaching the Russian language based on the harmonious interaction of traditional and modern student-oriented technologies.*

Ключевые слова: *Россия, национальная идентичность, историческая память, языковая личность, современная школа, русско-национальный билингвизм, технологии обучения.*

Keywords: *Russia, national identity, historical memory, linguistic personality, modern school, Russian – national bilingualism, educational technologies.*

Специфика русско-национального билингвизма в Северо-Кавказском регионе, когда один из языков обязательно русский, а второй – один из языков народов Северного Кавказа, определяется многими факторами, в том числе и историческими. Сегодня перед учеными, занимающимися данной проблематикой, стоит много вопросов: как происходит развитие билингвальных контактов в условиях полиэтнического региона, какова возрастная специфика соотношения доли русского и родного языка и в обучении, и в общении на разных уровнях, какие технологии сегодня наиболее эффективны в обучении русскому языку детей-билингвов и др. [3; 4 и др.].

Результаты социолингвистического исследования, проведенного учеными и студентами Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Ессентуки) среди учащихся-билингвов, по тем или иным причинам переехавших с родителями в Ставропольский край из своих родных регионов (Республика Ингушетия, Республика РСО–Алания, Республика Дагестан, Кабардино-Балкарская Республика, Чеченская Республика и Карачаево-Черкесская Республика), говорят о следующем.

Во-первых, на Северном Кавказе двуязычие характеризуется тем, что уже в самом раннем возрасте дети-билингвы и в семье, и в дошкольных учреждениях начинают активно учиться русскому языку и к моменту поступления в начальную школу овладевают им достаточно хорошо на уровне устной формы общения. По данным респондентов, случаи незнания русского языка к началу школы встречаются крайне редко.

Во-вторых, за последнее время значительно изменилось соотношение между репродуктивными (понимающими русскую речь и самими владеющими ею) и рецептивными (в основном только понимающими) детьми-билингвами. Раньше многое определялось типом местности, в которой жили и учились

дети (городской или сельский тип). С развитием интернет-коммуникации знание русского языка перестало прямо зависеть от места проживания ребенка, дети активно постигают и русский, и английский языки, уже начиная с очень раннего возраста. Вместе с тем, в быту, в живом общении дети и взрослые активно общаются на родном национальном языке. Это не мешает в равной степени использовать родной и русский языки в работе медиасредств: об этом говорят данные теле- и радиопередач, результаты интернет-опросов в социальных сетях и т.д. Вместе с тем, центральное место в информационном пространстве республик Северного Кавказа играют новостные материалы на русском языке, что обеспечивает единство информационно-коммуникационного поля в регионе.

Поэтому особых проблем с детьми-билингвами, оказывающимися в условиях обучения в русских школах Ставрополья, не возникает. Русский язык воспринимается ими как важное и жизненно необходимое средство общения, обеспечивающее согласие и взаимопонимание в обществе и в каждой конкретной социальной ситуации. Для нас это особенно важно, поскольку сегодня Россия защищает свою свободу и независимость, и от того, насколько сплоченным будет наш многонациональный народ, насколько сильным духовно и нравственно окажутся те, кому предстоит защищать свою Родину, зависит ее будущее.

Разрабатывая в 70–80-е годы XX века теорию русской языковой личности, Ю.Н. Караулов предложил в рабочем порядке использовать термин «вторичная языковая личность» применительно к носителю русского языка как неродного, иностранного. Этот термин, на наш взгляд, некорректно употреблять по отношению к представителям национально-русского билингвизма как органической части русского народа [7; 8]. Для них русский язык никогда не был и не является иностранным, он родной и отличает человека независимо от

его этнического происхождения как языковую личность, мотивированную исторической судьбой многонационального русского народа. Тем более незатратно сегодня, в 2023-м году, говорить о «вторичности» предмета обучения (язык) или объекта-субъекта обучения (ученик) применительно к *языковой личности*, которая мотивирована единением современного русского этноса. Сказанное в полной мере подтверждает поликультурный контекст Северного Кавказа: каждый ребенок-билингв здесь – это полноценная русская языковая личность.

Формирование языковой личности патриота независимо от того, какая кровь течет в жилах человека, основано на любви к Родине, к людям, веками населявшим ее и говорившим на разных наречиях, разных языках, но ощущавшим себя частицами единого целого. Кстати, народ некогда назывался у славян *языком*. ЯЗЫКЪ – древний синоним слов: *народ, род, племя, клан*. Об этом свидетельствует В.И. Даль [6].

Среди множества современных технологий обучения мы, естественно, выделяем методическую систему *личностно-ориентированного обучения русскому языку и русской литературе, цель которого* – формирование гармоничной личности, не отделяющей личного от общественного и способную к преобразованиям действительности на нравственных и духовных основаниях [1; 14]. Речевое поведение – зеркало мыслей и чувств такой личности. В основании его лежит глубокое убеждение об этимологической связи *русского языка* как средства общения и русского языка как исторически монолитного полиэтнического народа.

Учитель-словесник во многом опирается на базовые положения теории языковой личности [2; 7]. На наш взгляд, заслуживают внимания следующие позиции этой теории:

а) языковая личность представляет собой углубленное развитие личности как человеческой индивидуальности, как Homo Sapiens;

б) языковая личность способна к созданию и восприятию коммуникации, в разных формах и с различной целью отражающей мир и преобразующей его;

в) представление о структуре и функциях языковой личности лежит в основании методики преподавания русского языка, в том числе – метода личностно-ориентированного обучения.

Одним из краеугольных оснований концепции языковой личности является *теория ассоциативно-вербальной сети*, согласно которой наша наивная (бытовая) языковая картина мира формируется на базе ассоциативных психических связей в виде «пучков слов и фразеологизмов» – словесных реакций на слово-стимул [8]. Этим связям присущ генетический характер, отражающий особенности мировосприятия единого этноса, прежде всего, на историческом уровне, то есть нас и наших единокровных предков. Ассоциативные словари русского языка фиксируют данные ассоциативно-вербальной сети каждой языковой личности, находя в них много общего в пределах целого этноса. Так, ассоциациями (словами-реакциями) к слову-стимулу **Родина**, согласно данным ассоциативного словаря, являются следующие: Россия, страна, мать, дом, родная земля, город, семья, отчизна, родители, отечество, патриот, любовь, война, люди, моя мама, патриотизм, государство место, защита, жизнь, рождение, деревня, армия, Москва, Русь, папа, народ, мир, край, Украина, род, гимн, отец, берёза, любимая, матушка, Путин, родня, природа и т.д. [11].

Подтверждается предположение психолингвистики о значении слова данного языка как о психологическом и социокультурном феномене, который устойчив исторически и потому включает «места национальной памяти, сохраняющиеся в обыденном сознании носителя языка/культуры, а ассоциативные базы данных действительно, как и предполагал Ю.Н. Караулов, могут помочь исследователям их обнаружить [8].

Опыт преподавания русского языка в классах, в которых обучаются дети-билингвы, показывает целесообразность работы с материалами ассоциативных словарей русского языка, которая ставит задачей определение личностной мотивации и составление индивидуального и социального портрета человека на основе данных его ассоциативно-вербальной сети. Понятно, что среди ассоциативно включенных слов в подобные «пучки» есть и случайные слова. Но это можно и нужно разбирать вместе с ребятами. Так, проводимая в качестве организационного момента языковая пятиминутка-«настройка» может плавно перейти в отбор и дальнейшее использование целого поля лексики и фразеологии в рамках любой изучаемой темы по русскому языку – как *творческого*, например, задания: составить диалог или связный текст-эссе. Мы считаем, что подобная работа сегодня крайне необходима: она помогает формировать национальное самосознание изучающего русский язык маленького человека как гражданина России.

По мнению исследователей, «любая национальная идея, в том числе и русская, является, в конечном счете, выражением общенациональных представлений о смысле существования своей страны, ее назначения и роли в мировой истории» [5, с. 5]. Русская идея, как учит нас история, основана на таких качествах, как «открытость, доброжелательность, способность увидеть в «другом» нечто адекватное себе («брата»), ощущения себя как части некоего органического целого, взаимоотношения элементов которого регулируется милосердием и т.д.» [5, с. 35–36].

Единая национальная идея существует, пока существует сам этнос со свойственной ему ментальностью [13, с. 242]. То, что относится к национально-культурной памяти, представляется нам именно той категорией, которая имеет содержание, доступное для обнаружения психолингвистическими

методами. По Ю.Н. Караулову, основная составляющая национального самосознания – «национально-культурная память»: «кладезь сведений эмоций, фактов, откуда мы в нашей повседневности и обыденности черпаем данные для ответа на сакраментальные вопросы: что мы есть, откуда мы и куда идем; чем гордимся в своем прошлом и настоящем, а чего стыдимся; почему это так, а не иначе; и даже – зачем все это. Это не история в чистом виде, а то, как прошлое представлено в нашей сегодняшней мысли и как оно вписывается в наши знания о современном мире» [8, с. 145].

Формирование языковой личности в процессе личностно-ориентированного обучения русскому языку во многом определяется умением вслушиваться в свою генетическую, историческую память, находить связи между словами в своем словаре – часть нашей общей работы. Здесь, конечно, основной упор делается на работу с генетически русскими учащимися, с которых будут брать пример дети-билингвы. К тому же в их родных языках точно так же работают ассоциативные связи.

Говоря о мотивации обучения русскому языку в современных условиях формирования языковой личности, в том числе языковой личности билингва, обратим внимание на единство мотивации обучения независимо от того, собственно ли это билингвальное обучение русскому и иностранному языкам или обучение русскому языку генетически русских и нерусских учащихся. Речь идет о преподавании и иностранных языков, и русского как иностранного, и русского языка учащимся-билингвам, обучающимся вместе с русскими. Заметим, что сегодня повышаются требования к позиции учителя иностранного языка в отношении русского языка, его статуса в современном российском обществе как титульного языка великого русского народа и одного из великих мировых языков, носители которого отстаивают принципы интернаци-

онализма и гуманизма. Это язык народа, который сражается с фашистской идеологией за независимость своей Родины и освобождение братского украинского народа от нацистского военного режима, а также является одним из мировых языков, представляющих великие культурные достижения цивилизации.

Что же касается учителей русского языка и их методики работы с детьми-билингвами нерусских этносов в российской школе, то здесь важно, на наш взгляд, учитывать следующее.

Сегодня, когда прошло почти два года после начала резкого поворота России на собственный, самостоятельный, независимый от Запада путь развития, в том числе и гуманитарного, – требуется постоянно помнить о наших позициях в отношении русского языка. Языковая личность обучаемого русскому языку призвана развиваться так, чтобы научиться самостоятельно, за счет собственного творческого генетического ресурса и на основе опыта старших поколений, путем самосовершенствования формировать высоконравственный духовный мир, наполненный верой в человека и его высокое предназначение.

Школа призвана формировать единую, целостную языковую личность, глубоко и осознанно владеющую, прежде всего, русским языком и русской литературой, и уже на этой культурной этической и эстетической основе – вторыми языками: европейскими, тюркскими и другими, в том числе – этнически родными.

Внутренняя форма словосочетания-термина *языковая личность* означает связь, импульс, отсылающий нас к образу русского народа как *языка*, где *язык* – общность людей, населяющих определенную территорию и имеющих своего вождя – правителя, князя, позже монарха как представителя Бога на Земле [6]. Это историческая общность людей русских, пра-

вославных, живущих в мире и согласии с представителями иных конфессий.

Языковая личность опирается на свободное историческое сознание, ее идентичность, которая определяется словом *Русь*, позже – *Россия*, не только по кровному родству, но и по самому духу Русской земли, русского этноса, народа как *языка* и самого языка и письменности, русского княжества, русской культуры и искусства, русского фольклора, русской природы и т.д.

Поэтому глубокое знание русского языка и русской классической литературы, как и истории Отечества, – это обязательная основа для любого вида би(мульти)лингвального обучения. Таково главное требование к мотивации формирования языковой личности – и того, кто учится, и того, кто учит, сам совершенствуясь в процессе обучения.

Что же касается образовательных технологий, то они и их выбор, в частности современные технологии, – всё определяется сказанным. Это касается форм и приемов и лично ориентированного обучения, и формирования УУД (универсальных учебных действий), и применения IT-технологий и других методических средств и технологических ресурсов. Их использование в процессе изучения и постижения русского языка и монолингвами, и билингвами – всеми без исключения! – полностью зависит от того, работают ли они на нашу национальную идею или наносят ей вред. Слепо и пассивно идти в фарватере диктуемых западной системой образования методов и приемов, копировать их и подражать – это совершать преступление в отношении собственного народа – и в отношении культурной памяти отечественной истории, и в отношении настоящего и, что главное, нашего будущего.

Следует помнить, что отечественная культура, исторический опыт и русского народа, и педагогическое и методическое наследие русской педагогической мысли XVIII–XX

веков представляют собой поистине неисчерпаемый ресурс методов, приемов и форм работы с родным словом и теми мыслями и чувствами, которые оно выражает, всегда лишь участь у иноземного, но никак не склоняясь перед ним в подобострастном поклоне копирования – транслитерации инноваций. Пусть они переводят на иностранные языки наши отечественные традиционные достижения, для них – инновации, основанные на старом, проверенном опыте педагогической мысли – и прежде всего словесной! Наши имена, такие как М.В. Ломоносов, В.А. Жуковский, А.С. Пушкин, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, М.А. Рыбникова, В.А. Сухомлинский, В.В. Бабайцева, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская и многие другие.

На практике же пока все не так и просто. Возьмем, к примеру, такие вошедшие сегодня в официальную моду формы работы учителя-русиста, как *технологии развития критического мышления*, к которым современные методисты относят такие виды ученического труда на уроках русского языка и литературы, когда (цитируем) «ребята анализируют предложенный материал, делая выводы в виде схем, алгоритмов, таблиц, что отражает их собственное видение проблемы, пути её преодоления» [9].

Если методический прием создания кластеров (выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди, когда в центре записывается слово, вокруг которого фиксируются слова или предложения, связанные с темой) вполне целесообразно применять в процессе организации, прежде всего, самостоятельной работы при изучении теоретических тем русистики и их логической «обработки», то вот с технологией под названием синквейн (в английском языке *cinquain* – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии) дело обстоит иначе.

Утверждается, что «этот прием позволяет ученикам проявлять свое творчество и выразить свое отношение к изучаемому явлению, развивает творческое мышление, речь, обогащает словарный запас» [10]. В основе технологии синквейна лежит трансформация текста, прежде всего – художественно-литературного. Продукт данного процесса считается пятистрочным «стихотворением-синтезом» текста.

Правила сотворения синквейна нехитрые, впрочем, как и с кластерами. Первая строчка – название темы одним словом. Вторая – её описание двумя прилагательными. Третья строка – описание действий в рамках темы тремя глаголами, четвертая – фраза, выражающая главную мысль текста, пятая – слово-резюме, содержащее личное отношение к тексту автора синквейна.

Вот пример синквейна к образу Герасима из «Муму» И.С. Тургенева (продукт аналитико-критического «творчества» пятиклассника XXI века):

Герасим

добрый, трудолюбивый

заботится, любит, работает

не должен страдать из-за жестокости людей

человек

Нам кажется, с подобной задачей для критического мышления вполне справится и далеко не лучший ученик-билингв. Но страшно представить себе, что и он, и его генетически русские собратья предадут «осинквейнианию» тексты Пушкина, Есенина, Пастернака... Где уж тут ощутить волнение в крови при звуках слов: ***«Здесь русский дух! Здесь Русью пахнет!»***

Если мы ставим задачу сформировать языковую личность русского человека с русской идентичностью, то там, где учатся дети-билингвы, в первую очередь должны применяться технологии обучения русскому языку, предполагающие ра-

боту с высокохудожественным материалом или текстом как образцами эстетического познания мира.

Основная технология погружения в мир родного русского слова – его звучание, рождающее в сознании маленького человека чувство внутренней гармонии русского языка. Главный принцип – рассмотрение любого явления – и семантического, и грамматического, и функционально-стилистического – в контексте целого, связного текста. Цель любого анализа отдельного элемента – фонетического, морфемного, лексического, синтаксического – показать, как работает тот или иной выделенный признак единицы на формирование целого, на рождение нового смысла и его оттенков и их работы в коммуникации, в решении практических задач того или иного дискурса.

Особенно богатый материал для погружения в мир родного слова уже начиная с начальной школы и далее – в средних классах дает русское народное творчество, способствующее пробуждению ассоциативной работы генетики национального сознания и нашей исторической памяти. Вот, например, как в этом плане трудится учитель русского языка ГОУ СОШ № 294 г. Санкт-Петербурга Татьяна Александровна Раткевич, опубликовавшая прекрасную методическую разработку «Изучение русского народного творчества на уроках русского языка». Прочитируем небольшой фрагмент из этого замечательного пособия для современного учителя-словесника. Автор описывает рефлексию ученика, раскрывающего свой творческий личностный патриотический потенциал после знакомства с народными промыслами Хохломы:

«Тема Хохломы звучит в работе Разиньковой Арины:

«Передо мной чудесная сахарница, но сахарница не простая, а хохломская. По ней рассыпаны красивые алые спелые ягоды, которые так радуют глаз! Зеленые листья окружили их и полностью дополнили картину.

Рядом с сахарницей стоит солонка, которая тоже украшена ягодами, но совсем маленькими. Внутри виден золотой отенок, яркий и блестящий».

Очарование ученических работ, увлеченность данной темой учащихся подвигло к созданию цикла из 6-ти уроков на тему: «Русские художественные промыслы»: «Золотая Хохлома», «Голубая Русь» – урок, посвященный творениям из гжели, «Праздник цветов» (Жостово), «Русь деревянная», «Игрушка Дымковской слободы» и «Русь моя...» – завершающий урок цикла, посвященный красоте русского языка.

На этих уроках ученики знакомятся с творчеством русского народа, изучают тему прилагательного, причастия, знакомятся с художественными средствами языка, делают свои первые шаги в написании творческих работ» [10].

Мы видим, что учитель-словесник использует неисчерпаемые ресурсы формирования глубинных личностных основ носителя русского языка. А какой богатый материал в этом плане могут предоставить русская живопись, русская музыка, русский театр – и в своей народной, и в классической форме!

Подведем итоги. Личностная мотивация при обучении языкам, и в первую очередь – русскому, в современном российском учебном заведении должна определяться формированием идентичности человека-гражданина и патриота.

Традиционная основа всех технологий обучения языкам – знание классических языков как базовый принцип дореволюционной (1917 год) гимназии. Сегодня он применяется в некоторых элитных лицеях и гимназиях, но с очевидным социальным ориентированием на западные методы обучения и на соответствующую мотивацию. К сожалению, при этом вытесняется все исконно русское, народное.

Наша задача – формировать языковую личность на лучших образцах русской словесности, художественно-литературной классики, ориентируя всех учеников, как монолингвов, так и

билингвов, на то лучшее, чем богата русская культурная традиция, всегда развивавшаяся в контакте с мировой, но никогда не терявшая своего высочайшего нравственного и духовного статуса в мире [12]. Поэтому было бы хорошо, если бы в школах уже с первых лет обучения изучались основы классических языков, хотя бы в доступной, облегченной форме. Это иврит, древнегреческий язык, латынь, арабский язык. Чтобы звучали тексты на старославянском и древнерусском языках, чтобы изучались основы религии и древнего искусства. Без классического фундамента никакая инновация в культуре и тем более в образовании не работает.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2019. 448 с.
2. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. Калинин: Изд-во КГУ, 1982. 86 с.
3. Буров А.А. Язык современной молодежи: к вопросу о жаргонной ипохондрии речевой коммуникации // Психолого-педагогические условия языковой и социокультурной адаптации билингвов в образовательной среде: материалы научно-практической конференции (с международным участием), 12–13 мая 2023 г., г. Ессентуки. Сборник статей. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2023. – С. 10–20.
4. Бурова Г.П., Фрикке Я.А. Динамика взаимодействия языков и культур народов Северного Кавказа как полиэтнического региона современной России» // Актуальные вопросы теории и практики русской филологии в поликультурном пространстве Северо-Кавказского региона: монография. – М.: Знание-М, 2022. – С. 176–240.
5. Бухаркин П.Е. «Русская идея» в русской литературе: учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбПДА, 2014. 47 с.

6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: https://librebook.me/tolkovyi_slovar_jivogo_velikorusskogo_iazyka (дата обращения: 04.11.2023).

7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев; АН СССР, Отделение лит. и яз. М.: Наука, 1987. 261 с.

8. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999. 180 с.

9. Методы критического мышления на уроках русского языка и литературы. URL: <https://infourok.ru/metodi-kriticheskogo-mishleniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literaturi-494039.html>. (дата обращения: 29.10.2023).

10. Раткевич Т.А. Изучение русского народного творчества на уроках русского языка. URL: <https://pedagogika-cultura.ru/8-2009-g/292-gorelikova-8> (дата обращения: 11.10.2023)

11. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева и др.; Рос. акад. наук. В 2 т. М.: АСТ: Астрель, 2002.

12. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – URL: <https://litlife.club/books/84571/read>(дата обращения: 27.10.2023).

13. Уфимцева А.А., Балясникова О.В. Национальное самосознание и ассоциативно-вербальная сеть: об одной гипотезе Ю.Н. Караулова // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2021.– Т. 12. – № 2. – С. 238–254.

14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Изд-во «Сентябрь», 1996. 95 с.

УДК 81'246.2

Величко Ирина Владимировна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Velichko Irina Vladimirovna

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk

E-mail: velichkoir@yandex.ru

Сухарева Евгения Евгеньевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Sukhareva Evgeniya Evgenievna

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk

E-mail: mw-school55@yandex.ru

БИЛИНГВИЗМ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ

BILINGUALISM AS A MODERN TREND OF LANGUAGE DEVELOPMENT

***Аннотация.** В статье рассматривается билингвизм как языковое явление, которое в силу миграционных процессов в Российской Федерации стало актуальным для современного образования. Определены междисциплинарные подходы к изучению билингвизма, рассмотрены различные подходы к классификации двуязычия.*

***Abstract.** The article considers bilingualism as a linguistic phenomenon that, due to migration processes in the Russian Federation, has become relevant for modern education. Interdisciplinary approaches to the study of bilingualism are*

defined, various approaches to the classification of bilingualism are considered.

Ключевые слова: *билингвизм, диглоссия, лингвистический аспект билингвизма, психологический аспект билингвизма, рецептивный билингвизм, репродуктивный билингвизм, продуктивный билингвизм.*

Keywords: *bilingualism, diglossia, linguistic aspect of bilingualism, psychological aspect of bilingualism, receptive bilingualism, reproductive bilingualism, productive bilingualism.*

Миграционные процессы в Российской Федерации в последние годы активизировались, что привело к созданию проблемной ситуации, связанной с обучением детей мигрантов в школе. Федеральные образовательные программы, рабочие программы предметов, учебные пособия, традиционные методы и приемы обучения, которыми владеют педагоги, – все рассчитано на обучение школьников, для которых русский язык является родным или которые владеют русским языком достаточно хорошо, на уровне родного. Обучение детей-мигрантов требует от педагогов определенной подготовки и прежде всего теоретических знаний о таком языковом явлении, как билингвизм.

Билингвизм (двуязычие) рассматривается в науке как свободное владение двумя языками одновременно.

Билингвизм представляет собой сложную быстрорастущую область лингвистических исследований. Билингвизм основан на междисциплинарных подходах и множестве концептуальных основ [6, с. 54].

Новаторский этап изучения билингвизма в лингвистике начался с исследований У. Вайнрайха (Вейнрейха), Э. Хаугена и Р. Джейкобсона (Якобсона). С упомянутых работ билингвизм начал приобретать междисциплинарный характер.

Среди ключевых областей современного исследования билингвизма следует указать усвоение языка в детстве и взрослое овладение языком, представление и обработка языков в двуязычном мозге, нарушения в речи билингвов, билингвизм и образовательные проблемы, билингвизм и смешанные лингвистические системы, и т. д. [8].

Сам билингвизм трактуется в рамках практики попеременного пользования двумя языками. Человек, который осуществляет данную практику, называется двуязычным (билингвом). Иногда наряду с дефинициями билингвизма и двуязычия употребляется конструкт «диглоссия». Например, В.Ю. Розенцвейг констатирует: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [8]. Билингвизм с позиций психолингвистики – это способность употреблять две языковые системы для общения. Л.В. Щерба в своих исследованиях под билингвизмом или двуязычием понимает способность различных групп населения объясняться на двух языках, при этом ученый уточняет, что в тех случаях, когда человек постоянно переходит с одного языка на другой, даже не замечая этого, тогда можно говорить о смешанном двуязычии.

А.А. Залевская и И.Л. Медведева различают понятия естественного (бытового) и искусственного (учебного) двуязычия (билингвизма) [5, с. 19].

Верещагин Е.М., исходя из психологических процессов, трактует двуязычие не как явление, а как психический механизм, позволяющий человеку порождать и воспроизводить речевые произведения, которые последовательно принадлежат двум языковым системам. В.Н. Ярцева вообще считает билингвизмом «способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках». Т.П. Ильяшенко понимает ди-

гlossию как: «...явление социального плана, характеризующее языковую ситуацию», в отличие от языковых контактов, которые «характеризуют языковые отношения» [7, с. 26].

Таким образом, до сих пор проблема определения билингвизма представляет собой объект спора и разногласий между психолингвистами, логопедами, дидактами, социологами и специалистами-практиками и т.д. Можно констатировать, что на сегодняшний момент нет единого подхода к определению понятия «билингвизм».

Критерии двуязычности практически не определяются лингвистикой, даже если на помощь ей приходит психология. В то же время толкований и определений термина «билингвизм» столько же, сколько различных научных подходов к проблематике двуязычия.

Нейтральная трактовка билингвизма имеет место быть при практике попеременного пользования двумя языками. Если же второй язык используется как родной, то это узкое понимание билингвизма. Широкое понимание допускает существенную разницу в владении двумя языками, при котором использование неродного языка предполагает большую или меньшую степень успешности в ситуации общения с носителем языка, то есть билингвизм может предполагать диапазон от элементарного до свободного уровня владения языком.

Т.А. Бочкарева, рассматривая билингвизм как комплексную научную проблему, пишет: «Двуязычие в узком смысле этого слова означает более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным; двуязычие в широком смысле – относительное владение вторым языком, умение в том или ином объеме пользоваться им в определенных сферах общения (научной, производственной, бытовой и т.п.), последний тип двуязычия можно назвать неполным, частичным. Неполное, или частичное, двуязычие бывает самых различных градаций и распространено широко. Абсолютно

одинаковое владение двумя языками, т.е. абсолютно полное двуязычие, по-видимому, встречается нечасто. Следовательно, при определении понятия двуязычия, очевидно, не следует придерживаться жестких формулировок» [1, с. 19].

Существует множество аспектов билингвизма – лингвистический, психологический, социологический, педагогический, литературно-художественный. Изучение каждого из названных аспектов породило различные билингвистические теории. Последнее делает билингвизм многогранным и необычным явлением.

Лингвистический аспект билингвизма заключается в том, чтобы сделать описание языковых систем, затрудняющих одновременное владение ими, и затем сформулировать проявления интерференции. При этом необходимо конкретизировать нарушение норм обоих языков, связанных с билингвизмом. Лингвистический анализ предполагает исследование процессов взаимопроникновения, взаимодействия и взаимовлияния языков в рамках фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики и семантики, а также стилистики.

Психологический аспект двуязычия связан со спецификой психофизиологических механизмов речи индивида, который использует в коммуникации две языковые системы. При этом характеризуются лингвистические категории и понятия, которые отложились в языковом сознании билингвов, подчёркивается своеобразие закрепительных процессов осознания, осмысления, запоминания, зрительного и слухового восприятия признаков, категорий и понятий, особенностей, специфичных для второго языка и отсутствующих в их языковом сознании как носителей первого языка. Как подчёркивают Л.В. Ефременко и А.И. Самедова, психологическая типология двуязычия выстраивается с учётом «по крайней мере четырёх критериев:

- 1) виды речевой деятельности;

2) соотнесённость между собой речевых механизмов, обеспечивающих владение разными языками;

3) способ связи речи на каждом языке с мышлением;

4) способ владения языком» [4, с. 42].

Психологический аспект билингвизма включает изучение как механизмов восприятия, так и производства речи. Имеются, например, экспериментальные данные о том, что у билингва существуют единая парадигма восприятия и две отдельные системы речепроизводства на родном и неродном языках.

Наиболее ёмкая и полная классификация билингвизма разработана Е.М. Верещагиным.

Двуязычие можно классифицировать по различным критериям, а именно:

1. Возраст, в рамках которого происходит усвоение второго языка:

– ранний и поздний (во взрослом возрасте) билингвизм. Если точнее, то выделяются младенческий билингвизм (второй язык вводится в течение первого года жизни ребенка), детский (начало формирования от 1 года до 12 лет), подростковый (формирующийся от 12 до 17 лет) и взрослый.

2. Число действий, которые может выполнять билингв:

– рецептивный билингвизм (когда билингвы ограничиваются только пониманием речи на неродном языке);

– репродуктивный билингвизм (когда билингвы способны понимать и воспроизводить устную и письменную речь);

– продуктивный (производящий) билингвизм (когда билингвы понимают, воспроизводят и порождают речевые тексты на втором языке).

3. Соотнесённость двух речевых механизмов между собой:

– смешанный билингвизм, где языки заменяют друг друга;

- чистый билингвизм (в этом случае в семье говорят на родном языке, в социуме – на другом);
- искусственный билингвизм (семьей специально организовано изучение другого языка);
- естественный билингвизм (ребёнок слышит в семье речь на двух языках с самого рождения).

4. С позиции коммуникативных детерминант билингвизма существуют две следующие модели: неконтактный билингвизм (появляется при отсутствии возможности контакта на другом языке, под влиянием средств массовой информации, например, телевидения, Интернета); контактный билингвизм (актуализируется в процессе коммуникации).

5. Коммуникативная активность: активный и пассивный билингвы. Активными могут считаться индивиды, включающиеся в активное общение на языке, который стал доминирующим.

6. Форма контакта речевой деятельности на каждом из языков с мыслительной деятельностью: непосредственная диглоссия; опосредствованное двуязычие [3, с. 52–53].

Нет единой точки зрения на билингвистическое воспитание детей. Исследователями приводятся аргументы за и против двуязычного окружения ребенка: одни предполагают, что сначала ребенок должен освоить один язык, а затем его можно обучать другому, мотивируя это тем, что одновременное освоение двух языков помешает речевому развитию ребенка. Сторонники противоположного мнения рассматривают двуязычное воспитание ребенка как способ не только речевого, но и умственного развития.

В зарубежной детской педагогике преобладает мнение, что в раннем детстве изучение языка является не столько целью, сколько средством постижения окружающего мира, поэтому обучение языкам нужно начинать как можно раньше. Российские педагоги, анализируя опыт обучения в нашей

многонациональной стране, отмечают положительное влияние двуязычия на становление и развитие личности.

Логопеды считают, что диглоссия является детерминантой появления целого ряда специфических и устойчивых речевых ошибок. Психологи указывают на возможные сложности коммуникативного развития, отражающиеся на процессе адаптации и развитии личности билингва в целом. Педагоги подчёркивают актуальность процесса приобщения личности обучающихся к двуязычию к системе социальных связей в классе и школе.

Но, так или иначе, знание и использование двух языков не может не содействовать формированию многосторонней и компетентной языковой личности. В условиях диалога культур современного мирового сообщества это является условием осуществления успешных коммуникаций.

Список литературы:

1. Бочкарёва Т.А. Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 12. С. 190–194.

2. Величко И.В., Таболова Э.С., Рябчунова К.Н. Особенности работы с детьми-инофонами в начальной школе // Университетская наука. Современная наука: от теории к практике. 2019. № 2(8). С. 183–186.

3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) [Электронный ресурс]. Москва : Директ-Медиа, 2014. 162 с.

4. Ефременко Л.В., Самедова А.И. Билингвизм и особенности овладения иностранными языками у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 40–43.

5. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.

6. Нишонов У.И. Билингвизм и его использование в обучении // Достижения науки и образования. – 2018. – № 15 (37). – С. 54–56.

7. Свитюк С.Ю. Общие представления о билингвизме в психологии // Психология в экономике и управлении. 2017. Т. 9. № 2. С. 26–32.

8. Филимонова М.С. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества [Электронный ресурс] / М.С. Филимонова, Д.А. Крылов // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-kak-tendentsiya-yazykovogo-razvitiya-sovremennogo-obschestva>

УДК 82/821.3

*Гоншокова Айшат Мухамедовна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский
государственный университет имени У.Д. Алиева»,
г. Карачаевск*

Gonshokova A.M.
*FSBEI HE «Umar Aliev Karachai-Cherkess
State University»
E-mail: aisha_914@mail.ru*

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО
МЕНТАЛИТЕТА В ЛИТЕРАТУРЕ НАРОДОВ
СЕВЕРНОГО КАВКАЗА КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

**ARTISTIC EMBODIMENT OF THE NATIONAL
MENTALITY IN THE LITERATURE OF THE PEOPLES
OF THE NORTH CAUCASUS AS A WAY OF EXPRESSING
ETHNOCULTURAL IDENTITY**

Аннотация: в статье рассматривается отображение национального менталитета в литературе народов Северного Кавказа, так как отраженная в литературе ментальность – это способ постижения человеческого поведения, обогащающий представление о горском этикете и кодексе чести и других культурных составляющих, выявляющий этические и культурные аспекты выражения ментального своеобразия индивида, этноса. Такая художественно осмысленная информация способствует осмыслению важности представителями иных этносов межкультурной коммуникации и диалога культур.

Abstract: *This article considers the display of the national mentality in the literature of the peoples of the North Caucasus, since the mentality reflected in the literature is a way of comprehending human behavior, enriching the idea of mountain etiquette and the code of honor and other cultural components. It reveals ethical and cultural aspects of the expression of the mental originality of the individual and ethnic group. Such artistically meaningful information contributes to understanding the importance of representatives of other ethnic groups of intercultural communication and dialogue of cultures.*

Ключевые слова: *литература, национальный менталитет, идентичность, этнокультурная идентичность.*

Keywords: *literature, national mentality, identity, ethnocultural identity.*

Проблема своеобразия этнокультурного пространства и ментальности различных народов сегодня снова обрела особую актуальность.

Под этнонациональным менталитетом или ментальностью мы понимаем культурные этнодуховные образования, закрепленные в структуре этнонационального самосознания, образуя его коллективно-бессознательный ферментационный слой изнутри, произвольно обозначают меру и форму культурного самоопределения людей.

Под этнонациональным менталитетом также понимается духовно-нравственная основа жизни народа, культурный инвариант, качественно изменяющийся в процессе накопления и трансляции культуры.

Литература, как эстетический выразитель общественного сознания, имеет много инструментов для решения ряда национальных вопросов. Поэтому этнонациональный менталитет – это и объект художественного отражения в искусст-

ве, освоенный в литературе и музыке, так как именно в двух временных и динамичных видах искусства движение художественного образа с наибольшей полнотой воспроизводит специфику этнонационального менталитета.

Ярким проявлением национальной идентичности в северокавказской литературе становится использование авторами художественных произведений социальной концептологии (в частности, концепт свободы, патриотизм, обостренное чувство собственного достоинства и справедливости, уважительного отношения к старшим, гостеприимства, приоритет семейно-родового уклада жизни, скромность публичного проявления любви и т.п.). Все обозначенное выше – это отражение национальной идентичности, находящейся в парадигме северокавказской культурной традиции, решающие задачи постижения национального характера, особенностей быта, мироощущения горцев в литературах северокавказских народов.

Менталитет выражается, прежде всего, в самоидентифицированности. Национальная самоидентификация литературного героя прошла ряд этапов: в стадии становления литератур, которая прошла в 20–30 годы 20 века, было важным идущее от фольклора осознание своей тождественности; в годы Великой Отечественной войны это выражается в глобальном противостоянии немцы – русские и при государственной ориентации на этноконсолидацию бойцы многочисленных этносов нередко называли себя русскими.

Национализм, объявленный при советской власти страшным грехом, который мог повлечь за собой гонения, преследовал и писателей-горцев, не располагая к акцентированию этнической самоидентификации. В этих условиях формула башкирского поэта М. Карима «Не русский я, но россиянин» была спасительна. Видимо, поэтому и герои, и писатели редко прибегали к прямому утверждению своей националь-

ной принадлежности, чаще заменяя ее более широким – горец.

Лишь у поэтов более позднего периода можно найти такой призыв, как: «давайте скажем кто мы – абазины» (К. Мхце). Поэт прибегнул к неожиданному, но поэтичному в контексте оригинала образу:

*Но
сердце беспокойное мое
соткано
из абазинских атомов,
и вокруг их абазинских ядер
кружатся абазинские электроны!*

(Подстрочный перевод П. Чекалова).

Но надо признать, что и сам путь художественного воплощения «самости» больше располагает к опосредованному его выражению через эмоциональное «присвоение» своей этнической родины, восторженное восприятие красоты ее природы и своеобразия быта: «горы мои», «моя земля» поэтизация родного края. Традиционное на Кавказе почитание старейшин рода, естественно, рождало такие парафразы как «сын абазин» или же «дочь абазин». Самоидентификация литературного героя проявилась в поисках своего места в системе отношений и ценностей национального мира. Как писал М. Чикатуев, «... всегда слово моего народа было и моим словом, место абазин было и моим местом».

Утверждение своего национального начала через поэтическую апелляцию лирического героя к обычаям предков, своеобразного родного языка, фольклорным образам, красоте родной природы родила самую блестящую лирику. Так, например, в лирике К.Л. Мхце мы можем проследить близость человека и природы.

Примечательно, что человек не видел себя вне природы – это тоже особенность, выражающая близость к земле и труду.

Подчеркнем, что лирический герой Мхце выражает этнические черты ментальности. В обычной, неэкстремальной обстановке это по большей части спокойный человек. Это мягкий человек, будто не способный на эмоциональные всплески и экспрессивные поступки. В стихотворении «Монолог» К.Л. Мхце представляет читателю героя совершенно с другими чертами характера (активного публициста, которому не безразлична судьба родного народа, родного языка и родной культуры).

Такие изменения в образе лирического героя не случайны. Затронутые темы слишком актуальны для героя (например, проблема сохранения языка). Лирический герой К.Л. Мхце в такой ситуации отчаянно стремится заострить внимание соплеменников-современников на отчаянное положение этноса и национальной культуры. Приведем такие строки из стихотворения:

*В такие вот мгновенья и часы,
Когда ты убежишь,
Оставив далеко
Людей, отчаянно спешащих,
как будто убегающих от смерти,
Когда наедине ты сам с собой,
Из сердца поднимается, клубясь,
Что было спрятано на дне глубоко,
И разом вырвется все то,
Чего бы никогда ты не сказал...*

Судьба народа, который, вероятно, в скором будущем может исчезнуть, безусловно, не может прельщать лирического героя, он не может смириться с таким положением вещей. Инструментом решения такой нивелировки лирический герой выбирает путь сохранения неповторимости, исключительности и уникальности родного народа:

*И снова я касаюсь груди
Вот здесь,
левее чуть*

*Подпрыгивает что-то,
Как будто хочет выскочить!
Кто знает плоть мою?*

Этот протест автора – призыв к тому, что любому народу необходимо дать возможность для полного выявления своего потенциала, для развития того уникального, чтобы это могло стать общемировым состоянием. Нужно сделать культуру яркой, самобытной. Спасение только в этом!

В прозе самосознание этнической общности должно сводиться к непосредственному выражению самоидентификации. В этических жанрах отображены закономерности, фиксируемые этносоциологами: наряду с самоидентификацией важно осознание человеком своих действий, мотива, поведения – всего того, что в художественном произведении сюжетно связывает процесс этнической самоидентификации, как с процессами, происходящими в социуме, так и с духовными исканиями героев.

Обращаясь к теме исторического прошлого народа, Б. Тхайцухов в основу романа «Горсть земли» положил реальные события, опираясь на исторические источники. Кроме того, писатель обильно привлекал фольклор, тем самым создавая этнографическую концепцию трагедии народа, вынужденного оставить родину и эмигрировать в разные страны в силу исторических обстоятельств (события Русско-Кавказской войны 19 века).

Чувство принадлежности и идентифицированности с народом автор показывает через чувства главной героини романа «Горсть земли» Асият, когда она встретила своих земляков: «Родина, вмиг твои незнакомые дети стали мне роднее родного: они говорили на твоём языке и я потянулась к ним сердцем, доверилась, перестала дичиться».

В романе «Горсть земли» Б. Тхайцухов поднимает и такой весьма острый вопрос для малочисленных народов, как воп-

рос сохранения и развития родного языка. Как известно, без носителей языка не существует и самого языка. Язык – является не только средством коммуникации, но и сближающим компонентом. Вот как пишет об этом Б. Тхайцухов: «Все трое заговорили со мной на абазинском языке. Бог мой, какая радость вспыхнула в душе, когда услышала я родную речь!.. Да, тут-то я поняла, что значит звук родной речи на чужбине. Одно слово может исцелить твою боль, одно слово может продлить твою жизнь. А если встретить земляков?! Голова идет кругом, себя не помнишь от радости».

Весьма любопытно как отражается горский менталитет в области любовных отношений. Особенно это важно в наши дни, когда эротика и порнография заполнили книжный рынок и телеэфир. В кавказской художественной прозе изображаются первые робкие попытки юных героев объясниться в любви и достичь взаимности. Горский этикет не позволяет объясниться в любви друг другу, а тем более остаться наедине тоже исключено.

Художники всячески избегают откровенно эротических сцен, предпочитая сообщить о случившемся с мужчиной и женщиной скороговоркой и то, чаще постфактум...

Что можно говорить об объяснениях в любви или о том, чтобы остаться наедине тогда, когда муж с женой не могли потанцевать друг с другом без согласия или просьбы родителей? Наглядным примером может послужить эпизод романа Б. Тхайцухова «Горсть земли». Действие происходит на свадьбе Асият. Сафар просит Нафису разрешить потанцевать молодоженам.

– Нафиса, прошу тебя, разреши потанцевать моему сыну со своей снохой.

Сафар знал, что у нас, по обычаю, муж и жена никогда не будут танцевать без согласия или просьбы старших.

– Ради тебя, Сафар, почему не разрешить? – как ни в чем не бывало ответила Нафиса, будто я ей давно невестка...

Так я танцевала с моим Кавказом единственный раз в своей жизни. И с этого вечера я стала его женой.

Нетерпимость к любому проявлению посягательства на честь и достоинство человека также имеют отображение в художественных произведениях: «... Тем временем отец стал коленом на грудь князю и одним взмахом кинжала снес ему левое ухо, а другим – отрезал длинный ус, что считалось самым страшным позором для мужчины» (известно, что такой способ наказания мужчин бытовал у народов Северного Кавказа, женщинам же отрезали кончик носа (такой сюжет мы можем найти у А.-Г. Кешева в рассказе «Чучело»)).

Чувство собственного достоинства и чести неприкасаемо для народов Северного Кавказа, человек склонен скорее умереть, чем быть ославленным и опозоренным. Так, в рассказе Ибрагим-бека Саракаева «Суд предков» подтверждается эта мысль.

К проблеме национальной идентичности и ее сохранения обратился и патриарх абхазской литературы Б. Шинкуба в своем историческом романе «Последний из ушедших». В этом произведении речь идет о братском для абхазов народе убыхах, которые «растворились» в других народах, вынужденные в силу политических интриг и трагических коллизий эмигрировать после Кавказской войны (*убыхи как народ исчезли с лица земли. Последним известным носителем языка убыхов был Тевфик Эсенч. Он родился в 1904 году в селе Хаджи-Осман вблизи города Маньяс на северо-западе Турции. Принадлежал он к убыхскому роду Зейшуа. В период правления Мустафы Кемаля Ататюрка семья получила турецкую фамилию Эсенч*). «Наш дом был набит горем, а Солнце светило как на празднике», – вот как о факте переселения пишет автор.

Гордым кавказцам было тяжело принять поражение. Ост-

ро на чужбине встали вопросы сохранения идентичности, религиозный и социальные вопросы. В Османской империи убыхи вынуждены были терпеть унижения, так как Османская империя грубо нарушила все договоренности с убыхами, поселив их на не плодородных территориях, детей продавали, а мужчин отправляли на войну.

В романе «Последний из ушедших» Баграта Шинкубы, как и в романе Б. Тхайцухова «Горсть земли» повествование ведется в форме дневниковых записей, в которых читатель может найти описание трагедии, произошедшей с убыхским народом. Например, сцена кормления младенца кровью матери, которая, не сумев найти еду своему ребенку, вскрыла свои вены и приложила к кровоточащей на руке ране своего сына. Такими сценами, проникнутыми трагическим лиризмом, изобилует произведение.

Таким образом, литература – это форма выражения духовной культуры, в которой заключен огромный запас этнической памяти народов, а также архетипы мировосприятия народов, особенности менталитета. Отраженная в литературе ментальность помогает вскрыть новые детерминанты человеческого поведения, обогащает представление как самого народа, так и соседних народов о горском этикете и кодексе чести, выявляет этические и культурные аспекты выражения ментального своеобразия индивида, этноса. Такая художественно осмысленная информация способствует осмыслению важности представителями иных этносов межкультурной коммуникации и диалога культур.

Список литературы:

1. Ибрагимов Л.М. Художественное воплощение национальной ментальности в чеченской прозе XX век // Диссертация на соискание ученой степени канд. филолог. наук. – Махачкала, 2011.

2. Тоидис В.П. Этнонациональное самосознание как феномен сознания. – Карачаевск, 1999; Этничность, культура, менталитет. – Карачаевск, 2000.

3. Тугов В.Б. Формирование исторического романа (на материале северокавказских литератур) // Традиции и современность. Метод и жанр. – Черкесск, 1986.

Дробышева Анжелика Викторовна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки
Drobysheva Angelika Viktorovna
Stavropol State Pedagogical Institute branch in Essentuki
Научный руководитель: ***Бидова Бэла Бертовна***
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

**ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ
ЦЕННОСТЕЙ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ:
ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ**

**FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN A
BILINGUAL ENVIRONMENT: HISTORICAL
AND PHILISOPHIC ASPECTS**

Аннотация: в статье рассматриваются степень влияния историко-философских аспектов на формирование духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде у молодого населения. Грамотное изучение исторического подхода и философского аспекта позволяет получить полноценную картину процесса становления и развитие культурно-национальных ценностей.

Abstract: the article examines the degree of influence of historical and philosophical aspects on the formation of spiritual and moral values in the bilingual environment among the young population. A competent study of the historical approach and the philosophical aspect allows you to get a full picture of the process of formation and development of cultural and national values.

Ключевые слова: *духовно-нравственные ценности, личность, культура языка, историко-философский аспект, билингвальная среда, толерантность.*

Keywords: *spiritual and moral values, personality, language culture, historical and philosophical aspect, bilingual environment, tolerance.*

В современном мире межкультурное формирование духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде занимает одно из ведущих мест в данной области. Билингвизм представляет собой состояние, когда личность владеет двумя или более языками на определенном уровне. Становление и развитие духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде является сложным и длительным процессом, который требует четкого анализа и осмысления историко-философских аспектов. Исследования доказывают, что билингвальная среда способствует активному развитию лингвистических навыков, как и у молодого, так и взрослого населения [1, с. 208].

Формирование духовно-нравственных ценностей позволяет не только углубить и повысить грамотность мировосприятия в культурном многообразии, но и сконструировать алгоритмы консервации и роста вышеупомянутых ценностей. Освоение культурного наследия и иностранных языков способствует населению лучше воспринимать и уважать идентичность, равнозначность, преодолевать устаревшие стереотипы по отношению другим людям. На данной основе активно выстраиваются духовно-нравственные ценности, например, как равноправие, уважение, понимание, толерантность к многообразию и неповторимости народов [2, с. 125]. Необходимо подчеркнуть, что семья и образование являются ключевыми факторами в данном направлении. Не стоит забывать, об особой значимости семьи в развитии духовно-нравственных ценностей. Именно семья на ранних этапах у молодого насе-

ления выстраивает грамотное и четкое мировосприятие, не подлежащее искажению информации, что в конечном итоге, вырабатывает способность отстаивания убеждений и личных границ индивидом. Билингвальная семья создает комфортные условия для естественного освоения двух или более языков ребенком и передачи традиций и ценностей обеих культур. В данной семье дети учатся преодолевать различия и находить гармонию между двумя культурными контекстами.

Следует отметить, что основополагающую роль в формировании духовно-нравственных ценностей играет и образование. В билингвальной среде особое внимание уделяется не только изучению языка, но и развитию межкультурной компетентности. Учебные программы включают материалы о культуре стран, где используются изучаемые языки, а также о правилах поведения и этике общения в различных контекстах.

Целесообразное сочетание исторического подхода и философского аспекта позволяет получить полноценную картину процесса формирования духовно-нравственных ценностей у молодого населения. Исторические аспекты представляют собой многогранный и длительный процесс, включающий в себя интеракцию культур, языков. Явное обозначенное направление остается в мировоззрении и ценностных установках обществ, сформировавшихся под влиянием разнообразия исторических факторов [3, с. 224]. Данный подход позволяет подробно узнать о факторах, оказывающих наибольшее влияние на развитие духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде. Освоение культурного наследия языков мира несет в себе исторические компоненты, отображающиеся не только в коллективной памяти, а также в опыте определенного сообщества или объединений. Именно поэтому исторический контекст играет весомое значение – помогает осознать, откуда мы пришли и куда мы направляемся, чтобы сформировать наши ценностные убеждения в оценки миропонимания.

Следует подчеркнуть, что изучение исторической основы необходимо представлять, как возникновение и эволюционирование ценностей в рамках каждого языкового сообщества [4, с. 168]. Данное направление охватывает периоды, когда многообразие языков и культур сталкивались, оказывая всеобщее влияние на ценностные установки обществ.

В истории человечества необходимо обозначить четыре периода, оказавшие наибольшее влияние ценности и убеждения личности:

1) Первый период – Античность. Начиная с Древней Греции, Аристотель утверждал, что существует связь между языком и мышлением, и каждый язык имеет своеобразную систему понятий и символов, которые формируют особый способ мышления и восприятия мира. Он писал добродетели, разумного мышления и справедливости. Эти принципы до сих пор являются основой многих ценностей в нашем обществе.

2) Средние века – второй период. В данное время в обществе доминирующее влияние на мировое восприятие оказывает религиозная составляющая, находившая весомое значение в формировании церковных ценностей.

3) Третий период – Просвещение. Философия постепенно начинает отходить от религии и придавать большее значение науке и разуму. Основные ценности стали заключаться в свободе мысли, равенстве, правах человека и гражданских свободах.

4) Крайний период – Новое время. В данное время начинают активно происходить существенные изменения в обществе, как индустриализация и научно-технический прогресс. Это повлекло за собой изменение ценностей: материальное благополучие, достижение и успех стали приоритетными целями. Билингвальная среда предоставляет уникальную возможность для обмена опытом и усвоения различных культурных ценностей. Однако необходимо понимать, что

формирование духовно-нравственных ценностей требует постоянного обновления и адаптации к изменяющимся обстоятельствам [5, с. 24].

Философский аспект, как способ становления и развития духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде необходимо рассматривать как многогранный и длительный процесс. Данный подход к диалогу мировых культур подчеркивает необходимость в обмене и взаимопонимании национальных ценностей дальнейшего развития гармоничной обстановки в обществе [6, с. 160]. Необходимо подчеркнуть, что диалог культур обязателен для взращивания и популяризации духовного уровня жизни индивида и общества в целом. Философское направление рассматривает и изучает актуальные вопросы, например, как моральные принципы, цель жизни, этические нормы, которые являются основой для формирования духовно-нравственных ценностей. В данном направлении следует рассматривать ключевые философские аспекты:

1) Философия межкультурного взаимодействия может быть важным аспектом в билингвальной среде.

2) В билингвальной среде существует возможность взаимодействия различных культур и языков. Вышеупомянутый плюрализм может способствовать широкому восприятию духовных и нравственных ценностей. Философский подход подчеркивает ценность многообразия языков и культур. Билингвальная среда становится плодотворным почвенным слоем для усвоения и принятия различных духовных ценностей. Умение коммуницировать на разных языках мира содействует более глубокому пониманию культурных особенностей и, как следствие, развитию более толерантного отношения к различиям [7, с. 19].

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы отметить, формирование духовно-нравственных ценностей в билингвальной среде является непрерывным и непростым процессом, который требует особого контроля над историко-философскими аспектами.

Соединяя в единое целое разные культуры и языки, данное влечет за собой не только преимущества, но и вызовы, которые требуют осознанной работы образовательных институтов и всего общества в целом для достижения единства и взаимопонимания в области нравственности и гуманности. В целом, билингвальная среда предоставляет уникальные возможности для объединения образования и воспитания с целью формирования грамотно и компетентно развитой личности, осознающей ценности разнообразия и способной к межкультурному взаимодействию.

Список литературы:

1. Легостаева О.В. Билингвальная образовательная среда как эффективное средство развития билингвальной компетенции обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 1 (86). С. 206–210.

2. Бердяев Н. А. Самопознание. М.: Мысль, 1991. 318 с

3. Соловцова И.А. Духовное воспитание: проблемы и парадоксы // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 1. С. 222–227.

4. Алеевская А.О. Формирование нравственных и культурных ценностей в процессе изучения иностранного языка в профильном вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 167–169.

5. Платонов Г.В., Косичев А.Д. Проблема духовности и личности (состав, типы, назначение) // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 1998. № 3. С. 16–33.

6. Андреева И.А. Актуальные проблемы развития и формирования личности // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 3. С. 157–161.

7. Абульханова К.А., Славская А.Н. Сознание личности как проблема // Вестник МГОУ. Серия: Философские науки. 2019. № 4. С. 8–23.

УДК 811

Казиева Альмира Магомедовна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Kazieva Almira Magometovna,

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki

E-mail: k_mika@mail.ru

Чотчаева Марина Юрьевна,

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Chotchaeva Marina Yurievna,

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki

E-mail: m.chotchaeva@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ ТОЛКОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

LINGUISTIC AND INTERPRETATIVE ASPECTS OF THE INTERPRETATION OF THE CONCEPT THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF PERSONALITY

***Аннотация:** в современном мире двуязычие становится все более распространенным явлением, вызванным миграционными процессами, глобализацией и многонациональным составом общества. Это приводит к необходимости изучения влияния двуязычия на формирование ценностей и смысловой сферы личности.*

***Ключевые слова:** ценности, двуязычие, смысловая сфера личности, культурное многообразие.*

***Abstract:** in the modern world, bilingualism is becoming an increasingly common phenomenon caused by migration*

processes, globalization and the multinational composition of society. This leads to the need to study the influence of bilingualism on the formation of values and the semantic sphere of personality.

Keywords: *values, bilingualism, semantic sphere of personality, cultural diversity.*

Двуязычие представляет собой особый контекст для развития личности, в котором взаимодействие двух языков играет важную роль в формировании ценностей, мировоззрения и культурной идентичности.

Целью данного исследования является комплексный анализ психологических, социологических и культурных аспектов влияния двуязычия на формирование ценностей и смысловой сферы личности. Для достижения этой цели необходимо изучить взаимодействие двух языков в процессе формирования ценностей, определить ключевые принципы формирования ценностно-смысловой сферы в контексте двуязычия и углубленно понять необходимость уважения культурного наследия и языка в данном контексте.

Исследование проводится с целью выявления особенностей формирования ценностей и смысловой сферы у двуязычных личностей, а также разработки рекомендаций по созданию равных возможностей для изучения и использования обоих языков. Полученные результаты могут быть полезны как для практического применения в работе с двуязычными детьми и их семьями, так и для разработки языковой политики и программ по сохранению культурного многообразия в многоязычных обществах.

В настоящее время исследуются следующие основные направления:

1. Исследование влияния двуязычия на формирование ценностей и смысловой сферы личности: проведение комп-

лексного анализа психологических, социологических и культурных аспектов, изучение взаимодействия двух языков в процессе формирования ценностей.

2. Определение ключевых принципов формирования ценностно-смысловой сферы в контексте двуязычия: анализ существующих методик обучения двуязычных детей, изучение роли семейного воспитания и языковой политики в формировании ценностей и мировоззрения.

3. Углубленное понимание необходимости уважения культурного наследия и языка в контексте двуязычной личности: проведение межкультурных исследований, разработка программ по сохранению культурного многообразия, создание равных возможностей для изучения и использования обоих языков.

Современный человек, погруженный в полинациональную и многоязычную действительность, оказывается в ситуации постоянного выбора, рефлексии на фоне хаотичного объёма новых культурных реалий. Социальная ситуация в этом случае – это выбранные человеком новые условия, новое содержание для уже заданных форм. Научный интерес в данной статье представляют психолингвистические особенности формирования новой языковой и культурной системы в сознании билингвальной личности в условиях погружения в иную социальную реальность.

Для человека, который оказался в мире новых знаний, понятий, ощущений (именно то, что дает иная языковая и культурная среда) очень важно выстроить отношения с этим миром, чтобы эффективнее «встроиться» в иную систему для удовлетворения потребности в самоактуализации, которая является доминирующей, по мнению А. Маслоу [Маслоу, 1998]. Характер отношений человека с миром обозначают ценностно-смысловые образования.

В работе предпринята попытка рассмотреть процесс фор-

мирования ценностно-смысловой сферы личности, отразивший новые тенденции в сфере гуманитарных знаний в первом двадцатилетии XXI века.

Базовым определением понятия ценностно-смысловая сфера является общее духовное настроение, относительно целостная совокупность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство культурной традиции или любого содружества. При этом сложно определить элемент, который оказывает большее влияние. Исходя из того, что в данной работе ценностно-смысловая сфера личности, одной из составляющей которой признана ментальность, исследуется как одна из категорий мышления, возьмем за основу тождественность ментальности как национально или этнически маркирующего способа мышления, а в целом можно говорить о наличии диалектической взаимозависимости и взаимовлияния между ментальностью и языком.

Этническая ценностная смысловая сфера – это этнопсихологическая характеристика языкового и надъязыкового бытия этноса, которая находится в диалектической взаимозависимости и взаимовлиянии с соответствующим языком. С целью адекватной коммуникации она нуждается в особенном внимании билингвальной личности, так как приведенная дефиниция освещает лингвистический и интерпретационный аспекты толкования понятия ценностно-смысловая сфера.

В результате изучения особенностей функционирования категорий «этническая идентичность» и «национальная идентичность», а также особенностей этнической самоидентификации групп и индивидов, обоснованным видится введение в научное обращение понятия «ментальная идентичность» как части рассматриваемой ценностно-смысловой сферы. В нашем понимании «ментальная идентичность этноса» – это результат полной или частичной самоидентификации нации

с чертами присущей ей этнической ментальности на сознательном или несознательном уровне в результате исторического развития.

На наш взгляд, такой процесс идентификации (отождествление) может происходить на 1) сознательном и 2) несознательном уровнях. В первом случае представители нации сознательно отождествляют себя с определенным типом ментальности, с ее конкретными (возможно, только отдельными) чертами и осознают совпадение (возможно, частичный) особенностей собственного психологического состава, характера, темперамента с соответствующими особенностями этих категорий всей нации (этноса). В случае необходимости индивид может сознательно отвечать установившимся национальным или этническим стереотипам.

Во втором случае ментальная идентичность нации проявляется на уровне коллективного несознательного. Представители нации не соотносят эмоциональные особенности своего поведения и своего мировоззрения с чертами соответствующей национальной (этнической) ментальности, даже в случае их совпадения. Наличие этих ментальных черт в структуре своей личности они считают «вещью в себе», т.е. уроченным качеством и признаком. Наличие определенных установившихся национальных или этнических стереотипов может вызывать у таких индивидов недоверие и скепсис.

Мы употребляем в статье «этнический» подход к трактовке понятия нации. В современной науке применяют два основных подхода: «этнический» и «гражданско-государственный», согласно с первым, нация – это либо любой этнос, либо этнос новейшей индустриальной эпохи развития человечества, а для поклонников второго, нация – не этнос, а государство.

Данная дефиниция расширяет теоретический аппарат изучения ценностно-смысловой сферы личности в аспек-

те этнопсихолингвистики – маргинальной лингвистической дисциплины, которая появилась на грани психолингвистики, этнолингвистики и этнологии. В отличие от этнолингвистики, которая изучает связь языка с культурой народа, бытом, обычаями, мифологией, объектом этнопсихолингвистики становится этническое сознание и его отображение в языке и языковой деятельности. К предметам этнопсихолингвистики по определению относится практический материал исследования: языковые лакуны (безэквивалентная лексика) и мифологизованные языковые единицы (в первую очередь, мифологемы), а также архетипы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке.

Ментальная идентичность нации, непосредственно участвуя в процессе формирования ценностно-смысловой сферы личности, занимает важное место в переводе национально маркированных текстов, что предопределяется следующими факторами: 1) ментальность этноса содержит стойкие этнические компоненты, которые характеризуют его мировоззрение в диахроническом измерении, что дает основание для исследования этнической ментальности; 2) этническая ментальность вербализуется в языке в результате диалектической взаимозависимости между данными формами бытия; 3) результатом самоидентификации нации с чертами соответствующей этнической ментальности выступает ментальная идентичность нации, что также подтверждает наличие этих черт; 4) при переводе национально маркированных этнических текстов не стоит оставлять вне поля зрения необходимость осознания и воссоздания ментальной идентичности нации-носителя языка оригинала и нации-носителя языка перевода, иначе это может привести к нарушению адекватности перевода. Данные факторы, несомненно, влияют на процесс формирования определенных нравственно-этических ценностей.

Особое значение в достижении адекватности перевода в

билингвальной практике приобретает лингвopsиxологический барьер – расхождение лингвоэтнической коммуникативной компетенции носителей языка оригинала и языка перевода. Он определяется рядом факторов, одним из которых является расхождение квазиинформационных запасов носителей языка оригинала и языка перевода (запас квазилингвистических знаний). К квазиинформационным запасам следует также отнести знание специфики ментальности соответствующих этносов (наций).

Одним из основных вопросов билингвальной современной парадигмы культуры является вторжение, вмешательство, который допускается определенными традициями перевода. Можно выделить следующие стратегии перевода у билингвальной личности: аутоадаптивные («адаптация к родному языку и культуре», т.е. ориентация на создание прозрачного и плавного стиля языка перевода, и этноадекватные – переводческая стратегия, которая позволяет привносить определенное нарушение лингвистических и культурных «обычаев» текста перевода за счет некоторых элементов «чужого» из текста оригинала.

Применение любой из названных стратегий предусматривает определение степени интерпретации при выборе того или иного языка.

В основе данного утверждения лежит сочетание двух параметров: этнически маркированных языковых кодов и операций – собственно формальная (квазиязыковая) сторона.

С целью максимально полного декодирования специфики ментальности носителей языка оригинала билингвальная личность при переводе должна предусматривать сохранение элементов чужого языка и культуры. В этом случае должно быть осознание и учет ментальной идентичности нации-носителя языка оригинала и нации-носителя языка перевода. Стратегия привнесения элементов чужого языка и культуры

предусматривает, по крайней мере, ориентацию в базовых реалиях субстратной культуры оригинала. Конечной же целью является максимально адекватное декодирование специфики ментальности путем максимального воссоздания колорита языка оригинала, т.е. главным при этом представляется осознание билингвальной личностью ментальной идентичности наций-носителей соответствующих языков, а функция перевода заключается в воссоздании этнолингвистического характера коммуникации.

В процессе уяснения основных черт ментальности носителей трудно выявить более значимые детерминанты, чем этнически обозначенные модели коммуникативного рефлексирования, в современных исследованиях зафиксированные такими определениями как «инонациональное мышление», «этническое сознание» и тому подобное. Итак, одна из основных проблем понятийных способов подачи информации – проблема адекватности передачи при трансляции визуальных, сенсорных, тактильных, чувственных ассоциаций, обусловленных прежде всего факторами ментального характера.

При этом очевидно, что базовой детерминантой адекватности передачи информации будет служить именно визуальная адекватность – как в силу преимущества визуальной информации в общем ее объеме, перерабатываемом человеческим мозгом, так и в силу меньшей ее вариативности в национальных языковых системах. Сущностными вопросами при этом являются моменты, как уже говорилось, ментальных, точнее, этнопсихологических влияний на аксиологическое восприятие тех или иных визуальных картин, и менее, по всей видимости, значимым, но предваряющим фактором выступает степень тождества ретикальных проекций в тех или иных языковых картинах мира.

Анализ параметров визуальных представлений приводит к выводу о недостаточной изученности визуального мышления

и особенно его связей с вербальными формами выражения сознания. Определенным взносом в заполнение этой лакуны может быть исследование визуальных моделей в процессе коммуникации.

Уровень и степень сближения понятий, «погруженных» в культуру, моделирует семиотическую сферу языковой личности билингва. Получившийся языковой субстрат наполнен на начальном этапе освоения новой культурно-языковой реальности девиантами, что можно считать естественным в ходе процесса образования языковой и культурной ноосферы, имеющей свои отличительные черты и особенности.

Современная социокультурная ситуация предлагает личности широкий спектр возможностей для осуществления жизненных выборов, реализовать которые как никогда сложно в силу дезинтеграции ценностно-смыслового пространства социальных норм, моделей поведения и деятельности, как на уровне культурных ценностей, так и на уровне ценностей конкретной личности. Подобная трансформация обусловила активизацию ценностно-смысловой динамики, определяющей аксиологический потенциал личности, образующий систему бытийных ориентиров ее жизнедеятельности в субъективном преломлении процессов самореализации и самоактуализации.

Проблема ценностей и смыслов личности находит широкое отражение в теоретических и эмпирических исследованиях, однако, мы считаем, что современное состояние психологического знания характеризуется несоответствием между очевидной значимостью в динамично изменяющейся российской культуре и степенью систематичности, комплексности и развернутости исследований в этой области. Таким образом, несмотря на большое количество исследований, можно отметить неоднозначность научных представлений как в целом, так и в части отдельных составляющих ценностно-смысловой сферы.

Итак: становление и развитие ценностно-смысловой сферы личности в билингвальной среде обусловлено взаимосвязью объективно-содержательных и субъективно-личностных процессов, в результате которых происходит трансформация как личностно-смысловых образований, так и социальных ценностей и смыслов. Механизмы развития ценностно-смысловой сферы личности отражают внутреннее движение к образу жизнедеятельности, перспективам и целям жизни, моделям поведения и деятельности, обеспечивающим как стратегическую, так и ситуативную саморегуляцию смыслового отношения личности к собственной жизни в целом.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1983. Т. 3. 641 с. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ: пер. с англ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
2. Свердлова Н.А. Онтологический статус языковой ноосферы билингва // Жизнь языка в культуре и социуме – 6: Материалы Междунар. конф. Москва, 26–27 мая 2017 г. М.: Канцлер, 2017. С. 63–65.
3. Свердлова Н.А. Лингвопсихологические особенности формирования языковой личности билингва [Электронный ресурс] // Вестник МГЛУ Гуманитарные науки. 2018. Вып. 6 (797). URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/6_797.pdf.
4. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М.: Наука, 1977. 695 с.
5. Derrida J. Positions: entretiens avec Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta. Paris: Ed.de Minuit, 1972. 135 p.
6. Jencks Ch. The language of postmodern architecture. L.: Academy Ed., 1977. 204 p.
7. Maslow A. Towards a Psychology of Being. N.Y.: John Wiley & Sons, 1998. 3rd ed. 89 p. URL: nauka.x-pdf.ru/

17psihologiya/553257-1-abraham-maslou-podstupah-psihologii-bitiya-perevod-chistyakova-pod-redakciey-danchenko-abraham-maslow-toward-psycholo.php.

8. Maslow A. Motivation and Personality. 2nd ed. N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. URL: economy.bsu.by/wp-content/uploads/2014/06

Калус Ирина Владимировна
доктор филологических наук, доцент
Kalus Irina Vladimirovna
Doctor of Philology, Associate Professor
Тягунова Жанна Анатольевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки.
Tyagunova Zhanna Anatolyevna,
Stavropol State Pedagogical Institute (Branch in Essentuki)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ
БИЛИНГВОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF LINGUISTIC AND SOCIO-CULTURAL ADAPTATION
OF BILINGUALS IN THE EDUCATION SYSTEM
OF THE STAVROPOL TERRITORY**

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим методам работы с обучающимися-билингвами. На примере деятельности междисциплинарной учебно-научной лаборатории «Психолого-педагогические условия социокультурной и языковой адаптации билингвов в системе образования Ставропольского края», функционирующей при кафедре теории и методики преподавания филологических дисциплин ГБОУ ВО «СГПИ» (Филиал в г. Ессентуки) авторы делятся опытом в области обозначенных векторов. Теоретически основами методических разработок и технологий

в данном случае служат концепции «органических методик» и «естественной среды», которые направлены на комплексную адаптацию ребёнка в социуме и на раскрытие его национальной самоидентификации, индивидуальных и творческих особенностей.

Ключевые слова: билингвизм, учебно-научная лаборатория, концепция «органических методик», концепция «естественной среды», слово, национальная культура, традиция, образование.

Annotation. *The article is devoted to theoretical and practical methods of working with bilingual students. Using the example of the activities of the interdisciplinary educational and scientific laboratory “Psychological and pedagogical conditions for the sociocultural and linguistic adaptation of bilinguals in the education system of the Stavropol Territory”, functioning at the Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines of the State Budgetary Educational Institution of Higher Education «SSPI» (Branch in Essentuki), the authors share their experience in areas of designated vectors. The theoretical foundations of methodological developments and technologies in this case are the concepts of «organic methods» and «natural environment», which are aimed at the complex adaptation of the child in society and at the disclosure of his national self-identification, individual and creative characteristics.*

Keywords: *bilingualism, educational and scientific laboratory, the concept of «organic methods», the concept of «natural environment», the word, national culture, tradition, education.*

Продуктивные принципы работы с билингвами в современных условиях требуют реализации системного комплексного подхода на всех этапах. Современная ситуация в стране

и мире определяет новые векторы развития методик обучения русскому языку. Усиливающиеся миграционные процессы в Ставропольском крае и за его пределами ставят перед образовательными учреждениями совершенно новые образовательные задачи, включающие среди прочего работу с детьми, для которых русский язык не является родным.

Отметим сразу, что в ГБОУ ВО «СГПИ» несколько лет действует и краевая инновационная площадка «Организационно-методическое обеспечение интенсификации процесса обучения русскому языку, русскому языку как неродному, русскому языку как иностранному детей с особыми образовательными потребностями (дети-инофоны, дети-билингвы, дети с русским языковым наследием) в образовательном пространстве Ставропольского края», которая не только занимается разработкой практических материалов, способствующих достижению высокого уровня подготовки педагогов к деятельности в соответствующей организации и реализации программ интенсивного обучения русскому языку в 5–7, 8–9 классах, но и осуществляют разработку программ интенсивного обучения русскому языку под конкретные запросы субъектов образования.

К исследованиям ученых СГПИ примкнул коллектив междисциплинарной учебно-научной лаборатории «Психолого-педагогические условия социокультурной и языковой адаптации билингвов в системе образования Ставропольского края», функционирующей при кафедре теории и методики преподавания филологических дисциплин ГБОУ ВО «СГПИ» (Филиал в г. Ессентуки).

Рассмотрим примеры эффективной воспитательно-образовательной деятельности на примере работы вышеупомянутой лаборатории. Данная структура осуществляет свою деятельность по следующим направлениям, в рамках которых проводятся фундаментальные и прикладные исследования:

1) «Русский язык, его усвоение как государственного и роль в поликультурной картине мира народов Северного Кавказа, регионов РФ и за её пределами»;

2) «Русский язык в Северо-Кавказском регионе, регионах РФ и в мире в аспекте межъязыковой и межкультурной коммуникации»;

3) «Научно-методические вопросы полилингвизма в образовании».

Лаборатория сотрудничает с двумя экспериментальными площадками в г. Ессентуки: МБОУ СОШ № 2 и МБОУ ЦРР Детский сад № 9 «Родничок». Готовится расширение официального сотрудничества с подключением единомышленников из МБДОУ Детский сад № 15 «Звёздочка» и МБДОУ Детский сад № 26 «Орлёнок», а также МБОУ СОШ № 10 г. Ессентуки. В названных учебных заведениях регулярно проводится анкетирование, на основе которого создана база данных, показывающая срез текущей ситуации. Анкетный опрос позволяет выявить детей-инофонов, процентное соотношение национальных родных языков, с которыми ребята приходят в образовательные учреждения, а также степень владения родными и русским языками, ту лингвистическую среду, в которой оказывается ребёнок-билингв или полилингв.

Учебно-методическая и воспитательная деятельность лаборатории включает в себя широкий спектр мероприятий: конференции, вебинары, Круглые столы, фестивали, мастер-классы, открытые лекции, встречи с интересными людьми, праздники, выставки.

Кроме того, положительный опыт исследований лаборатории представлен в виде научных трудов. Вышла коллективная монография «Актуальные вопросы теории и практики русской филологии в поликультурном пространстве Северо-Кавказского региона»; авторские монографии доктора филологических наук, проф. М.Ю. Чотчаевой «Концепция

свободы и несвободы человеческой личности в русской и северокавказской литературе второй половины XIX–XX веков» и доктора филологических наук, проф. И.В. Калус «Актуальные вопросы теории литературы: “Истина не оставляет человека в темноте”»; учебно-методическое пособие для СПО «Родная литература: классика и современность»; написаны выпускные квалификационные и курсовые работы, разработаны и апробированы языковые и социокультурные проекты, способствующие адаптации билингвов в образовательной среде и за её пределами. Готовится очередная монография, направленная на выявление лингвокультурологического потенциала литературы Ставропольского края, которая, как мы надеемся, также станет весомым вкладом в адаптационную работу с билингвами.

Теоретическими основами деятельности научного центра стали концепция «органических методик» и концепция «естественной среды», разработанные проф. И.В. Калус, заведующей лабораторией с 2022 по 2023 г. Оба направления, в рамках которых продуктивные технологии обучения русскому языку и психолого-педагогической адаптации билингвов реализуются через раскрытие творческого потенциала обучающихся, были апробированы в работе краевых семинаров, собравших ведущих педагогов региона и всей России, занимающихся внедрением интенсивных методик преподавания русского и родного языков.

Концепция «органических методик» решает образовательные, воспитательные и адаптационные задачи в максимальном приближении к жизни. Один из основных теоретиков «органического» подхода, критик, писатель, философ А.А. Григорьев мыслил «органическое» как заострённую форму самоосознания личности частью народной жизни. В таком случае, язык и прочие формы культуры не оказываются в метапозиции по отношению к жизни, а напротив – служат

наиболее полной реализацией этой жизни в самом процессе своего бытия. Сторонниками «органической» теории были и другие отечественные мыслители-классики – Н.Н. Страхов и Ф.М. Достоевский, поэтому в русской литературе теория «органической критики» тесно соприкасается с «почвенническими» идеями.

Мысли о тесной связи языка и культуры неоднократно транслировались языковедами и философами разных эпох. Изучение языка в отрыве от культуры, традиции и, собственно, процесса бытия является не то, чтобы малоэффективным, но и попросту – невозможным. Это объясняет, почему так бесплодны попытки учить «грамматике» в отрыве от языковых ситуаций на уроках иностранного языка. Учить, к примеру, английский можно всю жизнь, но так и не освоить его, ни разу не пообщавшись с носителем языка, не погрузившись в «органическую» языковую атмосферу.

Из обозначенной нами концепции «органических методик» логически вытекает теория «естественной среды», требующая адекватности в процессе создания психолого-педагогических условий социокультурной и языковой адаптации обучающихся-билингвов.

Искусственность тех или иных обучающих ситуаций является подчас серьёзным барьером при обучении не только языкам, но и в реализации воспитательного процесса как такового. Фальшь, принуждение, излишне жёсткий контроль, запугивание порождают недоверие к педагогу, также, как и конструирование «искусственного мирка» в процессе обучения.

Нелепыми, неуместными и неэффективными покажутся те элементы обучающих и воспитательных практик, которые не будут обращать ребёнка к его живой повседневности – не рутине, а процессу естественного проживания жизни, где будут востребованы полученные в образовательном учреждении

знания. Если процесса «сращения» с жизненной практикой не происходит, то обучение будет переключиваться из школьных или студенческих аудиторий в сферу «образовательных анекдотов» из серии «а теперь забудьте всё, чему вас учили в школе / в институте» или «всё жду, когда же в жизни мне придётся блеснуть умением сделать морфемный разбор слова».

Слово – многоуровневый системный феномен, охватывающий множество ментальных, духовно-душевных сфер. Сводить овладение Словом к изучению языковой поверхности, тезауруса, закономерностям функционирования и т. п. означает игнорировать подводную часть айсберга из тех смыслов, которые скрыты от поверхностного скользящего взгляда, но являются непреложной реальностью. Любое взаимодействие со словом носит двусторонний характер и переходит в область взаимодействия со всем языковым массивом, с целой вселенной культуры и народной традиции.

По слову известного русского учёного, доктора филологических наук, профессора, академика РАН, члена Комиссии РАН по образованию Всеволода Юрьевича Троицкого, «культура, (...) коренное свойство человека, имеет первым признаком – духовно-ориентированное сознание, бытие, творчество и результаты творчества (...). Второй признак (...) – устойчивая иерархия ценностей в отношении к действительности (...). Третий непрременный признак культуры – наследование плодотворных культурных традиций и уважительно-бережное отношение к ним. Наконец, всякая истинная культура национальна» [3, с. 15].

Учитель-словесник не должен превращаться в «технолога» или «ремесленника», его задача – стремиться к постоянному сближению с тем неисчерпаемым философским потенциалом Слова, которое оно в себе заключает, и помнить о том, что сфера словесности – это сфера более искусства, нежели науки. Литература – и вид искусства, и явление этики и эсте-

тики одновременно, и способ познания мира. Где-то рядом, в той же сфере, расположился и наш «великий и могучий».

Наш известный современник, недавно ушедший писатель и душевед В.Г. Распутин также возвращал нас к глубокому и глубинному свойству слова, напоминая о великой миссии тех кирпичиков, с помощью которых создаются шедевры изящной словесности: «Задача искусства, и это трудная и долгая задача, вернуть подлинное и единственное значение тем вещам и понятиям, без которых ни человек, ни общность людей не могут стоять на твёрдых ногах» [2, с. 21]. Эти «твёрдые» вещи весьма эфемерно обозначены сегодня в наших учебниках, проступая подспудно более в учительском слове и в личности учителя, нежели в прописях, правилах или нормативных документах.

Как отметил подвижник и педагог Протоиерей Артемий (Владимиров) в своём труде «Учительство», посвящённом будущим педагогам России, «не будем забывать», что помимо *ratio*, рассудочной силы, все мы обладаем ещё и сердцем, вместилищем бессмертного человеческого духа. Там – интуиция, там – предчувствия, там – вдохновение, совесть, словесность, которые тоже нуждаются в питании и воспитании» [1, с. 276].

Таким образом, опираясь на концепции «органических методик» и «естественной среды», наша лаборатория стремится к сближению не просто с языком, а с «говорящим бытием» (по М.М. Бахтину), с традицией, с культурой и с личностью ребёнка, имеющего вполне определённые потребности и запросы.

Не менее активна работа научного студенческого сообщества в реализации продуктивных технологий овладения русским языком.

Первые методические пробы, в которых активно участвовали наши студенты, в том числе, студенты-билингвы, были

связаны с проведением различных мероприятий, способствующих позитивной самоидентификации детей с особыми образовательными потребностями, апробацией интенсивных методик обучения русскому языку.

Студенческая фокус-группа с увлечением работала над проектами лаборатории, реализуя продуктивные технологии погружения в язык и способствующие раскрытию творческих способностей ребят-билингвов. Нами был снят фильм по картине местной художницы Юлии Разумовской «Моя бабушка», озвученный на разных языках билингвами, обучающимися в Филиале ГБОУ ВО «СГПИ» г. Ессентуки.

Инициативной группой был создан обучающий фильм о жительнице г. Ессентуки Евфросинии Керсновской, оставившей уникальные записи и рисунки о своих скитаниях.

Билингвы нашего института создали уникальную фотовыставку, являющую артефакты национальных культур: семейные реликвии, предметы одежды, быта, традиционные блюда, архитектурные памятники и сооружения, изделия народных промыслов и др. – «Дарю миру красоту родной культуры», экспозиция которой регулярно пополняется.

Ребята написали ряд тематических сочинений на родных языках, участвовали в конкурсе чтецов «Читаю на родном языке», готовили занимательные доклады, игры, викторины по русскому языку для школьников и апробировали их на ежегодном фестивале «Мой язык – моя культура».

Таким образом, реализуя продуктивные технологии социокультурной и языковой адаптации детей-билингвов, лаборатория «Психолого-педагогические условия социокультурной и языковой адаптации билингвов в системе образования Ставропольского края» стремится пробуждать в обучающихся интерес более широкого спектра: к культуре, к литературе, к философии, к истории, к творчеству, к самим себе.

Список литературы:

1. Владимиров Артемий Владимирович (протоиерей). Учительство. – М.: Артос, 2014. – 300 с.

2. Распутин В.Г. Что в слове, что за словом? // Филология и школа. Труды Всероссийских конференций «Филология и школа». Вып. II. – М., ИМЛИ РАН, 2008. – 450 с.

3. Троицкий В.Ю. Слово и культура. 30 статей о слове, словесности и образовании, воспитании и культуре. М.: Издание Свято-Алексиевской Пустыни, 2010. – 440 с.

Мальцева Анна Сергеевна
ФГАОУ ВО Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки
Maltseva Anna Sergeevna
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher
Education Southern Federal University Rostov-on-Don
E-mail: maltseva@sfedu.ru
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Essentuki

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

**A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S
LANGUAGE WORLDVIEW IN THE CONTEXT
OF PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION**

Аннотация: языковая картина мира и профессиональная идентичность будущего учителя иностранного языка тесно взаимосвязаны, поскольку являются ключевыми факторами успешной преподавательской деятельности. Развитая профессиональная идентичность и сформированная языковая картина мира обеспечивают успешную профессиональную деятельность учителя иностранного языка, а также являются залогом профессионально-личностного становления.

Ключевые слова: языковая картина мира учителя иностранного языка, профессиональная идентичность.

***Abstract:** The linguistic picture of the world and the professional identity of a future foreign language teacher are closely interconnected, since they are key factors in successful teaching. A developed professional identity and a formed linguistic picture of the world ensure the successful professional activity of a foreign language teacher, and are also the key to professional and personal development.*

***Keywords:** language picture of the world of a foreign language teacher, professional identity.*

Проблема формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка представляет собой важное и актуальное направление в педагогических исследованиях, поскольку именно ее спецификой определяются направленность личности на профессиональное развитие, увеличение человеческого капитала в течение всей жизни, формирование профессиональной ответственности, планирование карьеры, креативность мышления и многое другое.

Термин «профессиональная идентичность», по мнению Эрминии Ибарры, впервые описал Эдгар Шейн в своей книге «Динамика карьеры: соответствие индивидуальных и организационных потребностей» (1978). В его интерпретации данный концепт определяется как «относительно устойчивое сочетание качеств, убеждений, ценностей, мотивов и опыта, которые помогают индивидам определять свою профессиональную роль» [1, с. 765].

Концепция профессиональной идентичности вызвала интерес в различных областях, таких как информационные технологии (М.М. Абдуллаева, М.А. Титова, Е.М. Печковская, С.Н. Хапова, М.Б. Артур, С. Вильдером, Й. Свенссо и пр.), медицина (М.Г. Прагт, К.В. Рокманн, Дж.Б. Кауфманн, А.Ю. Макоева, Р.Р. Накохова, Д.Д. Григорьева, М.И. Михеев, Р.Н. Башилов, С.М. Башилова и пр.) и юриспруденция (Л. Мэ-

зер, К.А. МакИвен, Р.Дж. Мейман, О.С. Чибисова, Н.В. Каргина, А.И. Полянский и др.) и др. Однако данный феномен в большей степени раскрыт именно в педагогике. Зарубежные исследования в этой области в основном сосредоточены на том, что влияет на профессиональную идентичность учителя и на ее развитие (D. Hamman, K. Gosselin, J. Romano, R. Bunuan, A. Schepens, A. Aelterman, P. Vlerick и др.) В отечественных исследованиях понятие «профессиональная идентичность» рассматривается в нескольких направлениях: 1) сформированность и развитие профессиональной идентичности (А.С. Берберян, Т.В. Богданова, С.В. Сильченкова, Е.Б. Ермолаева, Н.Т. Варданян); 2) роль образования и педагогической практики в профессиональном становлении учителя (Н.Ю. Кифик, А.А. Ткачук, Н.Н. Ушнурцева, Н.С. Клемешова, И.Н. Вострикова); 3) мотивы и ценности в профессиональной идентичности (Н.А. Канаева, Е.С. Красилова, О.В. Гладкова, Г.Г. Коннычева и пр.); 4) профессиональное развитие и самосовершенствование (Н.В. Панова, Л.А. Пьянкова и пр.) В современных исследованиях, профессиональная идентичность – «осознанная индивидом принадлежность к профессиональному сообществу по уровню образования, профессиональным компетенциям и профессиональной культуре, а также по его включенности в профессиональную группу, которая отождествляет данного индивида как «своего» [4, с. 209]. Е.П. Ермолаева исходит из того, что профессиональная идентичность – это «продукт длительного личностного и профессионального развития, который складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса, а именно, согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я» [2, с. 85]. Мы согласны с вышеупомянутыми определениями и считаем, что профессиональная идентичность – это образ,

который индивид использует, чтобы описать себя как профессионала. Такой образ включает в себя множество различных психологических аспектов, влияющих на профессиональную деятельность: мотивы, ценности, убеждения, личный опыт. Эта конструкция определяет тип работы, навыки и знания, которые люди используют в своей карьере. Другими словами, профессиональная идентичность – это набор знаний и убеждений, которые концентрируются на профессиональных способностях человека. Он показывает, что человек делал, делает и может делать в контексте профессионализма.

Развитая профессиональная идентичность также выступает фактором развития профессиональной компетентности, которая в отечественных исследованиях (Н.Ю. Бармин, А.В. Шакурова, Г.И. Чикарова, М.И. Разживина, Н.В. Яковлева, Т.Д. Гартвик и пр.) рассматривается «не только как готовность специалиста реализовывать свой профессиональный потенциал, но и готовность специалиста к нахождению, порождению и интерпретации личностных смыслов субъектов его профессиональной деятельности» [3, с. 54].

Поскольку в центре внимания нашего исследования находится будущий учитель иностранного языка, то мы учитываем, что его профессиональная идентичность начинает только закладываться. Она формируется в результате взаимодействия личных, образовательных, профессиональных и социокультурных факторов. Формирование профессиональной идентичности происходит постепенно и поэтапно через обучение и саморазвитие, а далее – через опыт, приобретённый на работе. Более того, сформированная профессиональная идентичность является ключевым фактором успешной преподавательской деятельности. Она влияет на подход учителя к преподаванию иностранного языка, на взаимодействие с обучающимися и коллегами и на способность создавать доброжелательную и мотивирующую образовательную среду.

Для будущего учителя иностранного языка немаловажную роль играет языковая картина мира, которая тесно взаимосвязана с рядом профессионально-коммуникативных компетенций, с личностными (субъектными) свойствами, которые в совокупности обеспечивают профессионализм педагога. Сочетание нескольких языков, включая родной, и взаимодействие различных культур участвуют в формировании уникальной языковой картины мира учителя, которая способствует дальнейшему профессиональному и личностному развитию, повышению культурного уровня.

Связь между языковой картиной мира учителя иностранного языка и его профессиональной идентичностью четко прослеживается. Языковая картина мира учителя иностранного языка охватывает личностное представление о языке, культуре, межкультурных взаимодействиях и формах преподавания. Убеждения и ценности, связанные с языком и культурой, определяют методы обучения учителя, его отношение к студентам и образовательному процессу в целом. В качестве примера остановимся на том факте, что учитель, у которого сформировано уважение и понимание ценностей другой культуры, преобладает профессиональная толерантность, будет разрабатывать свои занятия с учетом определённых ценностей и убеждений, что также отразится на его образе-Я и профессиональной идентичности.

Специфика языковой картины мира учителя заключается в большей степени в его профессиональной деятельности, в его специализированных знаниях, умениях и опыте, которые он применяет для обучения учеников. Учитель, осознающий необходимость выбора стратегии обучения иностранному языку во взаимосвязи с культурой, будет стремиться передать студентам не только языковые навыки, но и понимание культурных особенностей, менталитета, традиций, правила этикета и пр. Это формирует его профессиональную идентичность как педагога, ориентированного на межкультурное обучение.

Феномен «языковая картина мира учителя иностранного языка» включает в себя взаимосвязь между языковыми знаниями, опытом и уникальным мировоззрением учителя, и его способностью эффективно преподавать иностранный язык. Он является комплексным представлением о преподаваемом языке, языковой системе, культуре и мире, которое формируется учителем на основе его языкового образования, опыта работы, межкультурных взаимодействий и самообразования.

При подготовке будущих учителей иностранного языка учебным заведениям важно акцентировать внимание на развитии высокой мотивации к саморефлексии и саморазвитию, на формировании профессиональных знаний и убеждений, стимулирующих профессиональное самоопределение, на моделировании педагогических ситуаций, развивающих умение преподавать иностранный язык эффективно и вдохновлять обучающихся в будущем, на определении профессиональных целей, на выработку собственного стиля взаимодействия, учитывая индивидуальные потребности и особенности.

Таким образом, языковая картина мира учителя иностранного языка и его профессиональная идентичность тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. В этом контексте языковая картина мира, включающая представление учителя о языке, культуре, межкультурных взаимодействиях и способах преподавания, служит основой для формирования его профессиональной идентичности. Убеждения, ценности и знания, связанные с языковой картой мира, определяют педагогические методики, приоритеты и подходы, которые учитель использует в своей профессиональной деятельности.

Языковая картина мира учителя иностранного языка играет важную роль в его профессиональной деятельности. Языковая картина мира и ее влияние на профессиональную деятельность позволяет учителю развивать свои коммуникативные и педагогические навыки, а также принимать осоз-

нанные решения в процессе обучения и взаимодействия с учениками. Более того, языковая картина мира отражает не только языковые знания, но и культурные представления, ценности и нормы. Понимание и осознание различий в языковых и культурных контекстах позволяет учителю развивать ряд компетенций, что, в свою очередь, способствует эффективно-му взаимодействию с учениками разных культур. Языковая картина мира учителя отражает также его профессиональные ценности, убеждения и идеалы. Ее развитие позволяет учителю укрепить свою профессиональную идентичность и четко определить свою роль в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Ibarra Н. (1999) Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44(4): 764–791.

2. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е.П. Ермолаева // *Психологический журнал*. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 80–87.

3. Лобанова А.В. Подготовка специалистов по профилактике аддиктивного поведения в условиях инновационного обучения в вузе: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. – 233 с.

4. Перинская Н.А. Профессиональная идентичность // *Знание. Понимание. Умение*. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost> (дата обращения: 28.10.2023).

УДК 372.881.1

Морозова Анна Владимировна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Morozova Anna Vladimirovna

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: anna2811@yandex.ru

Глушкова Надежда Геннадьевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Glushkova Nadezhda Gennad'evna

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: nadezhda.glu@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДИК
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В КОММУНИКАЦИИ:
ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**USING INTENSIVE METHODS OF TEACHING RUSSIAN
TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN COMMUNICATION:
LINGUOECOLOGICAL APPROACH**

Аннотация: авторы статьи обращают внимание на важность теоретического обоснования использования интенсивных методик обучения русскому языку детей с особыми образовательными потребностями в коммуникации. Представлены способы интенсификации обучения, в том числе с позиции лингвоэкологического подхода: рационализация содержания учебного пред-

мета, рационализация имеющихся и разработка новых технологий обучения, сочетание индивидуальных и коллективно-групповых форм занятий, применение интенсивных методов обучения, применение средств наглядности с учетом индивидуально-типологических особенностей школьников, использование средств лингвоэкологии.

Abstract: *the authors of the article draw attention to the importance of the theoretical justification of the use of intensive methods of teaching the Russian language to children with special educational needs in communication. The ways of intensifying learning, including from the perspective of the linguoecological approach, are presented: rationalization of the content of the subject, rationalization of existing and development of new learning technologies, a combination of individual and collective-group forms of classes, the use of intensive teaching methods, the use of visual aids taking into account the individual typological characteristics of schoolchildren, the use of linguoecology tools.*

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, коммуникативная компетенция, интенсивные методики обучения, лингвоэкологический подход.

Keywords: *communicative activity, communicative competence, intensive teaching methods, linguoecological approach.*

Проблемы использования интенсивных методик обучения русскому языку детей с особыми образовательными потребностями в коммуникации – детей-инофонов, детей-билингвов, имеющих русское языковое наследие, в последние годы становятся особенно актуальными. Ученые-лингвисты отводили ведущую роль речезыковой компетенции, под которой, согласно теории и практике обучения грамматико-переводно-

го метода, подразумевалось сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под ее реализацией – умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы.

Целью обучения становится успешное овладение коммуникативной компетенцией в различных видах речевой деятельности и сферах общения. Она представляет собой гибкую, динамичную и продуктивную систему, благодаря которой возможны вариативность, творчество и новизна в овладении содержанием речевой деятельности. Разнообразие коммуникативных программ и речевых ресурсов, способствуют интенсификации процесса формирования коммуникативной компетенции, увеличению потенциала содержательных и выразительных языковых средств.

Со второй половины XX века особую важность и значимость приобрели проблемы, связанные с лингвоэкологическими аспектами коммуникации. Личность с развитыми коммуникативными компетенциями свободно участвует в социальном общении, разрешая сложившиеся проблемные ситуации. Лингвоэкология же поднимает вопросы организации безопасного коммуникативного пространства, что особенно актуально для детей с особыми образовательными потребностями.

Реализация коммуникативной деятельности с учетом лингвоэкологического аспекта функционирования языка способствует достижению эффективного и качественного речевого взаимодействия, дает адекватную и исчерпывающую характеристику общения личности в данном национально-языковом коллективе.

В зависимости от уровня владения русским языком, обучающиеся могут применять иные коммуникативные ресурсы: мимика, жесты и т.д. И наоборот, обучающиеся, владеющие

языком более свободно – намного сдержаннее в общении. Иногда имеет место асимметрия речевой компетенции, когда ребенок предпочитает письменное общение устной коммуникации. В таких случаях показано применение компенсирующих методик обучения. При этом необходимо учитывать, что при работе с детьми с особыми образовательными потребностями часто проявляется неравномерный и подвижный характер компетенций, когда слабое владение языком сочетается, например, с хорошим знанием культуры.

Коммуникативная, лингвокультурологическая компетенции и другие базовые компетенции связаны с индивидуальными характеристиками ребенка с особыми образовательными потребностями. При этом коммуникативная задача выполняется эффективнее, если при выборе задач учтены:

– когнитивные факторы:

а) знакомство обучающихся с темой, типом текста, сценариями и фреймами, позволяющими прогнозировать речь, фоновыми и социокультурными знаниями;

б) организационные, коммуникативные умения и умения межкультурного общения, включающие умение понимать информацию, имплицитно выраженную в речи носителя языка;

в) умения обработки информации, которые зависят от когнитивных способностей, оперативного мышления учащихся;

– эмоциональные характеристики:

а) позитивную самооценку, которая в сочетании с уверенностью в своих силах, настойчивостью способствует успешному выполнению коммуникативных задач;

б) внутреннюю мотивацию (ее высокий уровень, обусловленный личной заинтересованностью, пониманием значимости решаемой проблемы, оптимизирует коммуникацию);

в) состояние и отношение: внимательный, спокойный, сосредоточенный, открытый, готовый к общению человек решает коммуникативную задачу оптимальным способом;

– лингвистические факторы: уровень развития лингвистических знаний изучающего неродной язык – один из важнейших факторов успешной и безопасной коммуникации; поэтому при обучении нужно тщательно работать и с содержанием, и с формой речевого высказывания. Важно также уметь компенсировать пробелы в лингвистической и лингвоэкологической компетенциях лиц с особыми образовательными потребностями в коммуникации [1; 138].

Построение модели обучения русскому языку детей с особыми образовательными потребностями в коммуникации по интенсивным методикам происходит согласно всем рассмотренным методическим принципам интенсивного обучения с учетом лингвоэкологического подхода, а ее реализация осуществляется поэтапно.

Если первым этапом можно считать введение, подачу учебного материала, то второй этап включает «переработку» материала обучаемым. Процесс переработки материала обеспечивает его усвоение по принципу перехода от общего к частному и опять к общему (синтез -> -анализ -> -обобщение (синтез)).

Принцип поэтапно-концентрической организации учебного процесса приводит нас к двум этапам отработки учебного материала, которые условно мы разделяем во времени. Это «тренировка в общении» (6–8 часов) и «практика в общении» (2–4 часа). Тренировка в общении соответствует пути усвоения материала от общего к частному, от синтеза к анализу, от целого к его компонентам, от недифференцированных единиц языка к их дифференциации.

Практика в общении как бы завершает путь усвоения материала, т. е. этап обобщения (синтез), интеграции, когда речевые действия включаются в состав деятельности и способны выполнять функцию полноценного общения. Разделение во времени этих этапов действительно условно, так как мы

уже отмечали, на каждом занятии различный материал проходит различные этапы отработки.

Сама оппозиция «тренировка – практика» не нова, в ее рамках уже рассматривалась система упражнений [5] в методике, но название правильно ориентирует учителя при организации деятельности общения внутри группы. Тренировка в общении – это этап активизации учебного материала, который включает, как мы уже отмечали, три уровня коммуникативных заданий и серию языковых игр. Задания этого этапа характеризуются жесткими рамками, в которых учащийся «вынужден» употреблять определенные языковые и речевые модели обрабатываемого учителем учебного материала.

Можно сказать, что эти коммуникативные задания управляют речевой деятельностью обучаемых в том смысле, что они предопределяют выбор и употребление конкретных языковых и речевых средств. Для этого преподаватель тщательно классифицирует учебный материал данного урока по признаку основного (коммуникативное ядро курса) и дополнительного (избыточного).

Коммуникативные задания формулируются учителем таким образом, чтобы обеспечить потребность, мотив и цель речевого действия обучаемого в принятии и решении коммуникативной задачи в указанных заданием рамках. Жесткие рамки заданий этого этапа определяют высокую степень «вынужденности» обучаемого в употреблении языкового и речевого материала. На этапе тренировки в общении формируются навыки употребления в речи конкретного языкового материала. Задания служат одновременно усвоению языкового материала и обучают правильному выражению своих мыслей и пониманию мыслей других [4; 203].

На первом этапе формируются и закрепляются навыки употребления в речи языкового материала нового урока. Учителю рекомендуется:

1) выделить основной, базовый лексико-грамматический материал (полностью или частично этот материал указан в лексико-грамматических комментариях к уроку);

2) выделить те языковые явления предыдущих уроков, которые следует еще раз закрепить (как правило, это касается грамматики);

3) разделить весь урок-диалог (возможно перекомпоновать по тематически-смысловому принципу) на отдельные смысловые отрывки, объединенные определенным тематическим и лексико-грамматическим материалом (например, микродиалог из двух-трех вопросов, ответов или реплик, который после хорового воспроизведения за преподавателем отрабатывается в различных заданиях);

4) продумать задания, т. е. способ отработки для каждого отобранного отрывка или отдельной речевой единицы (идиомы, пословицы, грамматической конструкции и т.д.);

5) подобрать или изготовить наглядные пособия, необходимые для реализации задания (слайды, диафильмы, картинки, игры-картинки, игры-карточки, готовые игры, лото и т. п.);

6) отобрать из дополнительных текстов монологического характера, имеющихся в уроке, текст для работы по развитию навыка аудирования, для работы над техникой чтения, над одним из видов чтения и др.;

7) наметить исполнителей в индивидуальных заданиях. При этом надо соблюдать следующие правила: задание должно быть посильным, слабого не следует спрашивать первым, ориентироваться на среднего, в парной работе постоянно менять состав пар. Это необходимо, прежде всего, для поддержания веры учащегося в результативность и успешность его обучения;

8) составить план урока, т.е. определить последовательность проведения всех отобранных видов работы, разметив

приблизительно время на каждый из них. Практически составление плана урока включает выполнение вышеуказанных пунктов.

Второй этап активизации учебного материала (2–4 часа) отличается от предыдущего более высоким и творческим уровнем заданий. Практически – это система этюдов, парных или групповых. «Этюды – это форма целенаправленной, психологически мотивированной речевой деятельности. Этюды не только устраняют монотонность и тренировочный характер упражнений, но и пробуждают эмоции и воображение учащихся, их мыслительную деятельность. Выполняя их, учащийся переживает, перевоплощается в разные роли, раскрывая новые возможности своей личности» [2, с. 410].

По мере усвоения материала, от урока к уроку задания становятся все более творческими и предполагают большую свободу учащихся в выборе языковых средств, более творческую линию поведения. Именно на этом этапе практики в общении возникает спонтанная речь. Это комбинация уже известных языковых или речевых единиц, новое комбинирование грамматического и лексического материала, их перенесение и проецирование в новые ситуативные условия. В реальных условиях, начиная со 2-го урока, на каждом занятии различный лексико-грамматический и речевой материал данного и предыдущих уроков отрабатывается в коммуникативных заданиях разного уровня: от самых жестких рамок заданий (новый материал), менее жестких (новый материал в сочетании с пройденным) и до снятия жестких рамок (материал предыдущих уроков).

Таким образом, на каждом занятии присутствуют коммуникативные задания этапа тренировки в практике общения. Рекомендуется вводить задания второго этапа с отсрочкой во времени. Например, практику в общении по материалу 2 урока проводить по окончании 3 урока и т. д.

Как уже ранее отмечал автор [3; 243], отличительной особенностью интенсивного обучения от обычной системы обучения является использование новых принципов и подходов к отбору языкового материала, его организации и структурированию. Широкие возможности интенсификации процесса обучения русскому языку детей с особыми образовательными потребностями в коммуникации реализуются в сочетании с лингвоэкологическим подходом к отбору языкового материала, что позволяет эффективно использовать активные методы обучения для активизации речевой деятельности детей с особыми образовательными потребностями в коммуникации.

Список литературы:

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – Л.: Наука, 1975. – 731 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
3. Глушкова Н.Г., Морозова А.В. Возможности языкового моделирования в методике обучения инофонов русскому языку // Антропологические основы систем, содержания и технологий обучения, воспитания и развития личности : Материалы XIV Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 21–22 ноября 2018 года. – Ставрополь: «АРГУС» Ставропольского государственного аграрного университета, 2018.
4. Стернин И.А. Практическая риторика в объяснениях и упражнениях для тех, кто хочет научиться говорить. – 5-е изд., стер. – М.: Academia, 2008. – 272 с.
5. Хомский Н. Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли: Пер. с англ. / Предисл. Б.П. Нарумова. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.

Неверова Татьяна Александровна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске
Neverova Tatyana Alexandrovna,
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk
E-mail: tatiana.neverova2018@yandex.ru

ОСВОЕНИЕ БИЛИНГВАМИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

BILINGUALS' MASTERING OF MONOLOGICAL EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPEECH IN RUSSIAN

Аннотация: в данной статье рассмотрены возможные пути затруднений, возникающих у билингвов при освоении монологического высказывания в ситуации учебно-научного общения. Охарактеризована специфика устной формы учебно-научной речи, виды текстов, используемые при формировании навыков подготовленного монолога. Особое внимание уделено использованию текстов из учебных пособий по общеобразовательным дисциплинам, отличающихся большей эффективностью восприятия актуальной информации.

Annotation: this article discusses the possible ways of difficulties encountered by bilinguals when mastering a monological utterance in a situation of educational and scientific communication. The specifics of the oral form of educational and scientific speech, the types of texts used in the formation of the skills of a prepared monologue are characterized. Special attention is paid to the use of texts from textbooks

on general education disciplines, characterized by greater efficiency of perception of relevant information.

Ключевые слова: *билингв, монологическое высказывание, учебно-научное общение, адаптация текста, навыки устной речи.*

Keywords: *bilingual, monologue, educational and scientific communication, text adaptation, oral speech skills.*

Различные виды говорения – воспроизведение, само высказывание, неподготовленная и подготовленная речь, монолог с заранее заданным содержанием – трудны для учащихся-билингвов, так как связаны с определением объекта высказывания и последовательности изложения. Следовательно, при говорении на русском языке у них возникают две группы трудностей: 1) определение объема содержания информации и последовательности изложения; 2) выбор языковых средств, способных обслужить, адекватно выразить данный предмет высказывания [8]. Они сопрягаются с задачами психолингвистического плана и требуют автоматизации и навыков оформления, использования и синтезирования. И здесь речевым продуктом, вызывающим наибольшие затруднения у билингвов при обучении на русском языке, оказывается обычно монологическое высказывание. И устная, и письменная речь на учебные темы в значительной мере монологична или представляет «монолог в диалоге», имеющий место, например, в ходе занятия [5].

Взаимодействие речевой практики учащегося и его учебной деятельности упорядочивает тематику устной речи на специальные темы, регламентирует источники отбора учебного языкового материала, влияет на последовательность овладения разными видами устного и письменного монолога.

Общение на учебные темы (монолог, «монолог в диалоге» или обмен диалогическими репликами) происходит обычно в

устной форме. Это, казалось бы, предполагает использование в обучении лексико-грамматических единиц, типов речевых высказываний, заимствованных из сферы устной коммуникации. Действительно, члены любого языкового коллектива имеют в своем распоряжении две языковые нормы – одну для устных, другую для письменных высказываний. Диахронические письменные высказывания определенно восходят к устным и базируются на них. Правда, специфическая функция письменной речи и возросшая в громадных масштабах роль печатного слова привели к относительной автономности письменной формы.

Устная форма учебно-научной речи, не совпадая по языковому составу с письменной, конституируется, прежде всего, «сильными» элементами, обнаруживает значительное сближение с книжно-письменным типом речи современного русского языка, поэтому письменные тексты, заимствованные из учебников по изучаемым дисциплинам, вполне могут быть формой презентации учебного языкового материала при обучении не только письменной, но и устной монологической речи на учебно-научные темы.

Добавим, что с точки зрения теории речевой деятельности монологическое высказывание отторжено от его распознавания и от реакции слушающих и рассматривается как самостоятельный речевой продукт [3]. Данное положение заставляет человека менять строй высказывания. Этот факт сближает устную монологическую речь и письменную, поскольку последняя прямо создана для условий отторжения высказывания от его восприятия.

Далее письменная коммуникация явно преобладает над устной в основных областях интеллектуальной деятельности, несмотря на определенное повышение удельного веса устной речи благодаря некоторым средствам массовой коммуникации. В настоящее время «официальные языки» представлены

письменной формой, большей частью фиксирующей все их детали, и именно этой формой прежде всего должен овладеть обучающийся-билингв.

В этом плане отбираемые для обучения тексты следует оценивать и располагать не только исходя из привычных «внешних» критериев – интересный, доступный, информативный, логичный и пр., но и учитывая комплекс лингвистических, психологических, психолингвистических и методических посылок, вид речевой деятельности, коммуникативную направленность, тип и форму речи. Иначе говоря, конкретная целевая установка – развитие навыков построения монолога на учебно-научные темы – требует определенной методической организации учебного материала и соотнесенных с нею типов учебных текстов. В основу создания учебных текстов целесообразно положить этапность в формировании необходимых навыков и умений с учетом психолингвистических трудностей.

При формировании навыков подготовленного монолога (с заранее заданным содержанием), или навыков воспроизведения, разумно обратиться к организации учебного материала вокруг текстов, отражающих многообразные типы речевых высказываний – описание, повествование, рассуждение и пр. Содержанием комплекса упражнений, которыми сопровождаются такие тексты, будет арсенал необходимых языковых средств и структурное построение данного типа речевого произведения как единого структурно-семантического целого.

При установке на формирование навыков спонтанной, неподготовленной монологической речи более оптимальной представляется организация учебного материала на тематико-ситуативной основе. Ведь говорящий производит отбор наиболее подходящих средств выражения, ориентируясь в определенной коммуникативной ситуации, как бы реагируя на нее.

Необходимость тренировки не любых, а вполне определенных лексико-грамматических конструкций для передачи извлеченного из текста содержания вызывает к жизни тексты, насыщенные однотипным языковым материалом (именно за этими типами текстов закрепилось название – грамматикализованные тексты). Грамматикализованные тексты эффективнее обеспечивают выработку автоматизированных навыков оформления благодаря многократной повторяемости в них необходимых лексико-грамматических конструкций, однотипности и однозначности их употребления, концентрации внимания учащихся на форме слова [1]. Эти тексты могут заимствоваться из учебников по общеобразовательным дисциплинам (физике, химии, математике и других). Они должны быть небольшими по объему, достаточно простыми по содержанию. Изложенные требования оправданы и целесообразны, так как работа с «пестрым» в лексико-грамматическом и стилистическом отношении материалом разрушает устную речь, работа же с адаптированным материалом поддерживает и развивает ее [9]. Важно воспитать установку на передачу замысленного содержания, а не формы. Навыки неподготовленной устной речи формируются в свободной речевой деятельности различной сложности и подготовленности, в ходе которой обучающийся пользуется разными конструкциями, пользуется достаточно свободно, выбирая их по коммуникативной надобности.

Есть все основания полагать, что человек, прежде чем преобразовать свою мысль в речь, составляет программу («план») своего высказывания, создает «общую схему с пустыми ячейками» [6]. Для реализации этой учебной задачи – формирования навыков использования – следует предлагать учащимся тексты, презентующие смысло-речевые (лого-смысловые) ситуации. В них должны присутствовать языковые средства, различные по формально-грамматическим

характеристикам, но объединенные общностью содержания, так как здесь важна не столько многократность предъявления одних и тех же единиц, сколько совокупность языковых единиц, близких по смыслу, различающихся лишь оттенками употребления [2]. Такие тексты могут быть заимствованы из учебников и приспособлены для выполнения учебных задач за счет сокращения, устранения информации, излишней для данной коммуникативной ситуации.

Подобные типы текстов содержат разноуровневые лексико-грамматические единицы, обслуживающие те или иные логико-смысловые ситуации. Учитывая общность организующих компонентов лексико-грамматических моделей в различных подъязыках, стандартизованность построений с ними (варьируются лишь зависимые члены модели), правомерно применять для формирования навыков использования тексты из различных научных дисциплин. На таких текстах можно проводить разнообразную работу по развитию навыков устной речи, закреплению конструкций, отрабатывать навыки использования синонимичных средств выражения.

Соединить предложения, фразы, ситуативно обусловленные микровысказывания в логично развертывающийся текст помогают учащимся навыки синтезирования, формирование которых требует «своего» текстового материала. Этот материал должен иллюстрировать ту «цепочку» высказываний, из которых складывается монолог. Теоретически порядок расположения коммуникативных ситуаций может быть свободным, но в учебных целях на определенном этапе обучения рационально затренировать определенные последовательности расположения.

Типы речевых произведений в учебной литературе весьма разнообразны тематически, структурно и в языковом отношении. Однако относительная повторяемость самих типов, строения их частей, организующих их связей, лексических

и грамматических элементов делает их вполне приемлемыми для разнообразной работы по формированию как навыков использования, так и навыков синтезирования [7]. Такие тексты целесообразно, как мы уже отмечали, вычленять из отдельных общеобразовательных дисциплин, а также из журнальных статей и научно-популярной литературы по русскому языку.

Научно-популярный текст на уроках русского языка – это и источник информации, и средство для обучения различным видам понимания и развития навыков устной и письменной речи, и объект аннотирования, а также материал для комплексного упражнения в усвоении лексики и грамматики, т.е. механизма языка. Анализируя процессы восприятия письменного текста, исследователи (выделяют в нем несколько операций:

- осмысление, предполагающее вычленение «смыслов» из исходного текста;
- структурирование, представляющее собой членение исходного текста на блоки тематически сопряженных «смыслов»;
- компрессию информации до уровня смысловых вех;
- «приписывание» каждой компрессированной структурной единице фиксатора информации (слово, словосочетание, синтаксическая структура и пр.), к которому стягивается основной смысл данной единицы, и который к тому же в педагогических целях нередко графически выделяется авторами учебников.

Согласно психологическим исследованиям, сами читатели не всегда успешно (с позиции замысла автора текста) осуществляют понимание читаемого и, соответственно, не запоминают того, что по соображениям методической целесообразности подлежит запоминанию. Предполагается, что эффективность восприятия актуальной информации усилива-

ется, если составитель учебного текста надлежащим образом его адаптирует, используя приемы структурирования, сжатия и выделения смысловых вех.

Подобная практическая процедура переработки исходного текста в учебный обеспечивает структурную стройность его частей и представленность в каждой части одного определенного «смысла», что позволяет учащемуся выбирать в процессе чтения более эффективные смысловые вехи (выбор неэффективных смысловых вех приводит к полному забыванию текста или запоминанию периферийной информации).

Адаптация научного текста, превращение его в учебный предполагает: опущение определенных фрагментов текста (включающих, например, излишнюю или иллюстративную информацию) без какой-либо их замены; обобщение, т.е. сведение в одно место однородных по информативности отрезков текста; перефразирование исходного текста с целью насыщения его изучаемым лексико-грамматическим материалом (при сохранении того же самого уровня изложения или абстракции, но при вполне возможном частичном изменении логики исходного текста).

Предлагаемые методические организации учебного материала обосновываются психологически, так как мысль, возникающая в сознании учащегося, проходит путь от понятия, оформленного на родном языке, к оформлению этого же понятия средствами неродного (русского) языка; дидактически – подобная организация учебного материала дает учащемуся опыт, идентичный тому, какой у него есть в пользовании родным языком, а также нередко накопленный предшествующей практикой обучения; методически – языковой материал, представленный в коммуникативных единицах обучения, естественнее включается в речь.

Список литературы:

1. Акифи О.И. Альтернативные методы преподавания РКИ (русского языка как иностранного): Учебно-методическое пособие. Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2021. 125 с.

2. Боташева З.Х. Формирование стилистической компетентности как фактор развития языковой личности // Современная наука и инновации. 2018. № 4(24). С. 283–291.

3. Кирилова В.В. Формирование навыков аргументации в устной речи учащихся средних специальных учебных заведений Республики Северная Осетия-Алания: автореф. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» – Владикавказ, 2008. 26 с.

4. Лысакова И.П. Русский язык для мигрантов: РКИ или РКН? (к вопросу о содержании терминов) // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2009. № 21. С. 181–186.

5. Тимонина С.В. Формирование умений устной монологической речи у иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере (естественно-научный профиль, этап предвузовской подготовки): автореф. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». Санкт-Петербург, 2011. 24 с.

6. Федотова, С. И. Особенности построения монологической речи при обучении иностранных студентов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5–3. С. 610–613.

7. Хамраева Е.А. Детский модуль РКИ. Особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка // Русский язык за рубежом. 2014. № 5(246). С. 44–54.

8. Хамраева Е.А. Методика обучения говорению (нарративная речь). Развитие речи детей-билингвов // Билингваль-

ное образование: Монография. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. С. 181–193.

9. Чухлебова И.А. Обучение иностранных военнослужащих научному стилю речи русского языка автореф. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Елец, 2007. – 24 с.

УДК376

Орлова Нина Анатольевна

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Orlova Nina Anatolyevna,

Pyatigorsk State University

E-mail: onina@yandex.ru

Назаров Шахбоз Азаматович

ФГБОУ ВО «Северо-Кавказский горно-металлургический

институт (государственный технологический

университет)»

Nazarov Shahboz Azamatovich,

North Caucasian Institute of Mining and Metallurgy

(State Technological University)

ПРОЕКТНАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РКИ

INTERNATIONAL PROJECTS AS A WAY OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация: в данной статье рассматривается применение метода проектов в преподавании русского языка как иностранного. Раскрыт богатый потенциал метода проекта. Подчеркнута основная задача реализации – развитие коммуникативной компетенции. Также представлены лучшие практики в реализации дистанционных международных проектов (Россия-Польша, Россия-Камбоджа).

Abstract: this article discusses the application of the project method in teaching Russian as a foreign language. The rich

potential of the project method is revealed. The main task of implementation is emphasized – the development of communicative competence. The best practices in the implementation of remote international projects (Russia-Poland, Russia-Cambodia) are also presented.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный.

Keywords: project method, project activity, communicative competence, Russian as a foreign language.

Как известно, проектная деятельность активно применяется в различных областях. В образовательном пространстве РКИ метод проектов способен решить ряд задач: воспитательную, образовательную, страноведческую, лингвокультурологическую.

Коммуникативная компетенция – основная цель в обучении русскому языку как иностранному. Задача педагога – создать необходимые условия для развития навыков и умений общения.

Понятие «коммуникативная компетенция» подразумевает наличие системы требований, которые предъявляются к человеку, изучающему иностранный язык. Несомненно, это знание речеведческих понятий; усвоение основных видов речевой деятельности в различных сферах общения; изучение основ культуры устной и письменной речи; способность выявлять намерения собеседника в той или иной коммуникативной ситуации, а также цель общения.

С развитием современных технологий, несомненно, широкую популярность приобретает дистанционная форма реализации проектной деятельности. Как нам кажется, богатство идей и новые технические возможности могут воплощать в жизнь интересные интерактивные, многогранные проекты.

Несомненно, развитие коммуникативной компетенции – основная задача любой формы взаимодействий.

Сегодня метод проектной деятельности набирает популярность в сетевых группах, которые созданы для продвижения русского языка как иностранного. Отметим, что есть и профессиональные сообщества, и волонтерские. Размещаются на доступных по всему миру интернет-платформах активные коммуникативные группы для изучения русского языка как иностранного – волонтеры создают беседы (например, в Телеграмм-канале Learn Russian), в которых могут участвовать все желающие. Главной целью этого непрофессионального общения становится коммуникация. Конечно, существуют и минусы такого взаимодействия, но мы подчеркиваем в нашей статье популярность развития коммуникативных международных проектов в дистанционном режиме.

Несомненно, и профессиональные коллективы создают международные проекты, целью которых является коммуникация. Так, например, учебный Центр «Златоуст» организовал клуб для изучения русского языка как иностранного, главной задачей которого является развитие коммуникативных навыков. Приятно отметить, что это стало уникальной площадкой для взаимодействия преподавателей, так как Центр приглашает к участию в проекте в качестве волонтеров представителей разных вузов России. Северо-Кавказский горно-металлургический университет вошел в число волонтеров проекта.

Действительно, проектная деятельность имеет богатый потенциал. В зависимости от методической установки проект может быть исследовательским, творческим, поисковым, практико-ориентированным (прикладные) и др. Как мы увидели из примера, приведенного выше, метод проекта может быть реализован и на волонтерских началах, что также имеет свои плюсы.

Мы хотели бы представить наиболее интересные практи-

ки многофункциональных международных проектов, которые не только разнообразили образовательную деятельность, но стали мотивирующим целым для изучения русского языка как иностранного. Все указанные проекты были реализованы в дистанционном формате.

Одним из интересных и многофункциональных проектов, на наш взгляд, является международный научно-исследовательский проект в Польше и России под названием «Русские поэты-эмигранты – юбиляры 2020». Он был реализован в рамках сотрудничества Центра международного образования ПГУ и Варминско-Мазурского университета в 2020 году. Основной задачей данного проекта было изучение малоизвестных фактов из жизни и творчества русских поэтов-эмигрантов первой и третьей волны эмиграции.

Научный проект «Русские поэты-эмигранты – юбиляры 2020» состоял из нескольких этапов. На первом этапе координаторы проекта познакомились со своей рабочей командой. Идея международного проекта заключалась в следующем: были созданы две крупные рабочие группы – российская сторона (магистранты второго года обучения) и польская сторона (магистранты, изучающие русскую литературу). Магистранты российской стороны выступили в роли наставников, а польские магистранты – в роли исследователей. Координаторы этих крупных групп в начале работы определили исследовательские задачи и алгоритм действий. Был определен круг писателей, жизненный и творческий путь которых должны были изучить юные исследователи. Несомненно, было необходимо найти особенные, интересные факты из жизни писателей. Крупные группы, в свою очередь, были разделены на парные группы: исследователь-наставник. Таким образом, каждая маленькая группа получила «своего» писателя.

Далее уже в составе маленькой творческой группы были поставлены следующие задачи: составлен план индивидуаль-

ных встреч для каждой исследовательской группы; первые 2 месяца наставники собирали и предоставляли информацию исследователям на русском языке; исследователи должны были сделать перевод данного материала на польский, сопоставить с той информацией о выбранном писателе, которая имеется в доступе в польских библиотеках; затем с помощью координаторов групп были выбраны стихотворения, которые в дальнейшем были переведены на польский язык (предоставлен авторский свободный перевод). Конечным результатом стало еще одно творческое задание – студенты совместно приготовили презентацию этого стихотворения, которая включала не только прочтение самого произведения (на русском и польском), но и отразила эмоциональное состояние мини-группы.

Проект длился 8 месяцев. Как мы видим, он в полной мере воплотил многие задачи: научно-исследовательские, практико-ориентированные, творческие. Нами было подчеркнуто развитие коммуникативной компетенции – действительно, все встречи проходили на русском языке; также защита – представление результатов проекта – заключалась в командном представлении продукта исследования на русском языке. Мы также отметили, что многообразие форм работы позволило изменить формат общения между студентами, сблизить их и сделать единой командой.

Таким образом, научно-исследовательский проект «Русские поэты-эмигранты – юбиляры 2020» способствовал реализации образовательного, просветительского, научного, лингвокультурологического и переводческого подходов.

Следующим многофункциональным проектом стал лингвистический проект «Народы Северного Кавказа». Его реализация происходила в 2021–2022 годах. Он также был реализован в рамках сотрудничества Центра международного образования ПГУ и Варминско-Мазурского университета.

Задача этого проекта была следующей: познакомить польских представителей с поликультурным регионом Северного Кавказа. Были также образованы 2 крупные рабочие группы, а в дальнейшем разделены на маленькие творческие группы. Для каждой из этих групп был определен регион Северного Кавказа. Магистрантами российской стороны был представлен материал на русском языке, который содержал информацию о специфике народа, его истории, традициях и обычаях. В рамках проекта были представлены следующие народы Северного Кавказа: кабардинцы и черкесы, карачаевцы и балкарцы, чеченцы, народы Дагестана – кумыки, даргинцы, ногайцы, лезгины, осетины. После представления этого материала на русском языке, польские исследователи должны были представить презентацию на польском. Далее координаторами был выбран один из рецептов кавказской кухни, который в дальнейшем также был переведен на польский язык. Следующим этапом стало создание книги рецептов кавказских блюд на польском и русском языках. Также в режиме онлайн русские магистранты провели мастер-класс по приготовлению блюда по данному рецепту. Несомненно, главной задачей этого проекта также стало развитие коммуникативной компетенции. Исследователи обеих сторон во время реализации проекта говорили только на русском языке. После успешной реализации двух проектов мы заметили, как повысилась мотивация к изучению русского языка в Польше. Необходимо отметить, что подобные многогранные проекты, как правило, реализуется на протяжении 9–10 месяцев. Важным моментом для успешной реализации является тщательное планирование каждой онлайн-встречи и контроль за качеством выполнения проектных задач.

В 2022 году мы реализовали следующий проект – «Северная Осетия – Алания. Добро пожаловать!» Данный проект был реализован Северо-Кавказским горно-металлургическим ин-

ститутом (государственным технологическим университетом). Он стал частью новаторского проекта «Нации России» при поддержке РЦНК в Пномпене (Камбоджа). Для реализации данного проекта российской стороной был создан видеоролик, который стал презентацией Северной Осетии – Алании в Камбодже. В ролике был отражён быт осетинского народа, национальные костюмы, традиции и обычаи. Также был написан сопроводительный текст на русском языке. РЦНК в Пномпене перевели данный текст, организовали круглый стол, во время которого была проведена презентация видеоролика. Затем были заданы вопросы, на которые ответила русская сторона. Проект вызвал неподдельный интерес со стороны камбоджийцев. Действительно, подобные проекты знакомят с различными уголками нашей большой страны, а также становятся катализаторами в развитии коммуникативной компетенции. Более того, подобные презентации регионов России поддерживают статус русского языка на международной арене.

Таким образом, мы убедились в богатом потенциале проектной деятельности, увидели, что проект может быть ориентирован на просвещение, воспитание, культурное погружение, социальную адаптацию и научный поиск.

Список литературы:

1. Ндяй А.И., Орлова Н.А. «Как читать русских эмигрантов?» Проектная деятельность как важная составляющая в реализации международных проектов: успешные практики // Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность, г. Пятигорск, 2021. С. 15–19.

2. Орлова Н.А. Образовательный туризм как источник формирования лингвокультурологической компетентности иностранцев // Университетские чтения – 2016. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Пятигорск, 2019. С. 148–152.

3. Орлова Н.А. Специфика реализации лингвострановедческих проектов на уроках по русскому языку как иностранному // XIX Международной научно-практической конференция «Язык, культура, менталитет проблемы изучения в иностранной аудитории», г. Санкт-Петербург – 2021. С. 79–85.

4. Ligidov R.M., Kazieva A.M., Fedotova I.B., Petrenko A.F., Orlova N.A. Problems Of Organizing The Educational Process In Small Academic Groups At the University And Ways To Solve Them (On The Materials Of Kabardino-Balkarian State University) // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. Lecture Notes in Networks and Systems (LNNS, Volume 198). Cham, 2021 С. 589–597.

5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов – М.: Высшая школа, 2003. – 87 с.

Орлова Нина Анатольевна

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Orlova Nina Anatolyevna

Pyatigorsk State University

Саркисова Диана Артуровна

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Diana Arturovna Sarkisova

Pyatigorsk State University

E-mail: onina@yandex.ru

МИР ВЕЩЕЙ В ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

THE WORLD OF THINGS IN THE SPACE OF RUSSIAN LITERATURE

***Аннотация:** в данной статье раскрывается особенность детали в художественном литературном пространстве. Авторы раскрывают градацию в определении функций детали. Также раскрывается особенность восприятия вещи в трудах ведущих ученых-филологов.*

***Abstract:** this article reveals the peculiarity of detail in the artistic literary space. The authors reveal the gradation in defining the functions of the part. The peculiarity of the perception of a thing in the works of leading philologists is also revealed.*

***Ключевые слова:** художественная деталь, нарратив, литературное пространство, образ, знак.*

***Keywords:** artistic detail, narrative, literary space, image, sign.*

При чтении художественного произведения мы погружаемся в изображенный автором мир. Картина изображенного мира складывается из отдельных художественных деталей. Согласно литературоведческому словарю филолога С.П. Белокуровой, художественная деталь представляет собой главное средство, используемое автором для создания образа, она несет в себе значимую нагрузку, отражая смысловые и эмоциональные аспекты в произведении. Художественная подробность способна воссоздать характеризующие черты быта, окружающей обстановки, пейзажа, портрета, интерьера, действий или состояний, а также передать речь героя и многое другое.

Изобразительная деталь включает в себя разнообразные элементы –портретные, пейзажные и вещные. Чтобы предмет стал важной составляющей художественного текста, он должен быть назван и войти в семантическое пространство текста.

Существует градация в определении функции вещи в контексте художественного произведения. Выделим особые группы – номинативную и содержательную.

Отношения, возникающие между человеком и вещью, интересовали ученых и философов разных эпох. Философы-идеалисты говорили о независимости вещей от человека и невозможности их полного познания (Д. Локк), а материалисты, наоборот, подчеркивали неразрывную связь, возникающую между вещным миром и человеком.

«Вещь» является многозначным понятием, используемым в разных науках (в философии, психологии, истории, лингвистике и т.д.) и обыденной жизни. Вещь – отдельный объект материального мира, обладающий относительной независимостью, объективностью, устойчивостью существования. Определенность вещи задается ее структурными, функциональными, качественными и количественными характеристиками.

Создавая или приобретая вещь, человек изменяет окружающую реальность и тем самым придает вещи определенный смысл. В работах ученых М. Фуко, А.Ф. Лосева, Ж. Бодрийара и М.Н. Эпштейна вещи рассматриваются с точки зрения их влияния на человеческую жизнь. В своих исследованиях А.Ф. Лосев, М.М. Бахтин и В.И. Тюпа приходят к выводу, что вещь является противоположностью личности. Они утверждают, что личность и вещь являются крайними пределами бытия и познания, между которыми находятся все проявления жизни. Мир вещей устанавливает границу человеческой реальности, как естественной, так и художественно созданной. Вещь напрямую связана с поведением и сознанием людей, являясь неотъемлемой частью культуры; превозносит свою функцию и начинает существовать и действовать на духовном уровне.

В отечественном литературоведении понятием вещи занимались такие выдающиеся ученые как Б.Е. Галанов, Е.С. Добин, Е.Р. Коточигова и А.П. Чудаков, но единого определения этого понятия так и не существует. Литературовед А.Г. Цейтлин узко определяет вещь как предметы, вписанные в интерьер. А филолог А.И. Белецкий предлагает использовать термин «натюрморт» для обозначения искусственной обстановки, созданной человеком, однако, это определение не получило широкого распространения в литературоведении. А.П. Чудаков рассматривает вещь в литературе как широкое понятие, не разделяя «природные или рукотворные» предметы и снимая важную оппозицию «природа – материальная культура».

Понятия «образ», «знак» и связи между ними также не имеют единого определения, и разные исследователи используют их в различных контекстах. Понятие «образ» используется в искусстве и теории литературы для обозначения отражения реальности в сознании человека. Художественный

образ – это особая разновидность образа, отличающаяся целостным отражением действительности, выражает индивидуальность, имеет живость и многозначность, может быть создана воображением автора и содержит типичные черты.

В современной литературоведческой мысли вместо терминов «образ» и «образность» все активнее используются термины «знак» и «знаковость». Знак – это комбинация обозначаемого и значения, служит для передачи информации. В структуре знака выделяются сам знак, реакция субъекта на знак и класс возможных объектов, к которым относится этот знак. Он более зависим от контекста, чем образ, и предполагает существование обозначаемого, означаемого и значащего, хотя нет симметричных терминов для образа. Вещь в произведении является знаком, который передает информацию о персонажах, их характерах и взглядах автора на мир. Вещь, как знак, преодолевает свою материальность и становится элементом духовного пространства.

Таким образом, вещи в литературных произведениях играют роль знаков, которые передают информацию о персонажах, их характерах, предпочтениях, а также отражают взгляды автора и эпохи.

В литературоведении распространены термины «вещь» и «предмет». Некоторые ученые пытались разграничить данные понятия.

Филолог В.Н. Топоров исходит из утверждения, что «вещи – результат низкой деятельности человека, направленной на то, что нужно и полезно». Рассуждая о статусе вещи, ученый отмечает, что она всегда вторична, поскольку ее главное предназначение – удовлетворение потребностей человека. По мнению В.Н. Топорова, вещь, подчиненная человеку, противостоит свободной природе.

Вслед за В.Н. Топоровым мы будем понимать под «вещами» в художественном произведении любой атрибут, сделан-

ный руками человека и предназначенный для удовлетворения его потребностей (как физических, так и духовных).

Выделим основные виды взаимоотношений между персонажем и вещью в художественном произведении:

1) вещь как зеркало персонажа – помогает определить характер, вкусы, привычки персонажа,

2) вещь как социальный статус – указывает на статус персонажа в обществе, его финансовое положение, на его профессиональную деятельность,

3) вещь как знак эволюции персонажа – помогает понять, какие изменения произошли во внутреннем мире персонажа,

4) вещь как носитель авторского отношения к персонажу,

5) вещь как отражение психического состояния персонажа,

6) метафора «человек-вещь» – персонаж начинает восприниматься в произведении как вещь, которой можно обмениваться, расплачиваться и торговать,

7) «вещь-человек» – одухотворение вещи, вещь как инструмент.

Таким образом, кроме отношений с персонажем, вещь, будучи единицей предметного мира, может быть связующим звеном между фрагментами произведения или становиться «зеркалом» эпохи. Вещь в произведении характеризует как отдельный художественный образ, так и их совокупность в целом. При этом вещи находятся во взаимосвязи между собой, выполняют совокупность определенных функций в произведении.

Список литературы:

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов / С.П. Белокурова. – Санкт-Петербург: Паритет, 2006. – 314 с.

2. Демидова Е.В. Художественная вещь во внутреннем мире текста оригинала и текстов переводов // Вестник уд-

муртского университета. История и филология, № 2, 2011. – С. 74–76.

3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А.Б. Есин. – М.: Флинта: Наука, 2003.

4. Казиева А.М., Гурылева В.В. Функции русского языка // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией З.Р. Аглеевой, Л.Ю. Касьяновой, М.Л. Лаптевой. Астрахань, 2021. С. 111–115.

5. Орлова Н.А. Еда и алкоголь в ритуализованном пространстве текстов С. Довлатова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Пятигорск, 2009. – С. 229–232.

6. Орлова Н.А. Поэтика комического в прозе С. Довлатова: семиотические механизмы и фольклорная парадигма. – Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2010.

7. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. – М.: Наука, 1995. – 624 с.

Раецкая Илона Евгеньевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки
Raetskaya Iona Evgenievna
Branch of the Stavropol State
Pedagogical Institute in Essentuki
E-mail: ilona.svet.ru@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF BILINGUAL EDUCATION

Аннотация. В статье освещаются общие представления, сущность содержания билингвального образования, модели билингвального образования (переходная, поддерживающая, обогащающая, модель сохранения языкового наследия). Проведен анализ психологических закономерностей развития детей-билингвов, сформулированы основополагающие принципы работы двуязычной начальной школы, выделены основные проблемы при организации билингвального обучения в общеобразовательных школах. Автором описаны трудности, которые испытывают педагоги в процессе обучения детей-билингвов и психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду. Билингвизм рассматривается как сложный психологический феномен, характеризующийся знанием второго языка, проявляющий способности к овладению вторым языком, умеющий интегрироваться во вторичный социум благо-

даря приобретению социального опыта путем познания культуры, ценностей культуры другого народа, образа его жизни в результате овладения двумя языками.

Ключевые слова: Билингвизм, билингвальное образование, образовательная среда, модель билингвального обучения, речевая деятельность, психический механизм, общение.

Annotation. *The article highlights general ideas, the essence of the content of bilingual education, models of bilingual education (transitional, supporting, enriching, model of preserving the linguistic heritage). An analysis of the psychological patterns of development of bilingual children was carried out, the fundamental principles of the work of a bilingual primary school were formulated, and the main problems in organizing bilingual education in secondary schools were highlighted. The author describes the difficulties that teachers experience in the process of teaching bilingual children and the psychological and pedagogical problems of integrating bilingual children into the educational environment. Bilingualism is considered as a complex psychological phenomenon, characterized by knowledge of a second language, demonstrating the ability to master a second language, being able to integrate into a secondary society thanks to the acquisition of social experience through knowledge of the culture, cultural values of another people, their way of life as a result of mastering two languages.*

Keywords: *Bilingualism, bilingual education, educational environment, model of bilingual education, speech activity, mental mechanism, communication.*

На сегодняшний день актуальность билингвального образования в России связана с ее вступлением в мировое сообщество, осуществлением различных гуманитарных проектов и решением глобальных проблем человечества. В последние

годы все чаще ведется обсуждение проблемы билингвального обучения, подтверждается актуальность и прогрессивность данной технологии.

Для рассмотрения психологического аспекта билингвального образования, рассмотрим существующие модели билингвального образования.

1. Переходная. Миноритарный язык (язык меньшинства) используется лишь на начальном этапе обучения, первые 1–2 года, только для облегчения скорейшего перехода к языку большинства.

2. Поддерживающая (модель с сохранением языка меньшинства). Поддерживающая модель направлена не только на сохранение первого языка, но и на усиление у обучающегося чувства культурной и лингвистической идентичности.

3. Обогащающая. В отличие от поддерживающей модели, обогащающая модель предполагает обучение большинства через язык меньшинства.

4. Модель сохранения языкового наследия. Сюда входит возрождение коренных языков. Модель сохранения языкового наследия рассматривают как аддитивную и сильную [3].

Закон об образовании в Российской Федерации устанавливает, что ФГОС дошкольного, начального общего и основного общего образования обеспечивают возможность образования на родных языках из числа языков народов России, изучения государственных языков республик РФ, родных языков из числа языков народов России, в том числе русского как родного. Дети во всех регионах России изучают русский как государственный язык. То есть можно говорить о том, что многие россияне являются билингвами, поскольку владеют и русским, и национальным языком.

На сегодняшний день среди программ билингвального обучения детей можно выделить односторонние и двусторонние.

Односторонние языковые программы подразумевают, что

среди обучающихся преобладать будут те, кто владеет миноритарным языком и обучение будет вестись преимущественно на этом языке (50–90% времени).

Двусторонние программы, или двусторонняя языковая иммерсия: в таких программах количество обучающихся, владеющих родным и неродным языком, делится поровну.

Поскольку обучение учащихся-билингвов проходит в русскоязычных классах, психологические проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами возникают из-за соединения двух национальных картин мира и языковых систем [1]. Языковые возможности детей этнических групп не позволяют им эффективно осваивать учебный материал, что является причинами трудностей в коммуникации.

Для детей-билингвов часто характерна устойчивая связь «человек-язык». То есть, с одними людьми они говорят на одном языке, а с другими – на втором. В российской системе национально-русского двуязычия есть свои особенности, возникновению которых способствовали предшествующие политические и идеологические процессы, преследовавшие цели формирования однородной национальной общности. Национальные языки России выполняют в основном только коммуникативную функцию, а в процессе познания играют незначительную роль.

У билингвов один из языков обычно бывает доминантным. На нем человек легче выражает свои мысли, чаще думает, быстрее читает. Перевод на доминантный язык обычно удаётся лучше. Наблюдаются ситуации, когда при длительном общении, чтении на русском языке для многих представителей национальных меньшинств России доминантным становится русский язык. Городскими «националами» такое явление воспринимается как «социально желательное», так как хорошее знание русского языка очень часто содействует успеху в профессиональной деятельности, социальному продвижению.

Кроме того, в психологическом плане двуязычие большое влияние оказывает на формирование личности и этнического самосознания. Ребёнок, растущий среди носителей двух языков и становящийся билингвом, одновременно имеет особенности и лингвистического, и социального характера. Он с детства осознает существование неравнозначности двух культур, двух языков. Русский язык во многих национальных регионах России имеет более высокий статус, чем родной. Причин этому множество: преобладание русскоязычных средств массовой информации, язык обучения в школе и в вузах, общественное мнение и др.

Безусловно, такое положение родного языка не может не отразиться на формировании национального самосознания, этнической идентичности и самосознания в целом.

Жизненная практика показывает, что неадекватное переживание своей национальной принадлежности детьми происходит двояко: у одной категории детей это может сопровождаться низкой самооценкой в силу низкой оценки своей этнической группы, внутриличностным конфликтом, маргинальностью, неуверенностью в своих силах, инертностью, стремлением соответствовать доминирующей культуре. Для другой категории детей может быть характерна высокая персональная самооценка при низкой оценке своей национальной культуры и убежденность в том, что знание национальной культуры ему не нужно [4, с. 313].

Обе тенденции являются серьезным препятствием для целостного, гармоничного развития личности детей и ведут к ее дезорганизации и раздробленности.

Чтобы у учащихся была высокая учебная мотивация обучения важно, чтобы оно стало лично-значимым для ученика. Для этого необходимо раскрыть уникальность, достоинства и преимущества национально-русского двуязычия. Педагоги должны помочь ребенку понять, что язык и куль-

тура являются посредником между человеком и окружающей действительностью и играют огромную роль в формировании субъективной картины мира. Чем больше культур человек усвоил, чем больше языков он знает, совершенно независимо от статуса языка, тем шире диапазон его мироощущения.

Использование богатства двух и более культур дает широкие возможности для развития широты и гибкости ума, аналитических способностей, творчества личности. Те дети, которые имели возможность соприкоснуться только с одной культурой, многое в мире воспринимают как само собой разумеющееся, не имея возможности сопоставлять и сравнивать разные взгляды, разные точки зрения. Владение двумя или более культурами дает подрастающему поколению возможность посмотреть на многие вещи с разных позиций, с разных ракурсов. Детей-билингвов образно можно сравнивать с художниками, которые рисуют один и тот же объект, но с разных сторон, и получаются две совершенно разные картины. Жизнь показала, что именно билингвами сделаны многие уникальные открытия в мире [6, с. 161].

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать основополагающие принципы работы двуязычной начальной школы, среди которых:

- поддержка родного языка ребенка в свете планомерного развития многоязычия;
- оптимизация традиций и инноваций в педагогических методах работы;
- адаптация школьников в ближайшем социуме;
- создание условий для взаимодействия образовательного учреждения и семьи с целью обучения и воспитания детей;
- поддержка и развитие творческих проявлений школьников [5, с. 31].

При организации билингвального обучения в общеобразова-

зовательных школах можно выделить следующие основные проблемы:

- распределение учебных часов;
- соблюдение добровольности изучения языков;
- перегрузка тех учащихся, кто изучает более двух-трех языков;
- неравномерная языковая компетентность школьников;
- нехватка специалистов, владеющих методиками преподавания русского языка как иностранного;
- мало учебных пособий для билингвального обучения.

Остановимся также и на трудностях, которые испытывают педагоги в процессе обучения детей-билингвов.

*Таблица 1 – Трудности педагогов
в процессе обучения детей-билингвов*

Группа трудностей	Содержание трудностей
Организационно-методические	<ul style="list-style-type: none">– трудности с организацией учебного процесса (отсутствие возможности индивидуальной работы);– отсутствие методической помощи по вопросам обучения детей-билингвов;– дефицит методической литературы по работе с детьми-билингвами;– трудности в выборе методов обучения билингвов;– трудности в общении в малокомплектных классах сельской школы.
Работа с семьей ребенка-билингва	<ul style="list-style-type: none">– трудности в коммуникации с родителями из-за языкового и социокультурного барьера;– трудности вовлечения родителей в жизнь класса и школы;– трудности в установлении единых требований школы и семьи;– отсутствие помощи и поддержки со стороны родителей.

Психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду

Разновидности проблем	Содержание проблем
Учебные	<ul style="list-style-type: none"> – языковая и социальная адаптация; ограниченный словарный запас и низкий уровень владения устной речью; – отличия в уровне знаний того или иного предмета; информационная перегруженность; – низкая учебная мотивация; – несформированность учебных действий.
Логопедические и лингвистические	<ul style="list-style-type: none"> – языковая интерференция (последствие влияния одного языка на другой, т.е. применение норм одного языка в другом в письменной и/или устной речи); – нарушение звукопроизношения на обоих языках; – нарушения речи и/или задержка в развитии речи.
Психологические	<ul style="list-style-type: none"> – языковой барьер во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами; – конфликты идентичностей, связанные с осознанием ценностей, часто противоположных, принятых в различных культурах, обществах, традициях, странах; – сложность адаптации в коллективе и затруднения в социализации; – неуверенность в будущем и нереалистическая оценка своих профессиональных перспектив; – возникновение комплексов неполноценности; – психоэмоциональное неблагополучие.

Разновидности проблем	Содержание проблем
Организационно-методические	Организация учебного процесса, обеспечение индивидуализации обучения и методического сопровождения детей-билингвов; отсутствие специально подготовленных кадров, сопровождающих процесс интеграции детей-билингвов в образовательную среду; отсутствие адаптированных технологий, приемов и средств обучения детей-билингвов; непроработанность нормативно-правовой базы для решения задач обучения детей-билингвов.
Семейные	Низкий уровень родительской компетентности; отсутствие программ психолого-педагогического сопровождения семей детей-билингвов и программ семейного образования как одного из элементов общего образования билингвов

Для многих российских образовательных учреждений многонациональный состав обучающихся является характерной особенностью, в связи с чем особое внимание требуется детям из семей иноэтничных мигрантов, а также детям, воспитывающимся в билингвальных семьях. Перед педагогическими коллективами стоят сложные учебные и воспитательные задачи, задачи по социализации и интеграции детей-билингвов в образовательную среду [2, с. 591].

Обучение детей-билингвов имеет свои особенности и требует особой психологической компетентности и понимания механизмов развития личности. Возрождение и сохранение национальных самобытных культур определяется личностью тех, кто сегодня сидит за школьной партой и возможно только при позитивной этнической идентификации подрастающего поколения в процессе социализации и образования, повыше-

нии учебной мотивации при изучении родного языка и национальной культуры.

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что дети-билингвы проходят сложный путь как речевого, так и психического развития. Родители должны заботиться о том, чтобы ребенок-билингв получил на обоих языках одинаково обширные, необходимые и достаточные знания, умел правильно ориентироваться в пространстве, чувствовал себя одинаково комфортно в двух языковых средах. Ребенок должен ощущать поддержку со стороны родных и окружающих, не замыкаться в себе, своих внутренних переживаниях и всегда быть готовым к внезапной коммуникации и смене одного языка на другой.

Билингвальное обучение – это целенаправленный, сознательно организованный педагогический процесс, который способствует всестороннему и гармоничному развитию личности ребенка средствами двух языков и представленных ими культур.

Список литературы:

1. Баламакова М.В. Вариативность явлений картины мира у носителей языка и билингвов // Фонетическая вариантность: билингвизм и диглоссия. Иваново, 2022.

2. Боченкова М.Ю. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен / М.Ю. Боченкова // Концепт. – 2016. – Т. 2. – С. 591–595.

3. Бурыкин А.А. Ментальность, языковое поведение и национально-русское двуязычие [Электронный ресурс] / А.А. Бурыкин // Мир слова русского. – Режим доступа: <http://abvkd.russian-russisch.info/articles/10.html>.

4. Декман И.Е. Развитие эмоциональных контактов подростков и педагогов в условиях учебно-воспитательного процесса / И.Е. Декман // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4(37). – С. 313–316.

5. Имедадзе Н.В. Некоторые вопросы типологии билингвизма / Н.В. Имедадзе // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов : межвуз. темат. сб. – Калинин : Изд-во КГУ, 2022. – С. 31–41.

6. Худобина О.Ф. Билингвальное образование как междисциплинарный феномен / О.Ф. Худобина // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2018. – № 4 (13). – С. 161–163.

Табидзе Манана

Доктор филологических наук, профессор, действительный член Нью-Йоркской Академии наук, индивидуальный член «Американского Международного Консорциума Языковой политики и языкового планирования» центров, изучающих этнополитические конфликты; ведущий научный сотрудник Института Языкознания им. Арн. Чикобава Академии наук Грузии; заведующая кафедрой языков Тбилисской государственной консерватории им. В. Сарадживили; начальник редакционно-издательского департамента «Национальный Центр Интеллектуальной собственности Грузии «Сакпатенти»; проректор по научно-педагогической части Грузинского университета им. св. Андрея Первозванного патриаршества Грузии; фул-профессор гуманитарного факультета Грузинского университета им. св. Андрея Первозванного патриаршества Грузии.

Tabidze Manana

Doctor of Philology, Professor, full member of the New York Academy of Sciences, individual member of the “American International Consortium of Language Policy and Language Planning” centers for the Study of Ethnopolitical Conflicts; leading researcher at the Arn Institute of Linguistics. Chikobava of the Georgian Academy of Sciences; Head of the Department of Languages of the Tbilisi State Conservatory named after V. Sarajishvili; Head of the Editorial and Publishing Department of the National Intellectual Property Center of Georgia Sakpatenti; Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Affairs of the Georgian University named after St. Andrew the First-Called Patriarchate of Georgia; Full Professor of the Faculty of Humanities of the Georgian University named after St. Andrew the First-Called Patriarchate Georgia

Шавхелишвили Бела

*Кандидат филологических наук, старший
научный сотрудник Иберийско-Кавказского
международного исследовательского центра..*

Shavkhelishvili Bela,

*Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher
at the Iberian-Caucasian International Research Center.*

ОТРАЖЕНИЕ В ФОЛЬКЛОРЕ И ЛИТЕРАТУРЕ ДРУЖБЫ ГРУЗИНСКОГО И ВАЙНАХСКОГО НАРОДОВ

THE FRIENDSHIP OF THE GEORGIAN AND VAINAKH PEOPLES IS REFLECTED IN FOLKLORE AND LITERATURE

Аннотация: корни исторических связей между народами Кавказа уходят в глубь веков. Несмотря на то, что не все из них имели письменную традицию, народная память сумела сохранить и отразить в языке и фольклоре истоки дружбы между ними и показать подлинный дух его носителей. Фольклор народов Кавказа неисчерпаемо богат и, самое главное – несмотря на всеобщую грамотность и определённый интеллектуальный уровень его населения, народные сказители ещё не перевелись и процесс трансформации устного народного творчества, к счастью, продолжается. Правда, он в некоторой степени видоизменился – не создаются эпические произведения, однако байки, анекдоты, юмористические скетчи и шаржи передаются устно, причём распространение их настолько молниеносно, что моментально теряется связь с источником их создания. Естественно, большую роль в этом процессе играет преемственность народных традиций, которая восходит к эпическим мотивам.

***Abstract:** the roots of historical ties between the peoples of the Caucasus go back centuries. Despite the fact that not all of them had a written tradition, folk memory managed to preserve and reflect in language and folklore the origins of friendship between them and show the true spirit of its speakers. The folklore of the peoples of the Caucasus is inexhaustibly rich and, most importantly, despite the universal literacy and a certain intellectual level of its population, folk storytellers have not yet been transferred and the process of transformation of oral folk art, fortunately, continues. True, it has changed to some extent – epic works are not created, but stories, anecdotes, humorous sketches and caricatures are transmitted orally, and their distribution is so lightning fast that the connection with the source of their creation is instantly lost. Naturally, the continuity of folk traditions, which goes back to epic motifs, plays an important role in this process.*

***Ключевые слова:** фольклор, язык, дружба, героическое прошлое.*

***Keywords:** folklore, language, friendship, heroic past.*

Один из первых фольклорных мотивов грузин, вайнахов и всего Кавказа связан с феноменом Прометей, который, как известно, в каждом народе имеет свой облик и интерпретацию, характерную той микросреде, в которой данный этнос обитает и духовно формируется.

Возьмём, например, его интерпретацию у цова-тушин (бацбийцев). По сведениям Ив. Цискаришвили, данный эпос – это «поверье тушин»; именно ему принадлежит фиксация, а затем и публикация тушинского варианта данного эпоса (его текст был издан в газ. «Кавказ» в 1846 г.). Автор пишет: «...сказание об Амирани – это «поверие тушин», нетрудно узнать в этом поверии искажённый миф греков о Прометее,

а может быть и греками, заимствованный у кавказских народов» [1: 329].

Заметьте, это 1846 год... На сегодняшний день, кто у кого данный образ заимствовал, возможно, особого значения не имеет, ибо в греческом варианте *Прометей* был прикован к горе *Кавкасион* (Кавказ), примечательно и другое – сам текст эпоса «Сказание об Амирани» корнями связан с Грузией – Тушети и Северным Кавказом. Корни ощущаются везде, в малейших деталях. Тушинский вариант данного сказания представлен в виде определённого сюжета, где героические подвиги самого Амирани происходят на фоне необычайно красочных картин горного региона Тушети, неприступных скал, где каждый шаг героя полон опасностей, хотя это не останавливает героя, и он продолжает совершать подвиги во благо людей. Среди тушин его называют *Амиран, прикованный к горе «Спероза»* (которая территориально находится в центре горного ландшафта Тушети). Это одна из самых высоких и величественных гор данного региона. Она хорошо видна почти по всему горному ландшафту и с равнинной части Алванской долины, где проживают тушины. Именно вокруг этой горы разворачиваются действия легенды. Старики, рассказывая эту легенду, стараются наглядно описать именно то место, где был прикован легендарный богатырь (*Ваи Сперозе арльич пенивхъ хъе(н) хъатх кацІкІо(н) тап баоси вар ст Іахъев чІагІвиен Амира(н)*)... «С левого бока нашего Сперозы, перед пещерой, есть маленькая поляна – там был цепью закреплён Амирани...». Интересен сам внешний облик Амирани, например, описание его глаз (*кІунІрса арчІи баци(н) бІаркІи*... «дётю подобны, чёрные глаза...», *аирцІве хъачІар* – «соколиный взгляд», *бІаркІи къатІин тохъор* «спал с открытыми глазами», и т.д.), его физической силы (*цхен таркІев до(н) лапІцІбор* «одним пальцем лошадь поднимал (с лошадью играл)», *гІонду(н) вар мохъе антар* «сильный был,

как гиена», *мацне вагIор*, дачо *апстIарв занзар дитор* «когда шёл, земля просто гудела», *дегIле вар мохье бермух* «телосложением был, как старый дуб», *кьорне пIани йен* «(плечи) как крылья ворона» и т.д.

Собака, которая лижет цепь хозяина, чтобы истончить её – обязательно кавказской, сторожевой породы: крупная, с белой блестящей шерстью, с маленьким выгнутым хвостом (его отрезают ещё при рождении) и наострѐнными маленькими ушками; её преданность своему хозяину проявляется не только том, что она пытается освободить его от оков, но и в том, что она заботится о нём – приносит воду, еду, предупреждает любую надвигающуюся опасность и, главное – она умеет мыслить, разворачивающееся событие переживают и анализируется ею, как человеком (*ХокIвалин хильуйц...* «Его, наверное, жажда одолела...»; *МохьакI лейтIлес экхуйн..?* «Как же мне помочь ему?...») и т.д.

Известный чеченский литературовед и фольклорист Х. Туркаев, исследуя наследие Ив. Цикаришвили, пишет: «Красочные, необыкновенно яркие картины природы, романтика жизни горцев, которых на каждом шагу подстерегают опасности, возвышенный слог автора, драматический образ Прометея, прикованного к скале – все эти элементы очерка, по замыслу автора, должны были придать ему черты романтического произведения. Однако, как не сильны были традиции грузинской романтической культуры, на которых вырос Ив. Цискаров, он не закончил очерк в заданном в начале произведения ключе: Цискаров знал и думал о том, что историю, памятники, культуру и быт цова-тушин надо изучать в связи с общегрузинской культурой, что эта горсть горцев заброшенная волею исторических событий в непроходимые горные ущелья, ждёт часа своего приобщения к большой культуре» [2: 58].

Мы привели выдержку из труда Х. Туркаева для того, что-

бы ещё раз поразмыслить над высказываниями самого Цискарова и над некоторыми комментариями уважаемого автора: 1) картины эпоса об Амирани, переданные Ив. Цискаришвили, были написаны возвышенным слогом, который, скорее всего, был характерен самому тексту. Трудно представить, что автор пытался внести собственные художественные коррективы, ведь текст был записан из уст сказителей и знатоков данного эпоса... Надо заметить, что манера устной передачи эпических произведений самих тушин характеризуется высоким слогом и размеренным ритмом сказа, так как они предназначались для широкой «аудитории» и перманентного речитатива; 2) уважаемый автор уловил в очерке Цискарова черты романтического произведения, которые были свойственны *грузинским романтическим* произведениям и приписал это желанию самого автора «приобщить историю, памятники и культуру цова-тушин к общегрузинской...». *Именно в этом и главное* противоречие. Цискарову незачем было самому искать и придумывать какие-то другие, дополнительные ценности, так как они были заложены в самих цова-тушинах. Это вовсе не была горстка затерявшихся горцев, которым надо было к кому-то или чему-то большому приобщаться или примыкать. Этот народ имел своё достойное место в истории и культуре своей родины – Грузии, их роль во всех исторических событиях, которые происходили в стране (войны против иноземных поработителей, участие в дипломатических миссиях и т.д.), в её экономике (овцеводство, как отрасль, которая порой была кормилицей всего государства, почти полностью была сосредоточена в руках цова-тушин) и культуре (одни из первых принявших православие – IV в.) весьма значима; да и сетует уважаемый автор беспочвенно по поводу «заключения» очерка. Завершил его Цискаров в надлежащем «ключе», так как ожидаемого Х. Туркаевым продолжения и не должно было быть. Фольклорные произведения об историческом и

о героическом прошлом тушин – и цова, и чагма (о Царице Тамар, о Царе Иракли, о «Бахтрионском сражении» и «Сражении при Чолоки», об участии тушин в сражениях против полчищ Тимур-Ленга и против турок и т.д.), в том числе и «Легенда о прикованном Амирани» являются ярким свидетельством того, что только имеющий глубокие корни народ может так уравновешенно-красноречиво и с таким одухотворением передать природу и красоту Тушети, с таким изяществом и лёгкостью показать внутренний мир персонажей и так патетически описать подвиги своих героев; 3) время издания эпического произведения «Легенда о прикованном Амирани» совпадает с написанием самим Ив. Цискаришвили поэмы «*Лозы любви*» (о ней мы скажем позже), которая и по содержанию, и по форме сложения стиха, и по глубине передачи человеческих эмоций разительно отличается от народно-эпического стиля.

Давайте на минуту представим, что в действительности цова-тушины – это народ, который после долгих скитаний осел в Тушети, то, как вы думаете, эта нотка внутреннего голоса ностальгии по прежней Родине не проскользнула бы тексте какого-либо фольклорного произведения, тем более – в сказании об Амирани (сюжет которого так широко был распространён на Кавказе)?.. Народное творчество – это часть культуры народа, которая не терпит фальши, и в нем наиболее чётко, глубоко и красноречиво проявляются история и ментальность народа.

Прометей у вайнахов именуется как *Пхьармат*. Несмотря на то, что сюжет повторяется, вайнахский Прометей всё же несколько отличается от грузинского-тушинского. Дело в том, что действия происходят на территории вайнахов – выдержка из текста: «В нарт-орстхойском эпосе сказано: «Будьте счастливы люди! Я должен предаться вечной муке, чтобы избавить вас от гнева громовержца Селы!» – Выйдя из пеще-

ры, бесстрашный нарт *Пхъармат* направился сквозь молнии, холод и тёмную ночь на гору *Башлам*... На этой горе он и был прикован» [3: 4].

Здесь представлено несколько маркеров: *Нарты* – общекавказский эпос, к которому принадлежит сказание о Пхъармате (Прометее), *орстхой* – одно из древних племён вайнахов и *Башлам* – гора *Казбек*.

В научной литературе указано, что данное сказание было записано чеченским поэтом и фольклористом Ахмедом Сулеймановым в 1937 г. от Муртазалиева Сулима (1867 г.р.) в с. Добра [3: 3]. К сожалению, это одна единственная сохранившаяся запись данного сказания. Её нет в фольклорных записях Чаха Ахриева, которые датируются нач. XIX в., хотя сказание непременно должно было фигурировать наряду с эпосом о Сеска-Солса – героя из нахской Нартиады. Однако о наличии такого эпоса вскользь указано в трудах путешественников (А. Гюльденштедт).

Надо заметить, что в образах героев зачастую выражены лучшие качества, характерные тому или иному этносу, в контексте их взаимоотношений с соседними народами. И, несмотря на многогранность и различие языковой и этнической истории Кавказа, в целом, его эпос содержит в себе множество близких лингвокультурологических концептов, которые дают возможность проследить определённое единство народов, проживающих на его территории. Это исторически помогало каждому этносу в отдельности не потерять своё «лицо», а этому сложному региону сохранять мир и находить общий язык при всём различии менталитета и духовных ценностей.

Именно одним из таких феноменов, наиболее ярко отражённых в фольклоре, является тема *дружбы*, основанной на верности и доверии, взаимоуважении и взаимовыручке, любви и бережливому отношению к общим, незаменимым ценностям, которые не подвластны времени.

Понятно, что здесь можно перечислить множество маркеров, хотя, по сути они сводятся к консолидации общества, изначально – к *общеплеменной*, затем – к *общенародной* и, наконец, к *общегосударственной*, которая, почти всегда была *общекавказской* или, как сейчас называют – *общерегиональной*. Исходя из сказанного, наш интерес к данному вопросу заключается в том, чтобы показать, насколько высока была амплитуда выражения чувства *дружбы* между кавказскими народами и как они отражены в фольклоре вайнахов и грузин.

Надо заметить, что вайнахским и грузинским сказаниям, как и другим жанрам кавказского фольклора, менее всего была свойственна сказочность – их сюжеты воспроизводили, в основном, реальные события. Именно поэтому героев таких песен и сказаний среди вайнахов много, и это реальные лица: *Шейх Мансур*, *Бейбулат Теймиев*, *Байсангур Беноевский*, *Хаджи-Мурат*, *Зелимхан Харачоевский* и многие другие. В фольклоре вайнахов они наделены самыми высокими физическими и моральными человеческими качествами. В этом эти герои похожи на сюжеты фольклорных сказаний и песен Грузии (*Арсен Марабдели*, *Тилисдзе*, *Мариамулисдзе*, *Мая из Цхнети*, *Маци Хвития*, *Алудаури*, *Зезва Гаприндаули*, *Хогаис Миндиа*, *Швела Швелаидзе* и т.д.). Кроме того, они хорошо описаны и в художественных произведениях грузинских писателей и поэтов (Ал. Казбеги, Важа Пшавела, Тициан Табидзе, Константинэ Гамсахурдия и т.д.).

Надо особо отметить, что для грузинского фольклора характерны героические сказания о своих царях (*Царь Саурмаг*, *Давид Агмашенебели (Строитель)*, *Царица Тамар*, *Давид Сослан*, *Царица Кетеван*, *Гиоргий БрцІкъинвале (Блестательный)*, *Царь Ираклий* – их много, и они овеяны славой, благородством, самопожертвованием ради родины, добропорядочностью – с одной стороны, и с другой – простотой об-

щения, справедливостью, великодушием, особой любовью к простым людям и т.д. Такие фольклорные произведения были особенно характерны горцам Грузии. Вы не найдёте ни одного народного стиха или сказа, где бы в адрес царей Грузии звучали слова народного гнева или недоверия. Это говорит о том, что народ был законопослушный, а закон гласил: «...на трон восходит волею Божьей раб Божий...».

К чести грузинских царей можно сказать, что и они (за редким исключением) всегда понимали ответственность перед государством и перед своим народом и тем самым оправдывали доверие народа. Сам факт, что они были наделены эпитетами *Блистательный* (о Царе Гиорги), *Великий Агмашенебели* (о Давиде Строителе), *Брдзени Эрекле* (*Мудрый* – о Царе Иракли), *Мзетамзе Тамар* (*Солнцеликая* – о Царице Тамар), *Даумарцхебели* (*Непобедимый* – о Давиде Сослане) и т.д. говорит о многом, как известно, в фольклоре многих народов цари обычно представлены, мягко говоря, не в лучшем виде – как личности, так и визуально. Им посвящены не только фольклорные произведения, но и многие художественные сочинения грузинских писателей (К. Гамсахурдия «Давид Строитель», «Царица Тамар», Ир. Абашидзе «Палестина, Палестина...» (о Шота Руставели), И. Чавчавадзе «Царь Дмитрий Тавдадебули» (груз. *тавдадеба* «принести себя в жертву») и т.д.

Обычно герои кавказского фольклора – выходцы из народной среды. Как отмечает известный чеченский писатель и публицист Х.Д. Ошаев, «...в годы бедствий, когда общество находилось под угрозой иноземной экспансии, герои-вожди обычно выдвигались не по богатству и фамильной чести, а по уму, храбрости, опытности в военном деле и по уважению к его личным качествам. После наступления мира, эти предводители и вожди вновь занимали в обществе своё старое положение, ничем не выделяясь среди других» [4: 2].

Здесь на ум приходит множество цова-тушинских песен и баек, связанных с *Цкипо Цкипошвили*, который в памяти народа остался как герой, который наводил страх на врагов своей храбростью, бесстрашием, смекалкой, умением побеждать врага и стремлением к постоянной победе над ним; он всегда был честен, справедлив и благороден. При всех его не выдающихся физических данных (невысокий рост, на вид немного щуплый...) – это был человек-легенда. Времена его героических подвигов пришлось на период «*лекианоба*», когда в Дагестане и Чечне появились группы «героев», которые с целью наживы похищали людей и продавали в рабство. В народе ходили легенды о том, что перед тем, как напасть на какое-либо грузинское село, они предварительно наводили справки о месте нахождения *Цкипо*, так как именно его надо было больше всего остерегаться. В народе говорили: ц.-т. ...*антарса(н) лет ис даллавоквиен ЦКлунI(o)* – «...дерётся, как гиена, этот богом забытый Цкипо».

Хотя, надо заметить, что почестей на старости лет *ЦКлунI(o)* не имел (он жил он в маленьком домике своих предков и разводил гусей...).

Возможно, это ещё одна особенность, характерная тушинам (и всем горцам Грузии), которая хорошо просматривается в народных песнях и сказах, где нет ни одной песни или байки с народными героями, впоследствии превратившимися в зажиточных «феодалов»; среди населения они были очень уважаемы, но их геройское прошлое никогда не было связано с материальными благами. Любовь и служение Родине, в народе воспринимались как дело чести, и если человек совершал героический поступок, совсем не означало, что родину он любит больше, чем другие – просто в нём в нужный момент наиболее отчётливо проявились качества, необходимые героическому поступку. За героические поступки никого всю жизнь не содержали, если это не касалось потерянного

здоровья, но уважали и совета спрашивали. А материальные блага приходят, благодаря ежедневному, кропотливому труду, считалось в народе.

Другое дело – чеченские *бяччи*; по сведениям уважаемого Х.Д. Ошаева, *бяччи* – это были вожди и предводители, которые тоже выдвигались из народа [4: 3]. Так, например, в песне о герое Шахмирзе Дзайтове разочарованная жена Шахмирзы обращается к феодалу Шамхалу Тарковскому со словами: «Шамхал, шамхал... когда говорили, я думала – ум тебя сделал шамхалом, а оказалось – тебя шамхалом сделало богатство...» [5: 17].

«*Бяччи* были порождены народом во время борьбы с иноземными захватчиками, которые посягали на их независимость и свободу. *Вожаки-бяччи* были заняты постоянными набегами и разбоями, отстаивая права слабых, защищали свой край от завоевателей и т.д., т.е. всегда боролись за и против чего-то и, в конечном счёте, постоянная борьба превращала их в профессионалов, которые выйдя из простой патриархальной среды, превращались в «феодалов», т.е. эксплуатировали своих же соплеменников», – пишет Х.Д. Ошаев [4: 3].

Такие «феодалы» были среди многих народов. *Бяччи* имели невероятный авторитет среди населения. Даже наибы Шамиля, которые славились не меньшими героическими поступками, в чеченских героических песнях воспеваются меньше, чем *вожаки-бяччи* (к примеру, Байсангур Беноевский). Кстати, у того же уважаемого Халида Дудаевича Ошаева мы находим такую справку: «...ни о самом Шамиле, ни о его наибах в вайнахском фольклоре нет почти ни одной песни».

Вайнахские «героические песни прославляют моральные качества человека – мужество, честь, воинскую доблесть, товарищество и верность в дружбе, почитание старших, стойкость в несчастьях, *яхь* – чувство достоинства и соперничества», – эти слова как нельзя лучше характеризуют весь лейтмотив фольклорных напевов [4: 3].

Любовь к родине у вайнахов во всех героических песнях выражена эпитетом *нана* «мать»: *нана-Чечен*, *нана-Деглеста* (во времена «Кавказской войны» Дагестан вместе с Чечнёй и Ингушетией понимались как одна родина), *нана-Галга* (мать-Ингушетия), *нана-Гуьжиечовь*. Удивительно другое – даже территория с «феодалами» и князьями, с которыми у них шла постоянная борьба, именуется как *нана-Кабарда*, *нана-Турки*, *нана-Ноглаи* и т.д. По-видимому, это отголоски былой большой дружбы, когда ещё не было князей и «феодалов».

Х.Д. Ошаев отмечает один интересный факт из фольклора вайнахов: «Чеченские и ингушские *бяччи* никогда не дружат с кабардинскими и кумыкскими князьями, но всегда дружат с князьями грузинскими» [4: 3]. По-видимому, это было связано с тем, что социальный пласт «феодалов» и князей среди грузинского населения выделился много раньше – ещё в те времена, когда многовековые межплеменные традиции были крепки и стояли выше всех материальных благ, более того, все эти блага обычно «приносились в жертву» высоким ценностям – беспрекословной помощи, когда с соседями случалась беда, когда свирепствовала стихия, когда случались набеги и похищения людей и т.д., т.е. при локальных происшествиях на князей всегда можно было положиться. Этому способствовали давние грузинские традиции. По одной из таких традиций, до определённого возраста, княжеских детей растили в семьях бедных крестьян. Это делалось не только для того, чтобы «барчуки» выросли физически здоровыми и сильными, но и чтобы они с детства понимали тяжёлое положение своих соплеменников. Эти с детства заложенные, почти родственные связи (обычно растившие их женщины одновременно были кормилицами) впоследствии вырабатывали черты характера, которые способствовали сохранению добропорядочных отношений со всеми окружающими (в том числе и с сосед-

ними народами), независимо от их материального благосостояния.

Надо заметить, что бережное отношение грузинских князей и феодалов к соседям отражено и фольклоре абхазцев, дагестанцев, адыгов. Более того, нередки были случаи, когда уже омусульманившиеся соседские князья (в основном, черкесы и дагестанцы) своих сыновей отдавали на воспитание в грузинские княжеские семьи для того, чтобы они в полной мере смогли получить *княжеское воспитание* и достойно продолжить сложившиеся в течение веков лучшие традиции добрососедства, побратимства, куначества и т.д. Именно один из похожих сюжетов описан в поэме Ак. Церетели «*Воспитатель*». Главный герой поэмы – черкес (мусульманин) с младенчества вырос семье, где его кормилицей была грузинка – истинная христианка... Вся глубина произведения заключается в том, что вековые традиции ставятся много выше даже *религиозных*, ибо каждая сторона знала, что была гарантом взаимной верности, духовной неприкосновенности и добропорядочности.

В фольклоре вайнахов много героических песен, которые рассказывают об их исконной дружбе с грузинами (*Жерачу кИнтан, гуьржий кентан иллий* – «Песнь о грузинском молодце и вдовьем сыне», *Гуьржийн Анзоран иллий* – «Песнь о грузинском Анзоре», *Гуьржий Анзоран, хИурий йоІан иллий* – «Песня о грузинском Анзоре и осетинской девушке», *Гуьржий кІантан иллий* – «Песнь грузинского молодца» и т.д.), где необычайно доброе отношение передано словами – *грузинский сын, грузинский добрый молодец, грузинский брат, къуонах* (ср. груз. *къонагли* «побратим»), *надёжный грузинский сын, красивый грузинский къонах* и т.д.

И ещё у чеченцев есть такая пословица: «*Друг с дальней стороны, подобен каменной башне*» – именно примером такой крепкой дружбы служит «*Песнь о грузинском молодце и*

вдовьем сыне». Это очень длинная песня, рассказывающая о дружбе чеченского сына вдовы и грузинского молодца, которую не сломали никакие испытания и сложности жизни, скорее наоборот – из всех перипетий они выходят преданными и честными по отношению друг к другу. Сама песня сложена как своеобразный гимн грузинскому молодцу, который проявляет геройство, защищая честь своего друга – чеченца, вдовьего сына, т.е. в чеченской исторической песне он воспет как герой и как друг чеченского героя. Удивительную красоту этому сказу придаёт множество метафор и сравнений, используемых для характеристики героев, которые олицетворяют собой истинно кавказские ценности, одинаково понятные и близкие всем. По-видимому, эта песнь сложена в те времена, когда Грузия была духовным наставником почти всего населения Северного Кавказа, ибо одним из главных лейтмотивов песни про «Вдовьего сына...» одновременно является прославление Христианства.

Те же мотивы и тот же обильный лексико-фразеологический материал содержится в языке грузинского фольклора и художественных произведений. В них представлены не только те маркеры, которые определяют признаки, присущие именно данному этносу, впоследствии становящиеся его своеобразным символом, но и дана его этнокультурная характеристика. Так, например, дагестанец для грузин *лек-и* от слова *лекианоба* – в память о событиях недавнего прошлого (см. выше), хотя его собирательная форма *лек-еб-и* – это народ с вполне положительной коннотацией.

Со временем, к таким этнохарактеристикам добавились маркеры, в которых в понимании грузин содержатся признаки, характерные именно для того или иного этноса, к примеру: *черкес* – горд, вояка, полон достоинств, *чеченец* – смел, грозен, справедлив, великодушен, имеет *яхь* (чувство собственного достоинства), *лек* – скрытен, ловок, благороден, мстителен...

(Я. Гогешашвили «Что сделала *иавнана* колыбельная – авт.» и т.д.

В данном случае, прослеживается мудрость народа, который создаёт эти маркеры, именно такие характеристики, отражая реальную картину, часто «попадают в точку». Так, например, у чеченцев *чувство родины* и *мужская дружба* часто отождествляются с чувством *собственного достоинства* – *яхь*; о том, насколько это чувство значимо в этом народе гласит поговорка: «Пусть мать не родит сына *без чувства достоинства (яхь)*! И если он всё же родится, пусть он проживёт столько, сколько лепёшка печётся в золе...».

Тот же феномен *дружбы* заложен в поэме *Важа Пшавела «Гость и хозяин»*, где кистинец (чеченец) Джокола на охоте встречает хевсура (грузина) Звиадаури, который сбился с пути, и, согласно горским законам, приглашает к себе передохнуть и провести ночь; соплеменники Джоколы узнают в его госте своего кровника и требуют его выдачи для расправы. Однако для хозяина *институт гостеприимства* и *мужская честь* выше требований даже старейшин соплеменников, защищая эти ценности, и одновременно честь своего дома, погибают все – Джокола вместе с гостем... и жена Джоколы. Эта поэма написана «на одном дыхании», с применением всех лексических средств для передачи внутреннего мира его персонажей и эмоциональной экспрессии народных традиций, которые требовали беспрекословного подчинения, хотя часто они были пагубны для обеих сторон. В поэме показана панорама жизни Кавказа, которая, несмотря на свою суровость, прекрасна и необычайно притягательна и т.д.

К общему для кавказцев *чувству родины* и *дружбы* у тушин-цовцев добавляется чувство *долга перед своим Отечеством*, которое проявляется в *преданности делу* – а дело их было *овцеводство*, которое в определённой степени часто пополняло казну государства. Дело в том, что постоянное иго персов,

арабов и турок над Грузией выражалось в *дани*, которая государством нередко частью выплачивалась поголовьем скота. В тушинских фольклорных напевах этот факт, естественно, не отражён, однако, ритуал клятвы на очажной цепи *Богом, Родиной и Овцами* существовал у тушин до последнего времени и описан многими путешественниками и исследователями. Кстати, они описаны и в «Записках о Тушети» Ив. Цикаришвили и в историко-этнографическом исследовании А. Шавхелишвили «Тушины».

В своих записях Цискаришвили рассказывает о давней дружбе между тушинами и чеченцами (кистами), которая часто перерастала в родственные узы, хотя нередко приводила и к трагической развязке; к примеру, в поэме «*Лозы любви*», автором которой является сам Ив. Цискаришвили, лежит чеченское предание о любви чеченца Омара-Али и тушинской девушки Газело, которая заканчивается трагической гибелью обоих... Кроме взаимной любви юноши и девушки, здесь описаны мужская дружба, взаимоуважение и взаимовыручка, с одной стороны, и с другой – предательство и ложь, жертвами которых молодые влюблённые становятся. Образы юноши и девушки описаны языком, характерным романтизму того времени:

1) *Газело*: «...одно только описание красавиц в наших сказках могло уподобиться прелестям Газело...»;

2) *Омар-Али*: «На белом и гордом его челе виден шрам от шашки..., его чёрные глаза горят огнём и, кажется, вызывают соперника на бой, а красавиц на любовь...» [6].

Такой же романтизм и соответствующая этому стилю лексика прослеживается в произведениях грузинских писателей и поэтов, так, ср.:

1. Слова и словосочетания, выражающие характер народа – «...по природе стойкие и весёлые чеченцы», «(чеченцы) полные жизни...» [7];

или: «Вам бы не удалось найти среди чеченцев женщин, которые фамильярно или с намёком бы зазывали в дом...» [8].

Часто они имеют эмоциональную окраску и для этого применяются метафоры, эпитеты, которые имеют коннотацию, характерную для всех кавказцев, так, с одной стороны, чеченцы – *орлы, волки* и, с другой – груз. «Ещё родятся в Алгети *волчата*»;

или другой пример из «*Десницы великого мастера*» К. Гамсахурдия:

«...ты был *барсом*, душа моя, как же посмели эти *шакалы*, ты был *волком* – и *лисы* какое отношение имели к тебе, ты был *соколом* – и мерзкое *вороньё* как посмело тебя тронуть?.. Вай, Месербун, вай Месербун! – Подведите меня к тому кресту, – кричал слепой Такай...» [9].

2. Лексика, содержащая стереотипные формулировки о внешнем облике того или иного кавказского этноса, к примеру, *благородная внешность* встречается исключительно по отношению к черкесам и вайнахам, *суровый взгляд* – относится к чеченцам, ингушам и дагестанцам, *пытливый взгляд* – к осетинам и т.д. [8].

3. Слова, оценивающие особенности глубинных ценностей народа и отношение самих грузин к тому или иному народу (подчёркивают характерные маркеры, ценимые самими грузинами – гостеприимство, смелость, достоинство, преданность и т.д.); ср.:

«...были они (чеченцы), как только встречали нас на окраине деревни, вежливо здоровались, будто давние знакомые... и помогали провести стадо через деревню. С улыбкой и заботой они спрашивали об урожае, о мире, о *гурджинских хабарах* (грузинских новостях), что их особенно интересовало. В этом народе явно жила вера в добрососедство, с этим народом они смотрели на гурджов, как на определённую движущую силу,

чья судьба будто была родственна с этим *полным доброты* народом...»;

или: «...чеченцам свойственно *гостеприимство* (груз. *пуради* «делящий хлеб с ближним» – авт.), *их щедрость* (груз. *гулхвилоба* «щедрость сердца») далеко известна...» и т.д. [7].

4. Слова, характеризующие отдельные исторические, судьбоносные эпохи, возможно понятные только кавказцам: «...выражали общее горе, общую печаль; здесь общее биение сердца чувствовалось в общем трепете вдоха» – *мухаджирство* [8].

5. Лексика, обозначающая сугубо кавказские ценности: и снова *дружба*, выраженная в братстве – «...этим они вспоминают своих героев, подвиги которых окрашены *кровью ради ближнего* (брата)...» [7].

Или пример из грузинской народной поэзии:

«*Брат мой, что лучше братства,*

Лучше куначества нашего?..

Дело ли это?.. – не узнали друг друга мы...

Брата вспомнить – общее дело –

И неужели только для помощи –

Когда семеро бьют одного...» [12].

В данном случае интересна семантика и коннотация слова *дзма* «брат», благодаря своей особой чувствительности к аффиксации в иберийско-кавказских языках и, в частности, в грузинском, от неё происходит множество именных основ, близких по семантике, однако весьма разнообразных по коннотации. Дело в том, что в обыденной речи или художественной литературе в слове *брат* часто сложно различить, что имеется в виду – *братство по крови* или *по побратимству*, ср.: *дадзмобилеба* «стать побратимами», *дзмобиба* «быть, как братья», *дзмури сикъварули* «братская любовь», *дзмобили* «приобретённый брат», *дзматнапици* «по клятве свершённый

ное братство», *дзматшепицулоба* «клятвенное братство», *надзмоби / надзмеви* «приобщённый в качестве брата», *модзме* «братский» и т.д.

Все перечисленные нами слова давно уже стали самостоятельными лексемами, родственными основе *брат*, и в них не надо искать этимологических корней, в них без особых усилий прослеживается коннотация самого слова. Сам ритуал *побратимства* в грузинском языке тоже имеет собственные лексические единицы, которые, по сути, являются синонимами слову брат – *дзма* (впоследствии они превратились в композиты), к примеру: *пиц-верцхл-начами* (букв. «клятво-серебро-поевший»), *дзмоба-натквами* (букв. «сказавшие друг-другу братство»), *гИмерттан-дзмобиc-мткмели* (букв. «перед Богом сказавшие братство»), *шепицулеби* (букв. «покаявшиеся (в братстве)»). То есть, наличие такого большого количества самостоятельных словарных единиц вокруг слова *брат* и соответствующих им ритуалов (которые исторически были у всех народов Кавказа) – ещё одно свидетельство особой значимости чувства *дружбы* для его населения и незыблемости данного понятия вообще.

6. Общекавказская лексика, слова-интернационализмы, типа *джигит*, *кьонагли* (рус. кунак), *леклури* (разновидность сабли, которая очень ценилась в Грузии), *леклури* (танец «лезгинка»), *джейрани* («газель» – когда речь идёт о девушке), *чоха* (черкеска – мужской костюм всех кавказцев) и т.д.

7. Лексика, связанная с Кавказом (общий дом, единое отечество, общее пространство), например:

«Я возвращался в Грузию,

И проводили меня дагестанские горы,

Я не чужой в этих краях – их скалы мне, как *молоко матери...*» [10].

Или (снова о горах Дагестана):

«И так, как *Родины свод* мы имеем *общий* –

Своё мужество ей посвящал грузин,
Если уж смерти ему не суждено было миновать.
Ведь кровью залиты эти горы и просторы –
Сабля мюридов тоже всегда была наготове...» [11].

Любовь к родине – беззаветная ей преданность, равная наивысшей благодати – это то качество, которое присуще народам, которые, *оберегая своё отечество, не посягают на чужое, ибо знают ему цену*. Это проявление самых высоких моральных качеств любого этноса Кавказа. Поговорки «*Не трогай того, что тебе не принадлежит, и я не трону тебя*» или «*Не желай ближнему того, чего ты не пожелал бы самому себе*» – содержат вековую мудрость народа. Они встречаются в фольклоре всех народов Кавказа. Принципов этой философии придерживалось всё его население, в фольклоре кавказцев нет ни одного случая неприязненного выпада или вражды против своих соседей, разве только ирония и юмор.

И, наконец, надо особо отметить фольклорные напевы, т.н. *народные песни* (у грузин) и *назмы* (у вайнахов). Повидимому, это отголоски эпических произведений и плачей (груз. *ткмулеба* и *сагалобели*), однако, на сегодняшний день по сюжету и манере исполнения, они несколько отличаются друг от друга. Сюжеты грузинских народных напевов более краткие, они многоголосны, и каждый «голос» имеет своё определённое назначение, в отличие от вайнаховских *назм*, где в многоголосье соединение «голосов» происходит спонтанно; в них главное значение придаётся тексту, ибо тексты многокуплетные и сказ в них ведётся с учётом самых мелких нюансов сюжета. Мы не осмелимся анализировать данные фольклорные образцы, и, тем более, дать музыкальную характеристику (это дело музыковедов), однако, текстуальные особенности, думаем, можно вкратце затронуть.

По тематике вайнаховских *назмов* можно просмотреть историю этого народа. В них показаны: *тематика войны* с ино-

земными поработителями (арабами, персами, калмыками и др.), *дружба с грузинскими Царями* (например, *назмы «Во славу Царицы Тамар»* или *«Солнцеликой Тамар»*, где живо ещё христианское мироощущение – их текст сохранился среди кистов Панкиси), борьба с калмыцкими и черкесскими князьями (*«Черкесская легенда»*, *«Изгнание князей из Чечни»*, *«Как ингуши отбили князей»* и т.д.), *Гимны Пророку Мухаммеду* и его праведникам. Эти тексты наполнены особым величием, которое передаётся посредством выдержек из *Корана*, позже, в религиозную тематику *внедряется социальная тематика*. По сей день сочиняются *назмы* в честь героических поступков, совершаемых мужьями, сыновьями и братьями и исполнение их, в основном, приурочивается к процессу совершения семейных ритуалов (похороны, священные праздники и т.д.). И грузинское, и вайнахское многоголосье исполняется, в основном, мужчинами, хотя в последнее время их стали исполнять и женщины.

Итак, характерные качества, которыми наделены герои фольклорных произведений, следующие – *мужская дружба и доверие, любовь к родине, осмысленная как чувство чести и собственного достоинства, верность сказанному слову, справедливость и преданность, благородство, помощь слабому, уважение старших (в особенности, женщин), храбрость и стойкость, решительность, выносливость и выдержка, честность и бескомпромиссность* и др.

Все эти качества в большей или меньшей степени присутствуют у представителей всех этносов кавказского региона и надо сказать, что проявлялись и проявляются они по-разному. В любом случае, в основе этих качеств – положительный эмоциональный заряд, который имеет глубокие корни.

Однако говорить о том, что народам Кавказа, впрочем, как и всем народам, чужды были другие качества, даже крайне противоположные выше перечисленным, будет неверно. В

таких случаях приоритет отдавался другой мотивации, ибо проявление этих качеств было вызвано уже с определёнными действиями извне, и кровно задевающие все их человеческие характеристики, например, предательство, измена, попытка отнять и оскорбить, обесчестить, надругаться и т.д. Это тема уже другого исследования.

Список литературы:

1. Арджеванидзе Э. Из грузинских фольклорных газеты «Кавказ», Тр. ТГПИ им. Пушкина, т. 1. – Тбилиси, 1967.
1. Туркаев Х. Исторические судьбы литератур чеченцев и ингушей. – Грозный, 1978.
2. Нашхоев Р. Загадки Пхъармата: диалоги с необычным. – М., 2003.
3. Ошаев Х.Д. Мотивы дружбы народов в чечено-ингушских исторических песнях // «Известия» СОНИИ, т. XXII, вып. II. – Орджоникидзе, 1960.
4. Нохчийн фольклор. – Т. 2. – Грозный, 1962.
5. Ив. Цискаришвили, Ив. «Записки о Тушети», газ. «Кавказ», № 7–13. – Тифлис, 1846.
6. Казбеги, А. Воспоминания пастуха. Грузинская проза, т. 11. – Тбилиси, 1986.
7. Казбеги А. Элгуджа / Грузинская проза, т. 11. – Тбилиси, 1986.
8. Гамсахурдия К. Десница великого мастера. Сочинения в 10 т. – Т. 4. – Тбилиси, 1976.
9. Табидзе Т. Дагестанская весна // Грузинская поэзия. – Тбилиси, 1982.
10. Табидзе Т. Гуниб // Грузинская поэзия. – Тбилиси, 1982.
11. Грузинская народная поэзия. В 17-ти томах. – Тбилиси, 1985.

УДК 801.81

Фокин Александр Алексеевич

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Fokin Alexander Alekseevich

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: dm21225602@mail.ru

Семенова Залина Магометовна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Semenova Zalina Magometovna

The Branch of SBEI HE «Stavropol State

Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: semenova.zalina@list.ru

**ИЛЬЯ МУРОМЕЦ: ОБРАЗ БЫЛИННОГО ГЕРОЯ
В СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ
И ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ**

**ILYA MUROMETS: THE IMAGE
OF THE EPIC HERO IN COMPARATIVE HISTORICAL
AND FUNCTIONAL ASPECTS**

Аннотация: в научной работе под шифром «Былины» рассматривается история развития образа русского богатыря Ильи Муромца как постепенная «демократизация» героя древнерусского былинного эпоса.

ОбразбылинногоИльисдревнейшихвременбылиостается эталоном рыцаря «без страха и упрека», идеалом русского воинства. Интерес фольклористов, литературоведов и педагогов к нему не ослабевает и в наши дни. Это и определяет актуальность нашей работы.

***Abstract:** in the scientific work under the code “Epics” the history of the development of the image of the Russian hero Ilya Muromets is considered as a gradual “democratization” of the hero of the Old Russian epic.*

The image of the epic Ilya has been and remains the standard of the knight «without fear and reproach» since ancient times, the ideal of the Russian army. The interest of folklorists, literary critics and teachers in it does not weaken today. This determines the relevance of our work.

***Ключевые слова:** былина, сказание, предание, нартский эпос, эпический сюжет, богатырь, Илья Муромец.*

***Keywords:** epic, legend, legend, Nart epic, epic plot, hero, Ilya Muromets.*

В работах, посвященных вопросу о происхождении образа героя русского былинного эпоса Ильи Муромца, принято включать весь свод былин об Илье в рамки феодального периода XII–XIII вв. Начальный момент этой истории определяется упоминанием имени «Ильи Русского» в средневековых германских сагах XIII века («Ортнид» и сага о «Тидреке Бернском»), а завершающим этапом считается XVIII век [4, с. 37].

По мнению исследователей, «сюжеты былин, объединяясь именем Ильи, обнаруживают, прежде всего, в слагателях и носителях их стремление к циклизации, выразившееся в желании нарисовать своего рода поэтическую библиографию, от ее начала и до смерти богатыря. Отдельные главы-песни этой библиографии разного времени и происхождения, и, судя по отдельным из них, довольно позднего, что указывает, в свою очередь, и на довольно позднее же время этой циклизации» [13, с. 256–257].

История развития образа любимого русского богатыря рассматривается как постепенная «демократизация» древне-

русского знатного дружинника в былинном эпосе, ставшая достоянием крестьянства.

«Илья был известен как русский богатырь, связанный с князем Владимиром, уже к концу XII века; он не казак по своему первоначальному происхождению, каким он стал в конце XVI века, и не крестьянин, как в былинах XVII–XVIII вв., он княжеский дружинник и даже знатный. «Илья Русский в XII в., по свидетельству немецкого сказания об «Ортниде» не был ни «старым казаком», каким он стал в XVI–XVIII вв., ни крестьянским сыном, как в XVIII–XIX вв., а был княжеским дружинником и считался даже родичем Владимира» [7, с. 91–92].

Завершением поэтической биографии Ильи Муромца считается внесение в круг эпоса об Илье рассказа об исцелении, представляющего собой, по мнению ученых, очень позднюю (XVIII в.) и малоудачную переработку в былинную сказку или легенды, широко распространенной в фольклоре.

По вопросу об истории цикла былин об Илье Муромце высказывалась и несколько иная точка зрения, о которой необходимо упомянуть. В.Ф. Миллер, признавая, что большинство богатырских типов создавались в результате длительного процесса «поэтизации», когда исторические песни смешивались с чисто сказочными сюжетами, приобретали чудесный элемент, теряли свой исторический характер, полагал, что «тип Ильи Муромца и основные сказания о нем искони не имели изначально исторической почты и приобрели историческую окраску с течением времени...

Процесс сложения былин, когда «чисто сказочные сюжеты, события, некогда происходившие за тридевять земель в тридесятом царстве, прикрепляются к историческим именам и историческим временам», В.Ф. Миллер называет «историзацией». По его мнению, в былине об Илье историзовались древнейшие восточные сказания, заимствованные русскими сказителями из древнего иранского эпоса.

По мнению исследователя, это основное отличие образа Ильи от других эпических лиц имело существенное значение в развитии эпоса: «Рядом с чисто внешней связью богатырских сказаний с князем Владимиром появилась в личности Ильи внутренняя связь, появился духовный центр, народный идеал, по отношению к которому определилось значение других эпических «личностей», народная их оценка».

Вполне справедливым в приведенном высказывании является то, что эпические сюжеты, объединенные именем Ильи, имеют не только «внешнюю», но и глубокую внутреннюю связь, определяющуюся народными представлениями о герое, всем его обликом, вырастающим на основе всей совокупности художественных сюжетов [9, с. 168].

Существует немало фактов, свидетельствующих о том, что цикл былин, связанных между собой именем основного героя, в действительности вовсе не является результатом механического сложения разнородных по своему характеру и происхождению поэтических сюжетов. Циклы былин об Илье Муромце, как и о других былинных героях – Добрыне, Алеше Поповиче, образуются на основе древнейших богатырских сказаний, объединенных происхождением и характером основного героя. Не имя героя, а как раз художественные сюжеты, унаследованные из далекого прошлого, составляют основу, на которой развивается исторический эпос.

В.Ф. Миллер, пользуясь сравнительным методом, пришел к убеждению о первоначальном единстве сюжетов былин об Илье Муромце и древнеиранских эпических сказаний о Рустеме [9, с. 197].

Сравнение показывает, что включение отдельных сюжетов былин в цикл Ильи Муромца не является случайным, механическим объединением разнородных произведений.

Родство сюжетов былин об Илье Муромце и эпических

сказаний других, соседних народов, устанавливалось и в других работах по истории эпоса.

Эпические сказания южных славян о Марке Королевиче, осетин и других кавказских народов о Батрадзе, армян о Давиде Сасунском, иранских народов о Рустеме имеют немало совпадений с былинами во многих поэтических сюжетах и мотивах. Все эти факты говорят о тесном единстве, общности происхождения былинных сюжетов, группирующихся вокруг имени любимого эпического героя.

В русском фольклоре, а также в фольклоре многих соседних народов, былины об Илье Муромце, художественно объединенные между собой, исполняются как единое, сложное по композиции эпическое произведение.

В советской фольклористике было принято считать, что народные сказки о былинных богатырях возникли или в результате разложения былин, «разрушения ее классической стихотворной напевной формы, или под воздействием сказок, распространенных в лубке и книжках для народа» [2, с. 66].

По мнению А.М. Астаховой, возникновение подобных сказок – явление, характерное для позднейшего этапа жизни эпоса (конец XIX – начало XX вв.). Предполагается при этом, что в отдельных случаях такие сказки возникали и в более ранние эпохи бытования былин, когда рядом с классической былиной появлялись прозаические пересказы-побывальщины [2, с. 66].

«Одной из характерных особенностей сказок об Илье Муромце, – как устанавливает А.М. Астахова, – является стирание в них специфической былинной историчности. Сравнительно немногие упоминают Киев как центр, вокруг которого разворачивается оборонительная и освободительная деятельность героя, немногие говорят о Владимире, о нашествии татар, называют имена Батя и Калина. В большинстве сказок всякое историческое приурочение исчезло».

В прозаических сказаниях, как замечает автор, «мы наблюдаем полное превращение сцепленных вместе былинных сюжетов об Илье Муромце в героическую богатырскую сказку, которую связывает с эпосом лишь имя и прозвище героя» [2, с. 24].

Прозаические сказания, объединенные именем Ильи Муромца, обнаруживают не только внешнюю связь, заключающуюся в общности имени героя. Они, несомненно, представляют собой целостный цикл однородных сказаний, характеризующийся единством основного центрального образа и общностью исторических условий возникновения сюжетов. Не является случайным то обстоятельство, что сюжеты прозаических сказаний, составляющих цикл Ильи Муромца, находят точное соответствие в северокавказских сказаниях, также объединенных в единый цикл сказаний о Батрадзе (или Батаразе): сидение у домашнего очага, бой с чудовищной птицей, охраняющей царство мифического властителя, встреча с великаном, неподъемная сумка с земной тягой, наложения религиозных представлений (Азрез Али и Илья Пророк) и т.д. Основные сюжеты сказаний об Илье (Илья и Соловей, Илья и Идолище, Илья и Святогор), объединяющиеся в прозаических сказаниях, встречаем и в нартских сказаниях о Батрадзе; в русских и северокавказских сказаниях имеются отдельные эпизоды и подробности, полностью совпадающие. Приведем примеры таких совпадений.

В белорусском сказании «Как Илья-храбрец победил Соловья Разбойника, Обжору и Алькадыма» повествуется об исцелении Ильи и его победе над Соловьем Разбойником и богатырем Обжорой (Идолищем), от которого Илья освобождает безымянных царя и царицу. После этого Илья едет искать себе противника. Поехал он в Киев, в ту сторону, где живет могучий незрячий Алькадым-богатырь [12, с. 397].

Образ слепого великана Алькадыма белорусского сказания

совмещает в себе черты слепого великана, Святогоровского отца и самого Святогора, о котором рассказывается в былинах.

Как передает сказание, Алькадым задумал заранее сделать себе гроб, так как ему «снилось во сне», что придется ему умереть от руки Ильи Муромца. При встрече с Ильей Алькадым крепко жмет руку богатыря, это не нравится Илье, и он убивает Алькадыма.

Рассказ о встрече богатыря со слепым великаном белорусского предания так же, как и прозаическое сказание о слепом отце Святогора, находит полное соответствие в широко известных рассказах о встрече героев сказаний северокавказского эпоса с последним представителем вымирающего поколения великанов (уадмаров).

В таких рассказах великан обычно изображается слепым, при встрече с нартом он испытывает его силу пожатием руки (нарт вместо руки протягивает дерево или камень). Великан рассказывает о жизни своего поколения, о своей пище, выжимает «сок земли» и дает попробовать его нарту. Когда нарт вылизал этот сок, он почувствовал сытость и необыкновенную силу [12, с. 397].

Здесь вспоминается былинный рассказ о смерти Святогора в таинственном гробу, предназначенном ему судьбой. Лижет смертную пену или пот умирающего Святогора и чувствует в себе необыкновенную силу. Нартские сказания оканчиваются обычно смертью уадмара, определяющейся волей бога, так же, как и былины о смерти Святогора и сказания о слепом Алькадыме, смерть которого заранее определена судьбой.

Сюжет белорусского сказания об Алькадыме очень близок грузинскому преданию о встрече эпического героя Амирани с великаном Андрероби.

Амирани выступает врагом великана и, когда приходит в страну великана, то встречает похоронную процессию. Это Андрероби заживо везли на кладбище, ибо после смерти

уже было бы невозможно доставить его туда из-за неимоверной его тяжести. При встрече с героем Андрероби попросил протянуть ему руку; Амирани, боясь его чудовищной силы, вместо руки протягивает камень. Андрероби просит Амирани принять побратимом его сына [14, с. 223–235].

Белорусское сказание об Илье и Алькадыме, как видно из сравнения, сохраняет древнейшую схему предания о последних великанах, отраженных в былинах об Илье и Святогоре.

Согласно прозаическим сказаниям, Илья, выехавший на поиски равных себе по силе противников, встречает странника, дорожную сумочку которого он поднять не в силах. После этой встречи со странником, носящего в суме «всю земную тяготу», Илья Муромец теряет свою силу и умирает [6, с. 53–56].

В сводной былине об Илье Муромце, передающей содержание всех подвигов богатыря в той же последовательности, что и прозаические сказания, упоминается о встрече Ильи со странником. Странник-старик роняет с головы шапку пуховую и просит богатыря поднять ее, но богатырь не в силах даже пошевелить ее. Своеобразие в содержании этого эпизода, сохранившееся в прозаических сказаниях, не является результатом позднейших искажений или смешений, а свидетельство сохранения первоначальных древнейших черт сюжета.

Осетинские нартские сказания о смерти Батрадза во всех подробностях соответствуют тому, что есть в былине, записанной от сказителя Ф.А. Конашкова. Батрадз так же, как и русский герой, похваляется, что он в силах перевернуть землю, если найдет опору. Однажды он увидел на пути шапку (так же, как и Илья в былине Конашкова), и все попытки поднять ее были напрасными, так как ее бросил на пути Батрадза сам бог [10, с. 90–91].

После этого Батрадз вступает в борьбу с небожителями и погибает:

*Владыка облаков их просьбе внял
И на пустыню дождь он ниспослал,
И этот дождь принес земле отраду,
И прекратился страшный запах чада.
Лишь охладился пламенный Батрадз,
Он на сырую землю пал тотчас... [11, с. 353].*

Сходные по содержанию сказания в болгарском эпосе соединяются с именем Марко Королевича.

*Поразит тебя, несчастный Марко,
Старый мститель бог, и час твой близок...
<...>*

*Спрыгнул у колодца Королевич,
Привязал коня к зеленой ели,
Над водою светлой наклонился
И в воде лицо свое увидел.
Только он лицо свое увидел,
Как почуял – смерть его подходит...» [5, с. 42–43].*

Прозаическое сказание, записанное в Белоруссии, содержит мотив исцеления Ильи и первой его поездки. Илья после чудесного исцеления странниками отправляется в царство царя Прожоры. На пути он вступает в бой с Негодным Соколом (образ соответствует былинному Соловью Разбойнику), охраняющим царство царя Прожоры, убивает Негодного Сокола и приезжает к царю. Образ царя Прожоры соответствует былинному Идолищу Поганому. Илья убивает царя Прожору.

Фабулы адыгского сказания о первом подвиге Батрадза и белорусского сказания о поездке Ильи полностью совпадают. Батрадз поражает чудовищного орла, русский герой – чудовищного Сокола, охраняющих враждебного людям властителя. Описание битвы богатыря с птицей во многих деталях одинаково. Конь Батрадза, точно так же, как и конь Ильи, при приближении к чудовищной птице падает на колени, бога-

тырь обращается к нему с укоризненными словами. Затем богатырь стрелой поражает птицу и т.д. [1, с. 219–248].

Результаты сравнения сюжетов прозаических преданий о былинных богатырях с сюжетами нартского эпоса убеждают в том, что прозаические сказания далеко не всегда являются результатом переработки былин, позднейшими образованиями.

Высказывается иногда и другое мнение – о зависимости прозаических сказаний в своем происхождении от волшебных сказок, легенд. В.Ф. Миллер ссылается на историческую лубочную сказку об Иване Крестьянском сыне, изданную в конце XVIII века, на сказки из сборника Афанасьева и упоминает о том, что мотив чудесного напитка, придающего силу, широко распространен и на Востоке, в индийских сказаниях, и на Западе, в германских, романских, южнославянских сказаниях [3, с 363–368].

«Мы не ставим себе цели, – писал В. Миллер, – вообще трудно достижимой, уточнить каким путем странствующий мотив – приобретение силы через питье – проник на Русь. Для нас интереснее знать, почему он прикрепился на Руси между прочим к национальному богатырю» [8, с. 197].

По мнению автора, этот сказочный и легендарный бродячий сюжет о богатырях-сиднях пристал к имени национального богатыря довольно поздно, быть может, не раньше XVII столетия для пополнения его поэтической биографии. В. Миллер высказал мысль о том, что прозаические сказания с мотивом исцеления Ильи «не переделаны из былин, в которых находится данный мотив, он проник из сказок и затем в устах сказителей, привычных к былинному стилю, подвергался самой поверхностной былинной окраске» [8, с. 387].

Наблюдения В. Миллера построены на тщательном анализе всего доступного для того времени материала и обычно целиком принимаются современными фольклористами. Так,

например, профессор В.М. Жирмунский в работе о славянском эпосе пишет по этому поводу: «Всеволод Миллер убедительно показал, что рассказ о лежании Ильи на печи и его исцелении каликами внесен был в биографию Ильи скорее всего в XVIII веке и имеет своим источником мотив, широко известный в народной сказке» [7, с. 166].

Таким образом, согласно установившимся представлениям, «сказочный бродячий мотив» о получении богатырской силы в чудесном напитке очень поздно – в XVII–XVIII вв. – проникает в былины и прикрепляется к имени Ильи Муромца, а еще позднее (в XIX–XX вв.) «сцепленные вместе» былинные сюжеты, включающие в мотив исцеления, превращаются вновь в «богатырскую сказку», где стирается былинная историчность, появляется сказочная неопределенность времени и места, сложность и завершенность композиции, и в таком виде получают широкое распространение как в русском фольклоре, так и в фольклоре других народов.

Таким образом, все эти примеры ясно указывают на то, что древнейшие эпические сказания, унаследованные традицией, в позднейшие времена способны наполняться новым содержанием, сливаясь с живыми народными преданиями о событиях и лицах недавнего прошлого.

Древнейший сюжет, бытовавший в сходных формах у многих этносов в условиях нового и новейшего времени образования государственных объединений, сложения народностей, формирования наций, сохраняется в фольклоре разных народов, связанных между собой в далеком прошлом многообразными историческими связями. Самобытный народный эпос о нарте Батрадзе, о Давиде Сасунском, о Марке Королевиче, о Рустеме имеет ряд близких соответствий с былинами об Илье Муромце, которые ни в коем случае не могут быть результатом освоения, использования «международных, странствующих» сюжетов. Унаследованные из глубокой древности сходные ге-

роические образы у каждого народа приобретают своеобразный национальный характер, сливаясь с народными преданиями о лицах, прославленных историей, включают воспоминания о великих событиях, определивших народные судьбы.

Сравнение былин с эпосом соседних народов показывает, что круг былин об Илье Муромце сложился еще в догосударственную пору. Иначе трудно понять, почему, например, в болгарских песнях и сказаниях о Марке Королевиче наблюдаем совпадения с былинами об Илье не только в сюжетах, содержащих мотив чудесного напитка силы и заключения богатыря в темницу, но и в ряде других сюжетов, примыкающих к циклу сказаний о любимом народном герое (предание о встрече с великаном, сказание о неподъемной сумочке, содержащей земную тягу; бой отца с сыном и др.).

Совпадение отдельных мотивов, эпизодов, содержащихся в былинах, юнацких песнях, прозаических сказаниях героического эпоса, с одной стороны, и в волшебно-героических сказках с другой, как показывает сравнительное изучение, не является результатом «переработки» сказочного материала героическим эпосом в позднейшее время. Историзм былин, легенд, преданий, связанных с народными эпическими героями, заключается не в упоминании исторических лиц или событий и не в наличии определенной географической обстановки, к которой прикрепляется действие, а исключительно в характере художественных образов и поэтических сюжетов, неразрывно связанных с поэтическими представлениями народа, его верованиями и воззрениями.

Список литературы:

1. Андреев-Кривич С.А. Нарты. Кабардинский эпос. – М., 1957. – 379 с.
2. Астахова А.М. Народные сказки о богатырях русского эпоса. – М.-Л., 1962. – 116 с.

3. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки / Издание второе, пересмотренное К. Солдатенковой. – М.: Типография Грачева И.К., 1873. – 572 с.
4. Веселовский, А.Н. Южнорусские былины. – СПб: Императорская Академия наук, 1881. – 541 с.
5. Голенищев-Кутузов И.Н. Смерть Королевича Марка. Эпос сербского народа. Москва: Издательство академии наук СССР, 1963. – 323 с.
6. Гуревич А.В. Русские сказки восточной Сибири. – Иркутск, 1939. – 339 с.
7. Жирмунский В.М. Народный героический эпос. – Ленинград. 1962. – 433 с.
8. Миллер, В.Ф. Очерки русской народной словесности. – М., 1897. – Т. 1. – 483 с.
9. Миллер В.Ф. Экскурсы в области русского народного эпоса. I – VIII. – М.: А.А. Левенсон, 1892. – Вып. I. – 312 с.
10. Памятники народного творчества осетин. Нартовские народные сказания. Вып. 1. – Владикавказ: Изд. Осетинского Научно-Исследовательского Института Краеведения, 1925. – 113 с.
11. Сказание о нартах. Осетинский эпос / Издание переработанное и дополненное; перевод с осетинского Ю. Либединого; вступ. статья В.И. Абаева. – М.: Советская Россия, 1978. – 395 с.
12. Смоленский этнографический сборник / Сост. В.Н. Добровольский. – СПб; М., 1891. – Ч. 1. – 714 с.
13. Сперанский М.Н. Русская устная словесность. Т. I. Былины под редакцией с вводными статьями и примечаниями М. Сперанского. – М., 1916. – 452 с.
14. Чиковани М. Народный грузинский эпос о прикованном Амирани. – М.: Наука, 1966. – 328 с.

УДК 821.352.3

Чуякова Нафисет Муратовна

*Адыгейский республиканский институт
гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, г. Майкоп*

Chuyakova Nafiset Muratovna

*T. M. Kerashev Adyghe Republican Institute
for Humanitarian Studies Maykop,*

E-mail: ramaykop01@yandex.ru

Мхце Бэла Зауровна

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь*

Mkhtse Bela Z.

*Stavropol State Pedagogical Institute
of Humanitarian Studies, Stavropol*

E-mail: mxze79@yandex.ru

АНЕКДОТЫ О ХУАДЖЕ НАСРЕДДИНЕ В УСТНО- ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ АДЫГЕЙЦЕВ

ANECDOTES ABOUT KHOJA NASREDDIN IN THE ORAL POETRY OF THE ADYGEANS

Аннотация. В статье представлен жанр устного народного поэтического творчества – анекдот. Речь идет о бытовании в фольклоре адыгейцев заимствованных и адаптированных сюжетов о Ходже Насреддине. Авторы статьи, сравнивая Ходжу Насреддина с исконно адыгским героем анекдотов Куйцуком (маленьким плешивцем), приходят к выводу о том, что анекдоты о Ходже в определённый момент вытеснили из среды бытования анекдоты о Куйцуке, а Ходжа Насреддин стал более популярен, чем маленький плешивец. Авто-

ры пытаются пролить свет на то, где и когда родился любимец многих народов Ходжа Насреддин, где похоронен и почему приобрел всеобщую любовь и славу. В статье приводятся несколько сюжетов из адыгейского фольклора о Ходже Насреддине.

Abstract. *The article presents the genre of oral folk poetic creativity of the Adygeans – anecdote. We are talking about the existence of borrowed and adapted stories about Khoja Nasreddin in the folklore of the Adygeans. The authors of the article, comparing Khoja Nasreddin with the native Adyghe hero of jokes Kuytsuk (little bald man), come to the conclusion that jokes about Khoja at some point displaced jokes about Kuytsuk from the environment of existence, and Khoja Nasreddin became more popular than the little bald man. The authors try to shed light on where and when the favorite of many peoples Khoja Nasreddin was born, where he was buried and why he gained universal love and fame.*

Ключевые слова: фольклор, анекдот, сказители–острословы, Ходжа Насреддин, Куйцук (маленький плешивец), адыгейцы, адыги.

Keywords: *folklore, anecdote, witty storytellers, Khoja Nasreddin, Kuytsuk (little bald man), people, Adygeans, Adygs.*

Адыгейцы – один из древнейших народов Кавказа. Бесписьменный в прошлом народ (письменность окончательно оформилась после революции 1917 г.) создал большое число произведений фольклора, через который передавал свой жизненный и трудовой опыт, историю, культуру, быт, традиции и обычаи.

Богат фольклор адыгейцев тематически, жанрово и сюжетно. Он представлен мифологическими преданиями, героическим эпосом «Нарты», сказочной и несказочной прозой,

паремиологическими жанрами, духовными, исторически-обрядовыми песнями и монументальными пшинатлями [2; с. 133].

Собиранием, исследованием, систематизацией и изданием родного фольклора народ занялся лишь после появления письменности. В настоящее время произведения всех жанров введены в научный оборот в разной степени. Сказки, сказания и предания были опубликованы много раз, как на языке оригинала, так и в переводе на русский язык. Героический эпос «Нарты» был издан в семи томах в Майкопе в 1968–1971 гг. В виду того, что это издание стало библиографической редкостью, сборник был переиздан с исправлениями и дополнениями в 2017 году. Пословицы и поговорки неоднократно выходили в свет. Они были переведены на русский, абхазский, английский языки. Песенный фольклор также не раз издавался. Ученые продолжают изучение фольклора адыгов: издаются монографические исследования, опубликовано большое количество научных статей, написаны кандидатские и докторские диссертации.

Наименее изучены в адыгской фольклористике анекдоты. В устном народном поэтическом творчестве адыгов бытуют анекдоты (кьэбар шхэнхэр – *адыг.*), главным героем, которых является Куйцук (*адыг.*) – маленький плешивец. Куйцук крестьянского происхождения, он беден, но хитер и находчив, остер на язык. Маленький плешивец – народный герой, он борется острым словом, смекалкой и умом с несправедливостью по отношению к простому народу. Со временем в смеховом фольклоре адыгейцев появляется новый герой – Ходжа Насреддин, который является заимствованным из культуры народов Востока. Какое-то время Куйцук и Хуадже Насреддин мирно сосуществуют, вступая в состязание в отношении ума и хитрости. Далее Хуадже вытесняет маленького плешивца и занимает прочное место в смеховой культуре адыгейцев.

Исследованию малых жанров фольклора адыгейцев посвящена работа Н.М. Чуяковой [Чуякова, 1999], изучению сатиры и юмора в разных жанрах адыгейского фольклора, в том числе специфике национального анекдота, посвящено исследование Н.М. Чуяковой [Чуякова, 2008], З.Р. Жачемук [Жачемук, 2006] в своей работе изучает сатиру и юмор как формы художественного мышления в устно-поэтическом наследии адыгов.

Частью исследований малых жанров адыгейского фольклора является изучение поэтики анекдота, в частности юмористических зарисовок о Хуадже Насреддине, чему и посвящено настоящее исследование.

Следует отметить, что Ходжа Насреддин – это фольклорный персонаж, который преимущественно бытует в устно-поэтическом творчестве народов, исповедующих ислам. Насреддин стал героем многочисленных историй, юмористических зарисовок, анекдотов, притч и сказок более двадцати народов мира (Центральная Азия и Ближний Восток) [Музейчук, Дик 2016: 4], в том числе, адыгов, азербайджанцев, карачаевцев, балкарцев, турков, узбеков, иранцев, казахов и других. Всему миру Ходжа Насреддин известен под несколькими именами – Ходжа Насреддин, Молла (Мулла) Насреддин, Афанди (Эфенди) Насреддин. Вариантов написания слова «Насреддин» также можно встретить несколько – Настрадаин, Насрэддин, Насиреддин.

В фольклоре адыгейцев герой бытует под именем Хуадже Насреддин. Поэтому в статье встречается именно этот вариант написания.

Изучению образа Ходжи Насреддина посвящены научные исследования фольклористов, лингвистов, литературоведов, историков, этнографов, археологов. Ученые с разных точек зрения подходят к изучаемому объекту. Например, воплощению черт национального характера посредством образа Ход-

жи Насреддина в карачаево-балкарском фольклоре посвящено исследование Л.С. Геворковой [Геворкова, 2014]. Бытование образа Ходжи Насреддина в мировой литературе – тема исследования С.Т. Юлдашей [Юлдашева, 2022].

Интересная работа посвящена воспитанию культуры креативного мышления через призму эмоционального воздействия юмора на примере наследия Ходжи Насреддина М.В. Мусийчука и П.Ф. Дика [Мусийчук, Дик, 2016].

Духовной, религиозной жизни Насреддина посвящена работа А. Умарходжиева [Умарходжиев, 2022].

Анекдоты о Хуадже Насреддине, собранные авторами статьи в ходе фольклорно-этнографических экспедиций по местам компактного проживания адыгов (Республика Адыгея, Краснодарский край, Абхазия, Турция), хранящиеся в фонде архива Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, в личном архиве Чуяковой Н.М., и явились материалом для настоящего исследования. Сведения записаны на адыгейском языке, поэтому авторы приводят материал в переводе на русский язык.

На сегодняшний день наименее изученным в фольклоре адыгов является анекдот (къэбар щхэнхэр – адыг.) – один из самых излюбленных народом жанров фольклора. Он легкий и подвижный, моментально реагирует на все события в жизни социума и отдельно взятого человека.

Анекдоты любят все народы, и бытуют они в культурах как исконные, так и заимствованные. Некоторые анекдоты, например, о Хуадже Насреддине, известны во всем мире и завоевали любовь многих народов. Так как все народы проходят одинаковые стадии развития, то их мечты, чаяния, надежды и образ жизни часто совпадают. И поэтому неудивительно, что такие герои анекдотов, как Хуадже Насреддин, со временем воспринимаются как исконные. Хуадже считают своим многие народы. Порою он вытесняет исконного героя того или

иною народа, как, например, Куйцука (маленького плешивца) у адыгов, и занимает центральное место в фольклоре.

Персонажами адыгейских анекдотов часто выступают мудрецы, философы, шутники-балагуры. Исконно адыгейские анекдоты циклизуются и вокруг певцов и сказителей-острословов. В силу того, что у адыгейцев не было письменности, имена многих сказителей анекдотов, их репертуар ушли в небытие. Однако имена острословов из недавнего прошлого остались вместе со своим репертуаром в памяти народа. К ним относятся Куйнеш Джанчатов, Аюб Хамтоху, Хазрет Вайкок и другие. Особо народ чтит Куйнеша Джанчатова. Своим творчеством он высмеивал князей и дворян, несправедливых судей и судопроизводство, священнослужителей. Своих социальных врагов он побеждал острым умом, мудростью и хитростью. Призывал общество к осуждению деяний своих врагов. Куйнеш боролся со злом и несправедливостью с помощью острого слова. Народ высоко ценил его творчество. Особенность манеры Джанчатова заключалась в том, что он сначала высмеивал себя, а затем других. Остролов был беден, но неподкупен. Его острого языка боялись даже власть имущие.

Благодаря Куйнешу Джанчатову до современных адыгейцев дошли смешные истории о любимце народа – маленьком плешивце Куйцуке. Этот герой всегда выступал победителем в анекдотах о судах и судьях, в спорах со священнослужителями, в столкновениях с властью имущими. Судьи и их подзащитные богачи оказывались в смешных, нелепых ситуациях. Представитель народа Куйцук защищал интересы простых людей. Он правдолюбец, а его противники лжецы и стяжатели. Они наказаны благодаря смекалке и мудрости Куйцука. Правда остаётся на стороне народа.

Анекдот замечает недостатки и в народном быту: осуждает лень, глупость, измену, недоброжелательные отношения

между членами семьи. Часто анекдот подвергал осмеянию и осуждению строптивых жен. Адыгейская народная пословица гласит: «Если у тебя хорошая жена, не ходи на свадьбу. У тебя каждый день свадьба». Другая пословица гласит: «Если у тебя строптивная жена, не ходи на похороны. У тебя каждый день похороны» [2; с. 95].

Адыгейский анекдот идет дальше. Строптивная жена доводит мужа до такого состояния, что он сбрасывает ее в глубокую яму, в которой обитает дракон. Злая женщина довела дракона, и ему пришлось бежать из своего жилища – глубокой ямы («Строптивная жена и дракон», личный архив. Анекдот записан от 80-летнего Юсуфа Духу в ауле Пчегатлукай Республики Адыгея 14 мая 1999 г.).

Большое место в фольклоре адыгейцев занимают заимствованные анекдоты о Хуадже Насреддине. Тот факт, что в адыгейском фольклоре не упоминаются факт рождения Ходжи, место его проживания, а также нет сведений о его смерти и месте захоронения говорит о том, что сюжеты о Ходже Насреддине иноземного происхождения. Адыги произносят имя мудреца на свой лад – Хъуаджэ Насреддин. Имя и образ этого героя твёрдо вошли в адыгейскую действительность. Анекдоты, связанные с Хуадже Насреддином, воспринимаются народом как исконно адыгейские. До сих пор не установлено время проникновения анекдотов о Хъуадже Насреддине в адыгейском фольклор. Доктор филологических наук Ш.Х. Хут пишет: «...с появлением среди адыгов образованных людей, говорящих на арабском, персидском, тюркском языках, стали распространяться анекдоты о приключениях Ходжи Насреддина» [7; с. 263].

Ученые спорят о том, существовал ли Хуадже Насреддин на самом деле. Где родился и жил? Где его могила? Многие народы Востока считают Хуадже своим героем. Турки считают, что он родился в Турции. Указывают место его рождения

и захоронения. Это место находится недалеко от турецкого города Конья близ озера Акешехир. Многие утверждают, что Ходжа – историческое лицо. В Акешехире ему поставили памятник (Хуадже сидит верхом на осле. На голове большой сяркь (тюрбан)). Его мавзолеей тоже находится в Акешехире. Стоит мавзолеей на четырех столбах. Три стороны его открыты. На четвертой размещена дверь, на ней два больших замка.

С 1956 года отмечается день рождения Хуадже Насреддина. Празднования длятся 10 дней, начиная с 10 июля. На праздник приезжают люди из всех концов Турции (личный архив автора. Записано от гражданина Турции Четао Ибрагима Умаровича 27 января 2023 г. в г. Майкопе).

В Акешехире проходят фестивали, приуроченные ко дню рождения Хуадже Насреддина. На фестивале люди танцуют, поют, бросают в озеро Акешехир закваску, как некогда это делал Насреддин, участвуют в бегах ослов. В рамках фестиваля проходит конкурс на лучшую карикатуру Хуадже Насреддина. Выставки с фестиваля возят по всему миру. Карикатуры приобретают музеи мира. (Личный архив автора. Рассказала Щангуль Мешвез. Майкоп, 30 января 2023 г.)

Наблюдения над анекдотами о Хуадже Насреддине убеждают, что он балагур, весельчак, но при этом Хуадже – безупречный правдоискатель, заступник народа. В других случаях он жестокий и беспощадный. Хуадже всегда побеждает своих врагов мудростью и умом. Он никогда не вступает с противником в драку. Жизненная правда и ум – вот его оружие. Хуадже превосходит священнослужителей, дворян и князей умом, смекалкой, ловкостью. Упрямый правдолюбец ни от кого не зависит.

В анекдоте «Как Хуаджа богача проучил» рассказывается о том, как богач при своих друзьях решил унижить Хуаджу и предложил ему сделку. Насреддин должен раздеться, снять с

себя всю одежду, подняться на крышу дома и так провести всю ночь. Если Хуаджа продержится и не замерзнет, богач даст ему кувшин, наполненный золотом. Хуаджа согласился. Всю ночь он держался, ему было холодно, но условия сделки он выполнил. Утром богач со своей свитой подошел к дому и увидел Хуаджу на крыше дома. Насреддин потребовал свою награду, так все условия сделки он выполнил. Богач сказал, что не даст золото, так как Насреддин не выполнил условия. Он не замерз, потому, что грелся от света звезд. Хуаджа молча спустился с крыши. Богач с друзьями смеялись ему в след. Прошел год. Насреддин зарезал быка и пригласил к себе на пир богача с его друзьями. Пришли те к Хуадже, ждут угощений. Прошел час, два, три... Угощения нет. Богач спросил: «Хуаджа, где обещанное мясо?». На что тот ответил: «Подожди немного. Мясо скоро будет готово. Оно висит на крюке в доме, а котел с водой кипит на улице». Богач удивился глупости Хуаджи и сказал ему, что нельзя сварить мясо, если оно в доме, а огонь на улице. На что Хуадже ответил, что очень даже возможно так сварить мясо, ведь ночные звезды его согрели во время спора [Архив АРИГИ: 4]. Так смыслённый Хуадже проучил жадного богача и его друзей.

Некоторые анекдоты о Хуадже, осуждают священнослужителей. Выставляют на посмешище эфенди, кадиев, сохт, хаджи. Так, в анекдоте «Сила дуа» говорится о том, как Хуадже победил спесивого эфенди. Хуадже-обувщик отказался зашить маисты (обувь) эфенди, пришедшего чересчур поздно, когда Хуадже собирался уходить:

– Поздно пришел. И я устал. Приходи завтра.

– О чем ты говоришь, – возмутился эфенди. – Радуйся тому, что вообще пришел к тебе. Я сказал зашить – зашей. Иначе принесу дуа, дуну на тебя. Тогда останешься навеки сапожником.

– Если такую силу имеет твой дуа, эфенди, скажи дуа,

дунь на свои маиста и тогда они никогда не изнасятся, – ответил Хуадже.

Здесь налицо борьба умов, и симпатии анекдота на стороне Хуадже, который победил умом своего противника. Народная мудрость в лице Хуадже, высмеяв эфенди, поколебала почву под ним и его учением о всесильности дуа, подорвала веру народа во всемогущество священнослужителей, рассеяла иллюзии эфенди о его всемогуществе [2; с. 183].

Хуадже выходит победителем и тогда, когда вступает в борьбу с князьями и дворянами. Побеждает их своим умом и находчивостью, ставя «господ» в смешные ситуации. Так, в анекдоте «Как обманул семью князя» Хуадже побеждает и наказывает спесивого, самонадеянного князя, обещавшего жене обмануть Хуадже и завладеть его золотом. Князь потребовал от Хуадже обмануть его, чтобы в ответ сделать то же самое. Хуадже обманным путем завладевает конем князя, двумя сумками золота княжеской жены и одной сумкой золота княжеского сына, а затем преспокойно возвращается домой [2; с. 183].

В анекдотах о Хуадже Насреддине поднимаются вопросы взаимоотношений в семье. Споры и ссоры между мужем и женой, свекровью и невесткой становились предметом острого слова. Ленивая девушка не только осмеяна Хуаджой, но и получает отличный урок, после которого становится работающей и прилежной. «Клянусь, что никогда не буду лениться, чтобы ты меня не осмеял» [Архив АРИГИ: 4].

Интересным является тот факт, что, несмотря на то, что Хуаджа против насилия, иногда сам совершает насильственные действия, в нем просыпаются низменные страсти. Порой он выступает обманщиком, стяжателем, вором. Иногда притворяется глупцом. Ему не чужды человеческие страсти.

Хуадже бывает жадным. Однажды сосед попросил у него большую веревку. Хуадже стало жаль бесплатно давать соседу веревку, и сказал, что не может этого сделать, так как он

на ней спит. Сосед удивился и спросил, как можно спать на веревке. На что Насреддин ему ответил: «Какой же ты глупец, мой сосед! Тот, кто не хочет давать взаймы, может придумать любой повод, чтобы отказать!» [Архив АРИГИ: 5].

Главным орудием Хуадже являются сатира, ирония и сарказм. Он выбирает «жертву» и убивает ее наповал. Не только с врагом расправляется Насреддин. Часто объектом сарказма он выставляет самого себя. Так, например, не выстроив ограду, ставит калитку и заставляет людей заходить в его двор через эту калитку. Тем самым сам себя высмеивает за лень. В другой раз целый день ищет иголку во дворе, которую потерял в доме. На вопрос почему он ищет на улице иголку, потерянную в доме, отвечает: «...если я не вижу при дневном свете иголку, потерянную в доме, то как я ее найду в темном доме?» [8; с. 67]. Ходжа высмеивает себя за глупость, невнимательность и отсутствие бережливости.

В другом анекдоте Хуадже вступает с матерью в спор, играет в молчанку. Кто первый заговорит, тот и будет ухаживать за осликом Насреддина. Мать и сын молчали два дня. Хуадже стал думать о том, как бы выиграть спор у матери и притворился больным. Сердце матери не выдержало, она кинулась к стонущему сыну и спросила: «Что с тобой случилось, сын мой?». Хуадже закричал: «Я выиграл! Теперь ты целый месяц кормишь и поишь моего ослика» [Архив АРИГИ: 6].

Как видим, Хуадже в анекдотах то честный и справедливый, то лжец и злоумышленник. Тем не менее, и слушателям, и рассказчикам Хуаджа Насреддин симпатичен, он умный человек, который вызывает у народа симпатию и уважение.

Интересен тот факт, что Хуаджа Насреддин некоторое время сосуществовал с исконно адыгейским героем анекдотов Куйжием. В одном из адыгейских анекдотов Насреддин признается, что Куйцук равен ему и даже превосходит в уме, смекалке, остроумии.

Куйжий и Хуаджа выполняли одни и те же функции – боролись за равноправие в обществе. Средства борьбы также были одинаковыми – ум, ловкость, острое слово. Иногда Куйжий и Хуаджа соревновались в хитрости. Побеждали они поочередно. Но Хуаджа признавал первенство за Куйжием и приглашал к сотрудничеству «Я обманул дьявола, обманул ангела смерти, но ты смог обмануть меня. Клянусь богом, если мы объединимся, не будет никого, кого мы не смогли обмануть» [Архив АРИГИ: 1].

Но наступил период, когда Хуаджа Насреддин вытеснил Куйцука из адыгейских анекдотов и занял прочное место в устно-поэтическом творчестве адыгов. Анекдоты о Хуадже играли большую роль в жизни народа, давая возможность ему отдохнуть, хотя бы на время отвлечься от своих мрачных дум, поразмыслить над жизнью, наказать своих социальных врагов. Сегодня анекдоты Хуадже носят скорее развлекательный характер, тем не менее, пользуются большим спросом у народа. «В адыгских аулах до сих пор пользуются особым успехом анекдоты Ходжа. Если кто начнет рассказывать анекдоты о Ходже, он должен рассказать семь. Если не знаешь семь анекдотов, то лучше совсем не начинать анекдоты Ходжа» [9; с. 4].

Список литературы:

1. Чуякова Н.М. Малые жанры Адыгского фольклора. Майкоп: Меоты, 1999. 164 с.
2. Чуякова Н.М. Сатира и юмор в устном народном творчестве адыгов. Майкоп: Адыг. респ. кн. изд-во, 2008. 261 с.
3. Жачемук З.Р. Сатира и юмор как формы художественного мышления в устно-поэтическом наследии адыгов, и зарождение, развитие этих жанров в национальной литературе: на примере творчества И. Цея, Ю. Тлюстена, Х. Ашинова, С. Панеша: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.02, 10.01.09 / Адыг. гос. ун-т. Майкоп, 2006. 22 с.

4. Геворкова Л.С. Воплощение типических черт национального характера в образе Ходжи Насреддина в карачаево-балкарском фольклоре. Вестник КБИГИ. 2019 3(42). С. 207–214.

5. Мусийчук М. В., Дик П.Ф. Воспитание культуры креативного мышления через призму эмоционального воздействия юмора на примере наследия Ходжи Насреддина. Мир науки, 2016. Том 4. Номер 2. С. 1–13.

6. Умарходжиев А. Тарикат Ходжи Насреддина. Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Исторические и социально-политические науки», № 1(72), 2022. С. 225–235.

7. Хут Ш.Х. Адыгейское народное искусство слова. Майкоп: Адыг. респ. кн. изд-во, 2003. 535 с.

8. Тлюстен Ю.И. Хьуаджэм икьэбархэр. Майкоп: Адыгейское отделение Краснодарского книжного издательства, 1981. 96 с.

9. Махов А.М., Кардангушева З.П. Сто рассказов о Ходже. Майкоп, РИПО «Адыгея», 1994. 131 с.

10. Юлдашева С.Т. Изучение образа Ходжи Насреддина в мировой литературе / С.Т. Юлдашева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 643–647. – URL: <https://moluch.ru/archive/312/70809/> (дата обращения: 22.05.2023).

Шинкаренко Всеволод Викторович
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки
Shinkarenko Vsevolod Viktorovich
Branch of the State Budgetary Educational Institution
of Higher Education «Stavropol State Pedagogical Institute»,
Essentuki
Научный руководитель: *Мелешко Ольга Петровна,*
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» Филиал в г. Ессентуки

**БИЛИНГВИЗМ КАК ФАКТОР
ДУХОВНОГО БОГАТСТВА ЧЕЛОВЕКА
В ФИЛОСОФСКОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ**

**BILINGUALISM AS A FACTOR OF A PERSON'S
SPIRITUAL WEALTH
IN THE PHILOSOPHICAL WORLDVIEW**

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема билингвизма как фактора духовного богатства человека в философском мировоззрении. Особое внимание автор уделяет языковой картине мира, в которой происходит формирование двуязычия и особо подчёркивается суть духовных ценностей личности, влияющих на её внутренний мир. Анализ качеств, которые раскрывают ценность реальности человека-билингва в философском понимании позволяет автору сделать вывод о том, что адаптивный потенциал людей, владеющих двумя языками, может быть использован в просветительской среде как эффективная модель раз-

вития духовно-нравственной личности в поликультурном пространстве.

Annotation: *The article deals with the actual problem of bilingualism as a factor of a person's spiritual wealth in the philosophical worldview. The author pays special attention to the linguistic picture of the world, in which the formation of bilingualism takes place and the essence of the spiritual values of the individual influencing her inner world is emphasized. The analysis of the qualities that reveal the value of the reality of a bilingual person in a philosophical sense allowed the author to conclude that the adaptive potential of people who speak two languages can be used in an educational environment as an effective model for the development of a spiritual and moral personality in a multicultural space.*

Ключевые слова: *духовность, личность, билингвизм, ценность, философское мировоззрение.*

Keywords: *spirituality, personality, bilingualism, value, philosophical outlook.*

«Знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку», – сказал Вольтер. Действительно, язык самым тесным образом связан с жизнью общества, его культурой, которая формирует нравственные ценности личности.

Именно духовное богатство позволяет создать основные моральные устои жизни, которые влияют на поведение человека, его цели, задачи для их достижения, а также отношение к другому человеку. Исследуя моральные ценности, можно убедиться в том, что жизнь человека-билингва, наполнена духовностью, насыщена разными событиями. А нравственные идеалы, которые хранятся в культурных устоях, направляют его жизненный путь, формируют отношение к творческой сфере, саморазвитию [2, с. 159].

С точки зрения ментального подхода, билингвизм представляет собой целостный процесс познания различных языковых и культурологических структур. К дифференциации языков ведёт интернационализация планетарного масштаба, являющаяся причиной смешения населения, традиций [4, с. 218].

Находясь в другом обществе, человек обыкновенно не утрачивает знания своего языка. В нашей стране со свойственными чертами билингвизма, как правило, выступает государственный язык – русский. Он может быть освоен и путём обучения, и в непосредственном контакте с коренными жителями страны.

Моральные ценности отражают мотивы поведения и показывают мировоззрение определённого человека, которые содержат нравственные, политические, эстетические, религиозные формы сознания.

Являясь одной из главных составляющих любой культуры, язык содержит в себе и поведенческую модель личности в обществе. При соединении словарного и номинативного потенциалов человек способен применить навыки, необходимые для эффективного общения [1, с. 45].

Анализ, проделанный специалистами в данной области, показывает, что человек-билингв лучше чувствует и понимает культуру разных народов, его эрудиция и интересы выходят за рамки представлений носителей одного языка. Люди, владеющие двумя языками, имеют большую возможность для реализации своих духовных мыслей, которые поднимают их на вершины совершенства собственного бытия.

Существование индивида в духовной сфере представляет его внутренний мир, мысли, страдания. И лишь общение между людьми, несущими разную языковую культуру, помогает в выборе мотивации для совершенствования своих нравственных устоев [5, с. 127].

Вопрос двуязычия как немаловажного фактора повышения не только языковой культуры, но и формирования духовности на сегодняшний день занимает важное место в философии.

В ближайшее время самыми существенными вопросами, решение которых востребовано, являются как исследование базовых свойств этноса и преобразование национальной самобытности, так и ратификация центральной роли для процветания в каждой сложившейся общности таких черт, как национальная идентичность и национальные духовные ценности.

Анализ философских вопросов двуязычия позволяет показать сущность нравственных ценностей, даёт возможность осознать, какие мотивы преследует человек, его установки и принципы жизни. Именно духовная жизнь человека делает его нравственным существом, ответственным за все действия и поступки, которые он совершает в реальной жизни.

Билингвистическая личность при активном формировании выгодно отличается от других при овладении математикой и логикой, филологическими и лингвистическими науками, так как двуязычие влияет на интеллектуальное воспитание, способность осознавать, подвергать анализу и дискутировать над процессами, происходящими в языкознании, развивает наблюдательность и интуицию, мышление и чёткость мысли, умение быстро реагировать [3, с. 17].

В философии ключевое значение в установлении положительной оценки государственного единства и языковой подготовленности отводится формированию чувства национального самоопределения, которое должно являться важной ценностью для человека. Ведь патриотические чувства не только указывают на высокие потенциальные возможности родного языка и единого государства, но и воспитывают почтительное отношение к людям различного этноса, к иным традициям.

Именно при изучении второго языка индивидуум пости-

гает характерную для данного этноса картину мироздания, различные явления окружающей действительности через ценностные ориентиры культуры этой нации.

Исследования природы духовного богатства личности и её формирования подчёркивают актуальность и огромную мировоззренческую значимость в современной культуре билингвизма – как популярного феномена. Его существование невозможно вне социума, нового творческого, свободно мыслящего субъекта, способного определить жизненный путь.

Многоуровневый адаптивный потенциал людей, владеющих двумя языками, необходимо использовать в просветительской среде как эффективную модель развития духовно-нравственной личности в поликультурном пространстве. Он способен послужить катализатором в формировании особой благоприятной поддерживающей среды для обучающихся в регионах, где процент народностей, соприкасающихся между собой на единой территории, достаточно высокий.

Опыт междисциплинарной учебно-научной лаборатории при кафедре теории и методики преподавания филологических дисциплин ГБОУ ВО «СГПИ», Филиала в г. Ессентуки, работающей над темой «Психолого-педагогические условия языковой и социокультурной адаптации билингвов в образовательной системе Ставропольского края», подтверждает тот факт, что совместное творчество представителей разных культур и носителей разных языков является мощным средством воспитания духовных ценностей у студентов – будущих педагогов.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. М., 2017. 162 с.
2. Королёва Е.Ю. Духовные ценности жизни и предназна-

чение человека в представлении различных религий. Новосибирск, 2016. 159 с.

3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 2017. 242 с.

4. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 2012. 303 с.

5. Чуприна А.А. Духовно-нравственные аспекты формирования современной личности // Материалы второй Международной конференции. Ставрополь: СевКавГТУ, 2000. 333 с.

Шинкаренко Всеволод Викторович
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки
Shinkarenko Vsevolod Viktorovich
Educational Institution of Higher Education
«Stavropol State Pedagogical Institute», Essentuki
Научный руководитель: *Мелешко Ольга Петровна,*
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ
В СТИХОТВОРЕНИЯХ РАСУЛА ГАМЗАТОВА
О ПРИРОДЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**ARTISTIC BILINGUALISM IN RASUL GAMZATOV'S
POEMS ABOUT NATURE AS A FACTOR
IN THE FORMATION OF SPIRITUAL
AND MORAL VALUES IN THE MODERN WORLD**

Аннотация. Статья посвящена Расулу Гамзатову – одному из немногих поэтов, снискавших любовь и народа, и власти. Творчество этого талантливого автора, безусловно, содержит глубокую религиозно-философскую проблематику, которая выявляется на примере стихотворений о природе. Они раскрывают, как формировалось умение видеть красоту окружающего мира, над которой предлагал задуматься поэт. В представлениях Расула Гамзатова природа способна пробудить в человеке чувства счастья и радости, помогает

обрести душевное равновесие. В статье акцентируется внимание на мысли о том, что природа – это мощный преобразующий фактор, воздействующий на душу, мировоззрение, образ жизни личности. Кроме того, анализируется духовный путь становления виднейшего кавказского поэта современности. Автор статьи стремится показать сложность и противоречие духовных исканий поэта, его стремление к высшему пути познания и влиянию исламских идей на творчество художника слова, отношение его к другим религиям, религиозная терпимость. В статье рассматривается «художественный билингвизм» Расула Гамзатова, который сумел поднять уровень национальной литературы, умело балансируя на грани двух культур и языков. В статье подчёркивается значимость произведений заслуженного поэта Дагестана Расула Гамзатова, которая заключается в воспитании не только гражданина-патриота, но человека, чувствующего и понимающего природу.

Annotation. The article is dedicated to Rasul Gamzatov, one of the few poets who have won the love of both the people and the authorities. The work of this talented author, of course, contains deep religious and philosophical problems, which is revealed by the example of poems about nature. They reveal how the ability to see the beauty of the surrounding world was formed, which the poet suggested thinking about. According to Rasul Gamzatov, nature is able to awaken feelings of happiness and joy in a person, helps to find peace of mind. The article focuses on the idea that nature is a powerful transformative factor affecting the soul, worldview, lifestyle of the individual. In addition, the spiritual path of the formation of the most prominent Caucasian poet of our time is analyzed. The author of the article seeks to show the complexity and contradiction of the poet's

spiritual quest, his desire for a higher path of knowledge and the influence of Islamic ideas on the work of the artist of the word, his attitude to other religions, religious tolerance. The article examines the “artistic bilingualism” of Rasul Gamzatov, who managed to raise the level of national literature, skillfully balancing on the edge of two cultures and languages. The article emphasizes the importance of the works of the honored poet of Dagestan Rasul Gamzatov, which consists in educating not only a citizen-patriot, but a person who feels and understands nature.

Ключевые слова: *Расул Гамзатов, дагестанская поэзия, пейзажная лирика, религиозно-философские мотивы, художественный билингвизм.*

Keywords: *Rasul Gamzatov, Dagestan poetry, landscape lyrics, religious and philosophical motives, artistic bilingualism.*

Отсутствие в середине двадцатого века большого количества людей, читающих на родном языке, оказало влияние на труды писателей, для которых русский язык являлся вторым в межнациональном общении, и сформировало доступность публикаций произведений авторов по всей стране.

Билингвизм явился движущей силой для интернационального общения.

Творения писателя-билингва Расула Гамзатова, аварца по происхождению, служили источником для вдохновения как для аварского народа, так и для русского читателя. Автор грамотно и виртуозно соблюдал нравственные нормы, которые присущи обоим народам, грамотно и виртуозно используя красоту и неповторимость двух языков. Введению термина «художественный билингвизм» способствовало соприкосновение и влияние различных этнографических групп многонационального государства, и весомость русского языка как государственного.

«Мой родной аварский язык! – писал Расул Гамзатов. – Ты моё богатство, сокровище, хранящееся про чёрный день, лекарство от всех недугов. Ты за руку, как мальчика, вывел меня из аула в большой мир, к людям, и я рассказываю им о своей земле. Ты подвёл меня к великану, имя которому – великий русский язык. Он тоже стал для меня родным, он, взяв за другую руку, повёл меня во все страны мира, и я благодарен ему».

Необъятна наша планета и неисчерпаемы запасы творческих сил её народов. Всюду, где звучит человеческая речь, люди создают произведения искусства. Часто простыми словами невозможно передать всю красоту природы, и тогда на помощь приходят стихотворения.

Расул Гамзатов, размышляя о природе «благословлял её удел»: «Поэзия без родной земли, без родной почвы – это птица без гнезда». В его творчестве прослеживается единство личности человека и её связь с окружающим миром. Он считает, что природа может заинтересовать человека своим великолепием и взбудоражить воображение.

Произведения поэта заставляют задуматься над формированием умения видеть красоты земли, которые воздействуют на образ мыслей, жизненный уклад человека. Р. Гамзатов считал, что природой нужно не только любоваться, но и ценить окружающий мир [6, с. 3].

По мнению поэта, природа способна вызвать различные чувства в сердце человека, и даже в дни, наполненные горем и потерями, может стать утешением для измученной души. Мудрецы не устанут твердить о том, что природа и человек – это одно целое [4, с. 318].

Поэзия Р. Гамзатова доказывает, что окружающий мир пробуждает в людях нежные чувства, положительные эмоции, душевные порывы, помогает достигать внутреннего покоя. Произведения поэта завораживают описанием красоты природы, пробуждают фантазию, воспитывают любовь к Отчизне.

Это подтверждают и строки из произведений: «Мой Дагестан», «Мой край огромным не зови...», «Размытые контуры скал...».

Удивителен и красив Дагестан – малая родина поэта. Природа этого края заставляет восхищаться, радоваться, печалиться. Именно о нём написано большинство стихотворений Р. Гамзатовым. В них умелой рукой поэта отображена вся красота окружающего мира: и горные кряжи, которые ласкают лучи солнца, и чудесные цветы на косогоре, над которыми кружит одинокий орёл, и родник, журчащий в ущелье гор.

Естество природы в произведениях Р. Гамзатова – это природа гор Дагестана. Для поэта нет ничего ближе, дороже родного края. По его словам, все «земные красоты бледнеют» в сравнении с природой, которую можно увидеть из окошка родной сакли [2, с. 42]. Главное заметить это и не пройти мимо.

Расул Гамзатов в своём творчестве исповедует вечные ценности, сформированные человечеством в процессе своего нравственного развития. Это происходит через природу, которая является неотъемлемой частью его внутреннего мира, без которой невозможно творчество.

В философском исследовании поэтом духовного мира, стремлении определить страницы своей личности проводником также выступает природа: «...Да, земля – это горы, ущелья, горные тропинки, скалы, и всё же это родная земля, орошенная потом и кровью предков» [4, с. 58].

Большинство лирических произведений посвящены теме единства человека с окружающим миром. Автор сознательно проводит эту мысль: «У поэта три наставника: первый – земля, второй – природа, третий – умная книга» [4, с. 59].

Можно привести метафору: все произведения Р. Гамзатова – это умные философские книги, в которых присутствуют мотивы, связанные с природой в тех или иных проявлениях. Здесь присутствует и человек, но при этом его внутренний

мир – это не сторонняя категория, это система духовных ценностей, частью которых является отношение к природе. Именно природа является и для поэта, и для его лирического героя главной ценностью, а отношение к ней – главным мериллом нравственности.

Все поэтические символы природы гор присутствуют в его лирике. Окружающее мироздание отражается в мировосприятии его лирического героя, в его мыслях и философских обобщениях, взглядах и даже в обыденной жизни и поступках. Из философского восприятия мира исходит и нравственная оценка и своего места в мире, и своего отношения ко всему окружающему.

Особенности философской лирики поэта проявляются в тесной связи прошлого с будущим, в раздумьях о выборе правильного жизненного пути, о преодолении противоречий человеком, как с самим собой, так и с реальностью.

Философия Р. Гамзатова наполнена идеями единства, спокойствием за будущее человечества, грустью от воспроизводящихся эпохами потрясающих явлений, связанных с окружающим миром. Как отмечал исследователь Л. Яковлев, лирика аварского поэта проникнута мыслью о достижении единения и примирения всего человечества [8, с. 108]. Ключевой линией в пейзажной лирике Р. Гамзатова является отражение восприятия личностью великолепия природы, доставшегося в наследство от предков [5, с. 73].

Можно констатировать, что одна из главных философских концепций мысль стихотворений Р. Гамзатова о природе складывается из того, что люди, излучающие уважение, преданность, доброту по отношению к другим, будут всегда неотделимы от окружающего мира. Хорошо знающий дагестанское народное творчество и лирику России, художник слова открывает народные традиции читателю посредством описания красоты природы.

По мнению Р. Гамзатова, природа в творчестве – бесценное богатство. Подтверждением этого может стать и ручеёк, который не должен забывать свои истоки.

Поэтическое восприятие окружающего мира и его природы начиналось с песен и сказок матери. Автор подчёркивал в своих произведениях, что мать, убаюкивая, шептала аварские притчи. Два природных начала, с которых началось покорение природы человеком, встречаются и в творчестве Р. Гамзатова – это огонь и вода [6, с. 37]. Их значение в жизни человека поэт сопоставляет с образами отца и матери.

Поэту удалось сохранить в стихотворениях о природе горское своеобразие, кровную связь с бытом и судьбой своего народа, расширить границы своей поэзии, внося неповторимое слово. Так, он считает, что орлиные качества – это не только сила, гордость и свобода полета, но и любовь к своему гнезду в скалах, борьба за свои убеждения – качества, столь необходимые и писателю: «Самых смелых горными орлами называет родина моя». Этот образ отважных орлов – защитников Отечества перевоплотился в другой, самый знаменитый образ из поэзии Расула Гамзатова – образ белых журавлей [5, с. 219].

Эти белые птицы как символ чистоты и долга перед своим народом, являясь и символом печали о погибших, послужили источником вдохновения для написания слов знаменитой песни.

Тоску и уныние Р. Гамзатов сопоставлял с законами природы, не осознавая, почему, покидая осенью необъятные просторы своего края, печально курлычет косяк журавлей, а тучки кручинятся, исчезая. Он не понимал причину скуки камня, упавшего со скалы, и грусть травы, покрывающей горные тропы.

Позже поэт сам ответит на этот вопрос, покидая родные места, и признается в том, что эти чувства стали ему понятны [1, с. 119].

Будучи горцем, Р. Гамзатов испытывал привязанность к своей малой родине, к морю, к скалам и не мыслил себя без них. Поистине, его поэзия – идиллия природы и мироздание души, способные при взаимодействии создавать новое понимание действительности.

Природа является ценностным ориентиром в жизни поэта. Так, слово «природа» в уникальном стихотворении «Цадинское кладбище» несёт двойную нагрузку, включая значение двух понятий «естество» и «личность».

В стихотворениях у Р. Гамзатова природа становится основным критерием оценки и изображения человека. Она вызывает вдохновение, волнующие чувства, дарит ему все свои звуки, краски, музыку ручьёв и рек, симфонии леса, зелёные ковры полей, шатры гор, бездонные кувшины синего воздуха. Его пейзаж эмоционален и национален, за природой или в самой природе можно ощутить родину поэта. Лирика, воспевающая красоту отчего края, неприступных гор, ароматных трав, неиссякаемых родников и водопадов была главной в творениях заслуженного деятеля искусств Дагестан и превратилась в оду своей республике.

Необходимо отметить, что в произведениях Р. Гамзатова природа – это не храм для поклонений, природа – это дом человека. В нём он – земной, чувствующий, любящий. Через образы природы можно увидеть жизненные принципы, сердечные привязанности человека. Из его стихотворений становится ясно, какую большую роль сыграла родная природа в жизни поэта, как отзывалась в душе, преломлялась, и он, как малая крупинка, как часть её, не мог мыслить иначе, чем её категориями.

На сложный и противоречивый духовный путь исканий поэта и его стремление к высшему пути познания оказывали влияние исламские идеи, отношение поэта к другим религиям, его религиозная терпимость.

Сын своей эпохи, поэт в своё время был зеркалом атеистических идей, которые в его лирике последних лет названы «шайтанскими» [2, с. 71]. Свои переживания и ощущения, вызванные десятилетиями «вынужденного атеизма», отдаления от бога, выразились в таких стихотворениях, как «Аульская мечеть», «Молитва», «Тень на снегу темнеет длинно». Поэт, и когда отдавал дань времени, стремился всё же сохранять лицо и уважение к святыням ислама.

Правоверным мусульманином Расул Гамзатов никогда не был, его поэзия проникнута эпикурейскими мотивами, призывами к радостной светлой жизни и умению ценить быстротекущее время и стремление к сдержанной мудрости, боязнь греха перед Аллахом.

Однако его поэзия в большей степени созвучна идеям Корана, поэтому на склоне лет, глубже проникнув в сущность коранической этики, поэт понимает, как много он потерял, отвергая раньше веру в Аллаха: «Как вы не верите в Аллаха Вы (изначально) были жизни лишены Сура 2:28» [7, с. 24]. Поэт оценивает свою прежнюю поэзию и жизнь, как блуждание во тьме без поводыря.

Наиболее остро и пронзительно мотивы раскаяния слышатся в стихотворении «Покаяние». Трагичность восприятия поэтом жизни вызвана сложной мотивацией – невозможностью вернуть время назад и переживаниями из-за отторжения от истин Аллаха, которые в представлении Р. Гамзатова воплощают в себе высшую нравственную справедливость.

Но с другой стороны, поэт старается примирить дух и материю, раствориться в естестве природы, ему чужды узкоконфессиональные понятия о мудрости и превосходстве одной религии над другой. Он хотел бы видеть на планете единого бога без разделения на религии и установление всеобщего братства. «Покаяние» стало своеобразным протестом против царящего зла и поиском ответа на извечный вопрос об ответ-

ственности бога за зло и добро в мире, за свободу человека в своём выборе [3, с. 74].

Поэт, как и в нравственных заповедях мировых религий, проповедует любовь к человеку, осуждает убийство, прелюбодеяние, ложь, сквернословие. В этом заключаются нравственные идеи и образы Р. Гамзатова, которые всегда несли в себе содержание, близкое кораническому.

Будучи поэтом любви, милосердия, верности и уважения к традициям предков, ему не были свойственны религиозный фанатизм и нетерпимость, он хотел бы видеть всех богов мира и всех верующих в братстве и гармонии, что ярко проявляется в стихотворении «Письмо из Бейрута Чингизу Айтматову» [5, с. 18].

Р. Гамзатов видел схожесть языков в Коране и в произведениях А.С. Пушкина: «Поэзия божественна, как и реальная молитва». У поэта вызывала восхищение красота коранического слога [8, с. 316].

Умение оставаться самим собой, подлинными духовно-нравственными идеалами человеколюбия, милосердия, стремления к добру, тяга к совершенству, подлинному, истинному, помогли «оторванному многие годы от живой религиозной жизни» поэту пережить душевные муки, всё-таки обратиться к вере, прийти к покаянию, а природа стала источником вдохновения, повлияв на переворот, совершившийся во внутреннем мире поэта.

В произведениях Р. Гамзатова прослеживается постоянное желание стать ближе к естественной среде, так как взаимодействие с ней пробуждает у человека благородные чувства, высокую мораль. Мироощущение личности, духовные принципы её нрава создаются окружающим миром и в этом заключается основное общефилософское благомудрие поэта.

Расул Гамзатов, хорошо знающий, как аварскую культуру, так и русскую, активно применял потенциал местных диалек-

тов, включая аварскую речь в художественные образы книг, изданных на русском языке.

Дагестанский поэт в порядке преемственности последовательно воссоздал идентичность, красоту и характер своего народа, стараясь дать полное представление русскому читателю о национальных реалиях жизни аварцев. Творения Расула Гамзатова не перенасыщены аварским своеобразием, но манера письма автора производит и отображает мироощущение его национального героя. Критики считают, что поэт, прибегая в своих трудах к двуязычию, повторяет культурное наследие творцов Северного Кавказа, где существовал канон творить произведения, используя два языка.

По мысли писателя, билингвизм – это прогресс в культурном развитии многонационального общества, а не стремление нивелировать, изжить литературу малых народов.

Расул Гамзатов включил аварскую словесность и письменность в область мирового литературного наследия, утвердил её место в литературе многонационального государства.

Художественный билингвизм Расула Гамзатова отличает не только употребление в произведениях русской и аварской терминологии, но и бережное отношение к национальному культурному наследию при переводе своих произведений с языка первичного на язык приобретённый, и наоборот.

Утончённые писатели-билингвисты способствуют совершенствованию языка, как и авторы, созидающие шедевры только на своём языке.

Билингвизм представляет собой сегодня норму жизни. Сохранить двуязычие в современных условиях – задача, требующая новых подходов и к образованию, и к преподаванию языков. Надо идти путём создания новых моделей языкового образования, находить эффективные приёмы и методы мотивации к изучению и развитию национальных языков, следуя словам Расула Гамзатова: «И если завтра мой язык исчезнет, то я готов сегодня умереть».

Список литературы:

1. Абдуллаев А.А. Проблемы художественного перевода: социолингвистический анализ. Махачкала: Изд. дом «Эпоха», 2017. 209 с.
2. Абуков К.И. Расул Гамзатов: особенности философской лирики: национальные и общечеловеческие нравственно-эстетические ценности. Махачкала: ДНЦ РАН, 2016. 111 с.
3. Адухов М.Д. Истоки духовных ценностей в Дагестане // Педагогика. 2004. № 9. 95 с.
4. Гамзатов Р.Г. Мой Дагестан. Махачкала: «Дагучпедгиз» 1985. 498 с.
5. Гамзатов Р.Г. Колесо жизни. М.: Советский писатель, 1987. 416 с.
6. Гамзатов Р.Г. Молитва. Махачкала: Изд. дом «Эпоха», 2006. 416 с.
7. Порохова В.И. Коран. Перевод смыслов и комментарии. М., 2000. 797 с.
8. Яковлев Л.А. Суфии. М.: ЭКСМО, 2017. 640 с.
9. Мифы народов мира. Энциклопедия в 2-х т. Т. 2. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. 720 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Айдинов Магомед Муратбиевич – студент 23-й группы факультета экономики и управления, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия. Научный руководитель: **Текеева Залина Назировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия.

Алексеева Марина Николаевна – старший преподаватель, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Алексеева Татьяна Ивановна – учитель начальных классов, МБОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 4», г. Михайловск.

Алёшина Алёна Олеговна – студентка 2-го курса направления 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Начальное образование» Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки. Научный руководитель: **Бидова Бэла Бертовна** – доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры истории, права и общественных дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Алимсакаева Рита Кочаровна – доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных и естественно-научных дисциплин, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева».

Бакидко Виктория Игоревна – студентка 5-го курса кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Бидова Бэла Бертовна – доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры истории, права и общественных дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Букановский Богдан Николаевич – студент 1-го курса на-

правления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «История» и «Обществознание» Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки. Научный руководитель: **Бидова Бэла Бертовна** – доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры истории, права и общественных дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Бурова Галина Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Величко Ирина Владимировна – доцент кафедры историко-филологических дисциплин, кандидат филологических наук ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводск.

Глушкова Надежда Геннадьевна – старший преподаватель кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Гонشوкова Айшат Мухамедовна – кандидат филологических наук, доцент, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия.

Дробышева Анжелика Викторовна – студентка 3-го курса гуманитарно-технического факультета, группа ИО-21, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» Филиал в г. Ессентуки. Научный руководитель: **Бидова Бэла Бертовна** – доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры истории, права и общественных дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Егорушина Мария Геннадьевна – старший преподаватель ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Казиева Альмира Магомедовна – доктор филологических наук, профессор, директор Северо-Кавказского НИИ филологии, руководитель Центра Северо-Кавказских языков и культур, руко-

водитель Центра евразийских исследований, старший научный сотрудник Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Калус Ирина Владимировна – доктор филологических наук, доцент.

Мальцева Анна Сергеевна – аспирант ФГАОУ ВО Южного федерального университета г. Ростов-на-Дону, преподаватель кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Мацкевич Екатерина Романовна – студентка 1-го курса направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «История» и «Обществознание» Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки. Научный руководитель: **Бидова Бэла Бертовна** – доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры истории, права и общественных дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Морозова Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Мхце Бэла Зауровна – кандидат филологических наук, преподаватель русского языка и литературы кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения лингводидактики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Назаров Шахбоз Азаматович – магистрант кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования (ИПРиМ) ФГБОУ ВО «ПГУ».

Неверова Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Орлова Нина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования (ИПРиМ) ФГБОУ ВО «ПГУ».

Раецкая Илона Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования, начальник научно-исследовательского отдела Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Саркисова Диана Артуровна – магистрант кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования (ИПРиМ) ФГБОУ ВО «ПГУ».

Семенова Залина Магометовна – преподаватель кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Сухарева Евгения Евгеньевна – старший преподаватель кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводск.

Табидзе Манана – доктор филологических наук, профессор, действительный член Нью-Йоркской Академии наук, индивидуальный член «Американского Международного Консорциума Языковой политики и языкового планирования» центров изучающих этнополитические конфликты; ведущий научный сотрудник Института Языкознания им. Арн. Чикобава Академии наук Грузии; заведующая кафедрой языков Тбилисской государственной консерватории им. В. Сараджишвили; начальник редакционно-издательского департамента «Национальный Центр Интеллектуальной собственности Грузии «Сакпатенти»; проректор по научно-педагогической части Грузинского университета им. св. Андрея Первозванного патриаршества Грузии; фупрофессор гуманитарного факультета Грузинского университета им. св. Андрея Первозванного патриаршества Грузии.

Тягунова Жанна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Фокин Александр Алексеевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и мировой литера-

туры и технологии обучения ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Чотчаева Марина Юрьевна – доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки КЧР, директор Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Чуякова Нафисет Муратовна – доктор филологических наук, заслуженный деятель науки Республики Адыгея, зав. отделом фольклора АРИГИ им. Т.М. Керашева.

Шавхелишвили Бела – Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Иберийско-Кавказского международного исследовательского центра.

Шаманская Зоя Валерьевна – студентка 6-го курса направления 44.03.05 «Начальное образование и русский язык» Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Шинкаренко Всеволод Викторович – студент гуманитарно-технического факультета 3 курса, группы ИО-21, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» Филиала в г. Ессентуки. Научный руководитель: **Мелешко Ольга Петровна** – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой истории, права и общественных дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ
КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В БИ(МУЛЬТИ)ЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА**

**Материалы научно-методического семинара,
реализованного в рамках Краевой инновационной площадки
«Интенсивные методики обучения русскому языку, русскому языку
как неродному, русскому языку как иностранному детей с особыми
образовательными потребностями
(дети-инофоны, дети-билингвы, дети с русским языковым наследием)
в образовательном пространстве Ставропольского края»**

Подписано в печать 21.12.2023
Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,11.
Тираж 100 экз. Заказ № 1520

Отпечатано в типографии
ООО «Рекламно-информационное агентство на КМВ»
Пятигорск, ул. Козлова, 19, тел. (8793) 33-36-56, 39-09-03 (факс)