МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

Филиал СГПИ в г. Ессентуки

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ БИЛИНГВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Материалы научно-практической конференции
(с международным участием)

г. Ессентуки
12-13 мая
2023

УДК 8
ББК 74
П 86

Печатается по решению
Совета Филиала СГПИ
в г. Ессентуки

Редакционный совет:
Буров Александр Архипович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования Института переводоведения и многоязычия Пятигорского государственного университета;
Чекалов Петр Константинович, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник отдела литературы народов КЧР Карачаево-Черкесского института гуманитарных исследований

П 86 **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. – 192 с.

ISBN 978-5-907642-44-7

© Филиал СГПИ в г. Ессентуки, 2023
© Издательство «Тимченко О.Г.», 2023

ISBN 978-5-907642-44-7

ОГЛАВЛЕНИЕ

Алхасова Светлана Минхайловна
Этноспецифика билингвизма в современной Кабардино-Черкесской литературе. Статус. Проблемы. Аспекты 5

Буров Александр Архипович
Язык современной молодежи: к вопросу о жаргонной ипохондрии речевой коммуникации 10

Бурова Галина Петровна
Речь молодежи в зеркале диглоссии современной русской языковой картины мира 21

Gerelegiz Hüsnü
Сравнительно-сопоставительный анализ художественных текстов романа Тембота Керашева «Одинокий всадник» на адыгейском, русском и турецком языках 32

Жабина Галина Михайловна
Антропологический аспект в обучении русскому языку детей-билингвов 38

Кичева Инна Васильевна
Аксиологический базис функционирования русского языка как государственного на Северном Кавказе 43

Куек Асфар Сагидович
К вопросу о генетическом и культурном коде билингвов: сравнительный аспект . . 51

Куёк Марьет Гиссовна
Художественная культура адыгов (черкесов) в контексте современного полилингвистического мира 58

Натхо Адам Юрьевич
Билингвистический фактор формирования этнокультурной идентичности адыгов . 64

Откидач Надежда Андреевна
Лингвокультурологический потенциал художественного слова А. Губина и его воспитательное значение в полилингвальной среде 68

Стадульская Наталья Александровна
CLIL как передовая методика обучения билингвов 73

Ткаченко Людмила Николаевна
Роль и место родного языка в процессе обучения иностранному языку 79

Фрикке Янина Александровна
Жаргонизация речи современной молодежи: от сленга – к языку 83

Ханинова Римма Михайловна
Проблема перевода стихотворений калмыцких поэтов: оригинал – подстрочник – перевод 92

Хакуашева Мадина Андреевна
Особенности формирования современной русскоязычной адыгской литературы . . 100

Айдинов Магомед Муратбиевич
Исследование сложностей многоязычного образования: научные и методологические проблемы 114

Зенкина Марина Владимировна
К вопросу о стилистических упражнениях как форме развития культуры речи школьников-билингвов 118

Зинченко Злата Васильевна
Взаимодействие билингвизма и синдрома дефицита внимания / гиперактивности у людей 123

Касьяненко Виктория Александровна
К вопросу об особенностях диалектной речи жителей Ставропольского края 128

Лиева Радима Муратовна
Двуязычие и структура многоязычной компетенции 132

Мирзоян Эльвира Арсеновна
Ехнологии повышения эффективности преподавания английского языка в билингвальной среде 137

Назаренко Елена Игоревна
Проблема перевода романа Энтони Берджесса «Заводной апельсин» на русский язык – «надсат» 142

Орлова Виктория Владимировна
Использование электронных образовательных ресурсов при обучении языкам дошкольников-билингвов 146

Синькова Светлана Георгиевна
Применение диференцированных заданий на уроках русского языка при обучении детей-билингвов 151

Тохтаулова Лейля Хасановна
Элемент значения в семантике метафоры 156

Богачева Ирина Викторовна
Теоретико-методические аспекты работы с пословицами на уроках литературного чтения в условиях поликультурного образовательного пространства Ставропольского края 160

Полина Дмитриевна Рупасова, Ирина Владимировна Калус
Роль личности воспитателя ДОУ в психоэмоциональном становлении будущего билингва 171

Мурат Йылмаз, Севда Полат
Анализ перевода романа «Чёрная книга» Орхана Памука на русский язык: выявление некоторых неточностей в толковании лексем 175

Казиева Альмира Магомедовна, Чотчаева Марина Юрьевна
Реконструкция образов мира в поэтическом русскоязычном творчестве северокавказских авторов 183

Ковалев Николай Сергеевич
К вопросу об особенностях употребления иноязычных слов-предложений жителями Южного Вьетнама 188

РОЛЬ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ РЕГИОНЕ, В РОССИИ, В МИРЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811.35

ЭТНОСПЕЦИФИКА БИЛИНГВИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ. СТАТУС. ПРОБЛЕМЫ. АСПЕКТЫ

Алхасова Светлана Михайловна,
доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник сектора кабардино-черкесской литературы Института гуманитарных исследований – филиала Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Федеральный научный центр «Кабардино-Балкарский научный центр Российской академии наук» (ИГИ КБНЦ РАН), г. Нальчик

Аннотация. Теории по вопросам билингвизма в отечественном литературоведении в настоящее время являются чуть ли не самыми актуальными и востребованными. Особенно интересны работы Г.К. Бельгера, У.М. Бахтикиреевой и др., которые проливают новый свет на некоторые важные текущие проблемы. Они варьируются от меняющейся формы лингвистических проблем, до динамики национального самосознания народа в контексте межкультурных контактов с другими народами. Развитию билингвизма в некоторой степени способствует и процесс глобализации – исторический процесс превращения мира в единую систему, обладающую едиными характеристиками. Б. Аксфорд, например, утверждает, что такая гибридизация порождает «шизоидную культуру». (Axford Barrie, 2004). Однако это тема – другой статьи. Сущность и перспективы билингвизма также оцениваются разными учеными неоднозначно. И тем не менее, очевидно, что данное лингво – явление трансформирует и политику, и государственную власть, и общество.

Технология двуязычия или билнгвизма не является какой-либо специфической ценностью, которую человек выбирает или не выбирает, а является лишь вызовом, побуждающим к развитию и увеличению бесконечного количества литературно-художественных миров в литературе и культуре в целом. Ведь каждый язык – это целый этноспецифический мир определнного народа, и чем больше вариантов произведения на разных языках, тем богаче произведение. Но речь в данном случае пойдет об авторах, пишущих сразу на двух языках, и их специфике.

Ключевые слова: билингвизм, национальная литература, культура, родной язык, этническая принадлежность, коммуникация.

Новые цивилизационные процессы глобализации меняют параметры взаимоотношений между русским языком и языками народов России, изменяется вся межязыковая и межкультурная коммуникация. Северокавказская национальная культура и литература были стандартными для позитивистких классических направлений в начале прошлого века: это социалистический реализм. Многие стороны данного вопроса ещё не разработаны, так как это явление новое.

Ещё в 30–50 гг. XX в. национальные писатели России творили свои произведения в основном на одном, на родном, «материнском» языке. Предпосылки для развития билингвизма в кабардинской литературе появились уже в конце 50-х годов XX века. Русский язык в Северо-Кавказском регионе стал развиваться с развитием советского общества. И уже в 60–70 годы XX столетия в кабардинской литературе появились первые значительные поэтические и прозаические произведения на руссском языке. Одновременно авторы продолжали писать и на национальном языке. Так они становились писателями-билингвистами. Таким образом, создавалось новое явление в истории общества, культуры – билингвизм, который, несомненно, способствует более тесному сближению народов как в языковом, так и культурном общении.

Сегодня в кабардинской литературе можно назвать и имена поли (би) лингвальных писателей, таких, как Мухадин Кандур, который пишет одновременно на арабском, английском и кабардинсокм языках. С обязательным переводом на русский язык. Известный этнограф и прозаик Сараби Мафедзев написал свои романы и повести («Гыбзы достойные», «Конокрад» и др.) на кабардинском языке, и сам же перевёл их на русский язык. Известный кабардинский поэт Хабас Бештоков написал свою поэму «Каменный век» на кабардинском языке. Однако, не доверяя переводчикам, сам перевёл на русский язык, можно сказать, написал её заново на русском языке.

Все процессы в российской литературе, межкультурная коммуникация, так или иначе, влияют и отражаются в произведениях авторов – билигвов, в частности, в произведениях писателей Северного Кавказа: адыгских, карачаевских, чеченских, осетинских и др. В настоящее время идут жаркие споры о том, приносит ли билингвальность вред или пользу.

О несомненной пользе, приносимой билингвизмом, которая связана с распространением русского языка, говорит в настоящее время немалая часть культурологов и литературоведов. Многих возмущает засилье американских фильмов и американской псевдокультуры. Сегодня актуальны вопросы возрождения и сохранения национальной самобытности в Северо-Кавказской национальной культуре и литературе. И этому способствует именно билигвальность большинства национальных авторов, пишущих сегодня и на родном, и на русском языках. Бесспорно, что при существовании писателей-билингвистов будут сохраняться и русский язык, и национальные языки.

Например, известная кабардинская поэтесса Ася Кармова пишет великолепные стихи и на родном языке, и на русском.

Исходя из этого, следует прояснить существенный аспект проблемы, а именно: соотношение билингвального русскоязычного писателя и национального автора в узколитературном смысле.

Положительным примером воздействия билингвизма в поликультурной картине мира народов Северного Кавказа, регионов РФ и за её пределами является усвоение русского языка как государственного. Билингвальные поэты и писатели, такие, как Ася Кармова, Юруслан Болатов, Мухамед Емкужев и др., являются связующим звеном между двумя культурами, литературами и языками. Они, как писатели-билингвисты, достигают две цели:

– национальный писатель даёт возможность увидеть на ином (приобретенном русском) языке национальные образы жизни другого народа;

– на приобретенном языке по-новому взглянуь на свою культуру, свой народ.

Эти же две задачи он может решать и на родном, национальном языке. К примеру, романы Мухамеда Емкужева «Всемирный потоп» и «Ночь Кадар», «Который справа» написаны на великолепном русском языке. Но правильно ли Емкужева называть русским писателем, когда каждая строчка, каждая буква пронизана адыгским духом, адыгской мифологией, адыгской архетипикой?! Если национальное выражено талантливо, следовательно, оно общечеловеческое, общемировое. К тому же, свои ранние произведения Емкужев писал на родном, кабардинском языке.

По мнению профессора Нафи Григорьевича Джусойты: «В многонациональном государстве язык наиболее развитой многочисленной нации естественно становится языком межнационального бытового и культурного общения. На этом языке происходит и писательское творчество. Для читателя главное общение…» [1]. Таким языком в России является именно русский язык.

Яркий пример билингвального поэта – творчество Аси Кармовой. Стихотворение «Порыв бесконечного ветра» написано на кабардино-черкесском:

Махуэ нуру хобзахэ илъэсым,
Жэшыр ныбжьу хохьэжыр абы.
Си псэр гъуэгу техьэжам лъэмы1эсми,
Ещхьщ зэсахэм кэлъыжэ сабийм [2].
Подстрочный перевод:
Своим светом день вживается в год,
Ночь своей тенью зрастворяется там же,
И хоть душа моя не достанет
До нашедшего свой путь,
Я бегу за ним, словно ребёнок,
бегущий за тем, к кому привык ...

Её же стихи на русском:
В сорок пятый пел Дунай
И ликовала Братислава -
Незабываемый был май!
Безвестного минула слава.
Обетованная краса
Земли Нагорной!
Манускрипты
В раструбах ветра голоса
От днища бездны – вздохи, квинты… [3].

По мнению У.М. Бахтикиреевой, специфика билингва, его особый талант и состоит в том, что «…при выражении одной и той же мысли средствами первичной и вторичной культур различает систему значений в данных языковых культурах» [4].

Таким образом, билингвальность литературы способствует приобщению культуры и литературы народов Северного Кавказа к общероссийскому литературному процессу.

Время расставляет по-новому акценты и поэтому правильнее определить: в какой степени тот или иной писатель является человеком

мира, а в какой – принадлежит к той или иной национальности. Определять же национальную принадлежность писателя по языку, на котором он пишет, – во многом устарело. Истина состоит в том, что язык писателя играет важнейшую роль, но разделять этнических адыгских, карачаевских, чеченских, осетинских других писателей Северного Кавказа на «русских писателей» и «нерусских писателей», классифицируя по языку их произведений, представляется недостаточно убедительным, так как билингвизм писателя размывает такие границы.

Напрашивается ответ на поставленный выше вопрос: стоит ли писателям протестовать против билингвальности? Это серьёзная проблема, но именно литература сближает народы и культуры, способствует выявлению точек соприкосновения, доказывает родство душ и общность интересов всех людей на Земле.

И последнее. Взаимодополняемость национальной идеи и идеи культур и литератур разных народов России их «сближение-отталкивание» (К. Султанов) создают в постсоветском пространстве основной ценностно-смысловой спектр.

Литература:

1. Къармэ Асият. Ахърэт ныджэ. Кармова Асият. Нальчик, Эльбрус, 2018. По ту сторону берега. – С. 29.

2. Къармэ Асият. Ахърэт ныджэ. Кармова Асият. Нальчик, Эльбрус, 2018. По ту сторону берега. – С. 58.

3. Бахтикиреева У.М. Творческая билингвальная личность: национальный русскоязычный писатель и особенности его русского художественного текста. – М., 2004. – С. 21.

4. Валиева Т.И. Коста Хетагуров и христианское просвещение. Гуманитарные науки: научные приоритеты ученых: Сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции. – Пермь, 2017. – С. 10.

УДК 81

ЯЗЫК СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: К ВОПРОСУ О ЖАРГОННОЙ ИПОХОНДРИИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Буров Александр Архипович,
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования Института переводоведения и многоязычия
Пятигорского государственного университета
г. Пятигорск

Аннотация. В статье расскрыта сущность жаргонной ипохондрии речевой коммуникации, анализируются причины поиска современной молодежью собственных коммуникативных ниш. Проводится сравнительный исторический анализ культурного формирования детей и молодежи. Особое внимание автором уделяется заимствованиям, вошедшим в активный словарь молодежи и формируемой на их основе новой языковой картины мира.

Ключевые слова: современная молодежь, жаргон, ипохондрия, речевая коммуникация, национальная диглоссия.

Слово ипохондрия, которым традиционно обозначается «болезненная мнительность, угнетенное состояние, тоска, подавленность» [5], в коммуникации современного человека, тем более молодого, употребляется крайне редко, хотя синонимы данного слова, о чем свидетельствуют данные толкового онлайн-словаря, встречаются значительно чаще (ср.: депрессия, меланхолия, подавленность, печаль, тоска, тревога, уныние, упадок духа, грустное настроение и др.). Это говорит о том, что само обозначаемое денотативное состояние, испытываемое в период формирования и становления личности, характерно для нашей природы.

Два века тому назад Г.В.Ф. Гегель писал так: «... занятый только общими предметами и работая только для себя, юноша, превращающийся теперь в мужа, должен, вступая в практическую жизнь, стать деятельным для других и заняться мелочами. И хотя это совершенно в порядке вещей, ибо если необходимо действовать, то неизбежен переход и к частностям, однако для человека начало занятия этими частностями может быть все-таки весьма болезненным, и невозможность непосредственного осуществления его идеалов может ввергнуть его в ипохондрию. Этой ипохондрии – сколь бы незначительной ни была она у многих – едва ли кому-либо удавалось

избегнуть. Чем позднее она овладевает человеком, тем тяжелее бывают ее симптомы. У слабых натур она может тянуться всю жизнь. В этом болезненном состоянии человек не хочет отказаться от своей субъективности, не может преодолеть своего отвращения к действительности и именно поэтому находится в состоянии относительной неспособности, которая легко может превратиться в действительную неспособность» [3, с. 89].

У Гегеля ипохондрия молодости – обобщающая социальная метафора, характеризующая определенный вектор коммуникационного проявления языковой личности, связанный с направлением развития её языковой картины мира, отражением в ней тех культурных и прежде всего нравственных ценностей, которые синтезируют общечеловеческое и национальное, в том числе этнорегиональное [1]. Это состояние поиска, обретения и потерь, состояние совершения ошибок, из которых не всегда делаются правильные выводы.

Между тем ипохондрия языка как отражение душевного смятения переходного возраста, на наш взгляд, может считаться одной из главных причин, побуждающих современного юношу и даже акселерированного подростка искать свою нишу коммуникации, как правило – интересную для него и удовлетворяющую вектору его мотивации.

Обычно ипохондрия языка проявляется как неспособность к общению, но не вследствие недостаточного культурного развития, а как неприятие действительности, как форма протеста против нее, свойственное юности нежелание идти на компромисс. Иногда это связано с неумением, вызванным неуверенностью в себе, отсутствием опыта и должных примеров. Также среди проявлений ипохондрии – нежелание общаться как следствие отсутствия понимании со стороны родителей в семье, окружающих, прежде всего старших, которые невнимательны к судьбе тех, кто «мал еще» и не может иметь реальных мотивов действий и поступков, тем более сегодня, поскольку в основном пребывает в виртуальном мире интернета. Хуже всего когда отсутствует доверие, подвергается сомнению главное – чистота и искренность помыслов юной души. Все это формирует ложное убеждение в преждевременности или даже невозможности самой коммуникации, что зачастую ведет к нежелательным последствиям.

Культурное формирование детей, родившихся в начале III-его тысячелетия, происходит в уникальных условиях. С одной стороны, еще сохранились и активно поддерживаются государством и обществом в лице старших поколений славные традиции исторической памяти и классические ценности дореволюционной России, обогащенные лучшими достижениями нашего многонационального народа в годы советской власти с

1917-го по 1991-й. С другой стороны, есть тридцатилетний опыт погружения в некогда чуждый, но буквально в одночасье ставший доступным и, более того, чуть ли не «своим» мир рыночной экономики и буржуазной культуры. Хочется верить, что этот кратковременный, но богатый опыт является «сыном ошибок трудных» и положительным результатом ученичества, по аналогии с событиями трехсотлетней давности в эпоху Петра Великого. Как и тогда, наша картина мира и национальный язык встали на путь преображения: перед нами открылось в новых для нас понятиях и облекающих их словах все то лучшее, что может быть взято за последние годы как результат информационно-технологического прорыва в Интернет и общения с мировыми, в том числе западными достижениями в сферах передовых технологий, банковского дела, бизнеса, менеджмента. маркетинга, сервиса, организации туризма, спорта, отдыха, быта и т.д.

Заимствования мощно вторглись в наш активный словарь, резко обогатившийся в основном за счет англицизмов. Словарь русского языка и формируемая на его основе языковая картина мира привели к возникновению временного состояния национальной диглоссии. Русское «лексико-фразеологическое сообщество» (термин Н.М. Шанского), закаленное межъязыковыми контактами XVIII–XX веков, испытало мощное воздействие англоязычного заимствования, в том числе варваризации, на всех уровнях общения, в том числе – на компьютерном. Это своеобразное билингвальное состояние, как нам представляется, носит преходящий характер. На данном этапе развития русского национального языка оно напоминает подвижное динамическое равновесие двух полюсов – исконно русского, кириллического, и заимствованного, латинизированного. Как долго оно продлится, мы не знаем, хотя очевидно, что нынешнему молодому поколению (поколение Z, согласно теории Н. Хоува и В. Штрауса [9]) в условиях данной диглоссии предстоит жить и общаться. Однако считать данную речевую характеристику не заслуживающей внимания не стоит, поскольку она отражает очень мощные социальные, экономические, политические и культурные процессы столкновения двух глобальных сил, оформившихся к началу XXI многополярного мира.

С апреля 2023 года в России начался ребрендинг ряда товаров западных фирм. Теперь названия средств для стирки, уборки и ухода за домом «Персил», «Сомат», «Бреф», «Вернель», «Лоск» указываются на упаковках как на кириллице, так и на латинице. Специалисты-маркетологи считают, что такой подход позволит потребителям привыкнуть к последовательной смене наименований [10]. Однако очевидно, что транслитерация латинских номинаций логотипов импортных брендовых товаров кирилли-

цей (типа Syoss – Сьёсс) в отечественной рекламе как ответ на западные санкции вряд ли можно считать выходом из ситуации, когда сама технология производства, то есть денотация, так легко не «транслитерируется, ибо ребрендинг еше не означает собственного производства самого товара».

Вместе с тем, сегодня становится очевидно, что самой историей России главная роль в формировании и развитии речевой коммуникации, и в первую очередь молодежной, отведена гуманитарному фактору – фактору внутренней формы русского национального языка, его нравственной силе полиэтнического духа, в основе которого лежит народность, своими корнями уходящая в глубь веков.

Очерк «Воспоминания о Пушкине» В.И. Даля – это не только рассказ о нескольких днях из жизни А.С. Пушкина, но и документ, наглядно свидетельствующий о том, как понимал великий поэт, подлинную народность русского языка, о которой он рассуждал на протяжении всей своей жизни. То, что Пушкин восхищался языком народа и считал его образцовым для литературной речи, общеизвестно. «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок!» – эта фраза из «Сказки о золотом петушке» давно уже стала прецедентным феноменом. Но не о сказке как жанре, а о сказке как о народном сказании, как о народном языке говорит великий поэт в письме брату Льву: «Знаешь мои занятия? До обеда пишу записки, обедаю поздно; после обеда езжу верхом, вечером слушаю сказки – и вознаграждаю тем недостатки проклятого своего воспитания. Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!» [12, с. 85-86]. И в «Воспоминаниях о Пушкине» народные сказки представлены именно так – как предания, которые являются импульсом для художественного творчества.

В своем очерке В.И. Даль пишет не только об умозрительном восприятии поэтом народных преданий и об осознании им их ценности для языка нашего. А.С. Пушкин, утверждает автор очерка, в определенном смысле живет в сказке, доверяя ей. Он уважает предание народа, он чувствует его. «Пушкин, я думаю, был иногда и в некоторых отношениях суеверен; он говаривал о приметах, которые никогда его не обманывали, и, угадывая глубоким чувством какую-то таинственную, непостижимую для ума связь между разнородными предметами и явлениями, в коих, по-видимому, нет ничего общего, уважал тысячелетнее предание народа, доискивался в нем смыслу, будучи убежден, что смысл в нем есть и быть должен, если не всегда легко его разгадать» [4, с. 261]. Автор воспроизводит мысли и чувства А.С. Пушкина, что делает ценность этих качеств народной речи присущей им обоим. Необходимо понимать, что великий лексикограф искал (и находил) важные для себя идеи в творчестве и воззрениях велико-

го поэта. А идея народности была для Даля сверхважной. Вот как пишет об этом И.С. Тургенев: «Мы употребляем здесь слово «народный» <…> в его исключительном, ограниченном значении. Для того, чтоб заслужить название народного писателя в этом исключительном значении, нужен не столько личный, своеобразный талант, сколько сочувствие к народу, родственное к нему расположение, нужна наивная и добродушная наблюдательность. В этом отношении никто, решительно никто в русской литературе не может сравниться с г. Далем. Русского человека он знает, как свой карман, как свои пять пальцев» [13, с. 277-278].

И если во времена Пушкина, Даля и Тургенева наш язык черпал в народном предании силу, которая определялась его истинностью, таинственностью, древностью, непостижимостью и глубочайшим смыслом, то чем век XXI-й хуже?

Правда, звучала, и неоднократно, обеспокоенность за судьбы русского языка, да и всей русской истории и культуры, звучит и по сей день, начиная со слома эпох в 90-е годы XX века, – мол, время идёт, а вместе с ним уходят вековые традиции, культура. Останется что-либо для потомков, да и будет ли это будущее? На месте снесенных старых зданий возникают многоэташки, развлекательные центры с чужеземными неоновыми вывесками и бегущими в небе фейерверками назойливой иноязычной рекламы. На смену играм на свежем воздухе пришли гаджеты с интернетом, в котором уже можно не просто сидеть, но и лежать, бегать и делать вообще все, что угодно, а вместо традиционных праздников с национальными гуляниями на природе, с народными песнями и плясками, молодежь отмечает чуждые православному народу Хэллоуин и День святого Патрика. Не созидание, а разрушение...

Но еще в конце 60-х пророчески ответил замечательный русский писатель В.И. Лихоносов в своих «записках после дороги» под названием “Осень в Тамани” (записки-воспоминания, мемории - и свои собственные, и чтобы остались после, для потомков): «Что ж так обидело нас время? И ты, поздний путник, сентиментальный мечтатель, зачем ты надеешься? Зачем бредишь, волнуешься, рад бы просить ветер о помощи и подслушивать шепот травы? Очнись, ни одна вековая птица уже не пролетит над тобой, ни о чем не споют тебе ветры и дальний голос из-под земли не дойдет! Опомнись! Что тебе она, эта сумеречная быль? Что тебе Мстислав, Ратибор, Ростислав и Глеб? Что они тебе че-рез ты-ся-чу лет? Мало разве своих дней?

Но сердце благороднее головы. Оно не понимает – «можно», «нельзя», «глупо», «невыгодно». Оно чувствует и находит вдалеке родные

тени...» [8]. Не здесь ли следует нам искать истоки иммунитета от любой ипохондрии, в том числе языковой? Только совершенно ясно, что виртуальная интернет-реальность данный иммунитет сама по себе не сформирует. Помочь – да, сможет, но только при условии целенаправленного выстраивания нравственной и эстетической образовательно-воспитательной логистики.

Гегелевское наблюдение по поводу ипохондрии молодости невольно вспоминается сегодня, когда в России происходит переоценка многих явлений, которые не так давно считались незыблемыми, если не вечными, но с начала 90-х XX века уже решительно были смещены на второй план новыми, альтернативными и во многом противоположными.

Жить о общаться после 1991 года так же, как до октября 1917-го года, оказалось невозможно в силу многих причин, поэтому хлынувшие на российскую почву западные ценности и идеалы, в том числе и языковые, ставшие официально декларированными, оказались новыми и чуждыми, не прижились в сознании народа, будучи востребованы лишь частью общества. Тем не менее общественное сознание, опять же, видимо, в силу известной загадочности русской души, постепенно и молчаливо согласилось с тем, что все заимствованное на всех уровнях, созданное не своим собственным трудом, несет блага и удобства, о которых веками мечталось и пелось. Вначале западные, а потом и восточные модели бизнес-коммуникации стали восприниматься как естественные – и непременно в обличии чужих, но вполне доступных заучиванию англоязычных терминов.

Гостеприимная почва русской языковой картины мира в который раз в истории согласилась с нерусскими генетически, но если не ценностными, то уж обязательными к употреблению и «в привычку входящими», а потом и «ветшающими, как платье» словами и стоящими за ними понятиями (потому как удобно для нашего обломовского начала, восхищенного сервис-моментами новой жизни: «наконец-то заживем как люди!»; напрашивается жаргонное: «по понятиям»... но по «тем» ли понятиям?). Что греха таить? – ведь уже поколение родителей появившихся на свет в конце 90-х - начале 2000-х «миллениалов», чуть ли не достижением общероссийского масштаба считало и считает последние десятилетия «строительства» нового общества после разрушения СССР, считало и считает обучение их детей в вузах США и Англии и, в принципе, и трудоустройство «там», а не «здесь», что их дети лучше владеют английским языком, чем русским.

«Цивилизационное погружение» нашего Отечества в мир западных «ценностей», слава Богу, 24 февраля 2022 года было официально диагностировано как (будем надеяться!) временное социальное заболевание – ипохондрия, которая лечилась по проверенной западной модели.

Это «заболевание» длится уже более тридцати лет, что, по меркам истории, явно недостаточно, чтобы болезнь стала хронической. Однако уже не одно поколение российской молодежи испытало и продолжает испытывать на себе внешне благонесущее и конструктивное, но внутренне, нравственно, деструктивное воздействие чужеродных экспресс-благ в стиле «фаст-фуд» в сопровождении бесконечной назойливой рекламы. Гаджетная компенсация за счет круглосуточного погружения в мир вселенской «паутины» (по преимуществу – «развлекухи», молодежный жаргонизм), а по сути в иной мир, где виртуально есть всё и где так же можно это всё, причем легко (вновь молодежный, но уже семантический, жаргонизм!), но только нет самого важного: труда – как умственного, так и физического, а главное – морального удовлетворения его результатами и, как следствие, приобретения жизненного опыта и нравственного созревания, в том числе – в плане формирования языковой личности и реальной (в традиционном значении, а не в появившемся недавно жаргонном оттенке) языковой картины мира. Всё в итоге оказывается фикцией - и блага, и общение, и необходимость в совершенстве своим языком, чтобы коммуникация участвовала бы в созидании.

По пресловутой теории поколений, идущей опять же «оnтуда» [9], сейчас вступает во взрослую жизнь поколение Z – «зумеры». Это молодые люди, родившиеся в середине нулевых годов XXI века. Их дедушки и бабушки, являющиеся «бумерами» и «иксерами», а также родители-«миллениалы», испытывая чувство ответственности за судьбу вступающего в жизнь поколения, стараются, кто как может, помочь прожить достойно. И гуманитарная, в частности – образовательно-коммуникационная, языковая, составляющая этих стараний вполне понятна, естественна и оправданна.

Российская молодежь полностью не «укладывается» в характеристики названной теории поколений [14]. У представителей нашей молодежи не так ярко проявляется чувство социальной незащищенности, беспомощности, ощущение слабой коммуникабельности и, как следствие, либо пассивность, инфантильность, либо, напротив, агрессивность и грубость в речевом поведении. Хотя, по свойственной молодости увлеченности новым и, как кажется, и передовым, уже понятным (что полностью отторгалось их бабушками, было в большей степени непонятно их родителям, хотя уже принималось), многие молодые люди еще вчера слепо копировали модные западные образы и образцы, в том числе и речевого поведения. Делалось это чуть ли не с чувством гордости (и какого-то запоздалого сожаления?), даже уже и без сетований на новые времена и информационно-техноло-

гическую революцию. Сегодня, согласившись с пользой Интернета и неизбежностью наступившей эпохе бизнеса на постсоветском пространстве, мы тем не менее пытаемся разобраться в том, что же происходит с нашей молодежью в целом и с ее речевым поведением, причем не только в общенациональном масштабе, но прежде всего в плане региональном, что представляется провинциальным. Ведь региональная реальность, в сравнении со столичными ритмами жизни, пока все еще ориентированными на западные (и восточные с некоторых пор) модели, все-таки больше и чаще связана с исконно русской глубинкой, традициями предков.

Когда-то великий В.И. Даль, датчанин по генеалогическим корням, но истинный русак по своему духу, воплотившемуся в знаменитом словаре живого великорусского языка и сборнике пословиц русского народа (и не только!), сказал: «Я думаю по-русски» [11]. То, что определенная часть молодого поколения россиян уже и желание думать по-русски утрачивает, к сожалению, является фактом, которым обеспокоена прежде всего педагогическая общественность. Однако на этом фоне убедительно думает по-русски основная часть нашей молодежи, представители которой сегодня плечом к плечу со старшими участвует в освобождении братского народа Украины от фашизма.

Пытаясь создать обобщенный портрет носителя современного русского молодежного языка, мы должны учесть информационно-технологический «бум» рубежа столетий, совпавший в России со сменой поколений и коренной ломкой традиционных ценностей, например – того же отношения к книге и чтению в целом, о чем сказано в известной Концепции 2016 года [6].

В Концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации (2016 год) перечисляются факторы, которые «обусловливают вытеснение чтения как незаменимого прежде источника социально значимой информации, снижение его культурного престижа. ... Кризисные процессы в чтении, в том числе детском чтении и шире – в приобщении детей, подростков и юношества к письменной культуре, <связываются> с глобализацией, повсеместной доступностью электронных аудиовизуальных средств массовой информации, развитием экранной культуры, социальных сетей, индустрии развлечений» [6, с. 5-6].

Но значит ли это, что уже в начальной школе не закладывается тот благодатный фундамент любви к познавательному чтению, и прежде всего художественной литературы, доступной и увлекающей детское воображение, пробуждающей романтику и фантазию подростка? Конечно,

учитель младших классов не всегда обладает необходимым интеллектуальным уровнем начитанности и эрудированности, но это говорит и о не очень высоком уровне подготовки в вузе, и о падении престижа профессии педагога начальной школы (в чем не последнюю роль играет и отсутствие должного внимания к условиям работы учителя со стороны государства и муниципальных властей, и бюрократические издержки самой системы отечественного образования, и многое другое).

Вывод Концепции о «необходимости принятия на уровне государства комплекса целенаправленных мер по поддержке детского, подросткового и юношеского чтения как основы общей и профессиональной культуры будущих поколений населения нашей страны, средства повышения ее человеческого капитала» [там же, с. 8] совершенно справедлив и актуален. Но любые меры «сверху» бессильны без нашего использования современных методов и приемов работы с художественной познавательной книгой на уроках литературного чтения, которые, на наш взгляд, действительно способствуют активизации познавательного общения младших школьников с художественным текстом.

Если всерьез задуматься над тем, почему с наступлением века информационных технологий наши дети теряют интерес к общению с художественной книгой как источником знаний, то этот вопрос надо переадресовать к филологической и педагогической (вместе с методической) науке XX века, непосредственно влиявшей и влияющей по сей день на стереотипы и модели преподавания литературного чтения и истории литературы в школе. Главное здесь – то, что учащиеся, начинающие под руководством учителя начальных классов общаться с книгой «как надо по науке», в результате включаются в процесс «как надо, но не мне самому» – то есть по инструкции, по регламенту, установленному взрослыми, часто совершенно далекими от того, что называется личной свободой чтения как постижения Искусства Слова, его Красоты и Смысла.

Рассматривая вопрос о том, что собой представляет сегодня, по истечении двух десятилетий XXI века, региональная речь современной российской молодежи – язык или жаргон, исследователи приходят к выводу, что это уже не отдельная сфера речевого употребления, а фактически весь современный русский молодежный язык (СРМЯ), который в настоящее время продолжает испытывать воздействие жаргонизации, причем как в плане конструктивном (например, Интернет-жаргон), так и в деструктивном (жаргоны молодежных субкультур, деклассированных элементов и др.) [2].

Главным негативным итогом отрицательной динамики современной русской языковой картины мира (конец XX-го – начало XXI-го столе-

тий) стал процесс общей речевой деградации носителя СРМЯ. Это связано в основном с социально-экономическими изменениями в обществе и общим культурным дисбалансом и переоценкой культурных традиций и исторических ценностей. Кроме варваризации (как внешней причины) и жаргонизации (как причины внутренней) к негативным «данностям» отечественного молодежного общения следует отнести также общий культурный спад, связанный с переориентацией подрастающего поколения с собственно книжных на электронные носители художественно-литературной «информации» (равно и превращение эстетики и культуры традиционного книжного чтения как погружения в волшебный, но и одновременно правдивый мир русской классической литературы в получение поверхностных сведений о биографии и кратком содержании произведений художника слова, включенных в программу подготовки к ЕГЭ). Это, как следствие, и падение уровня владения нормами русского литературного общения в результате изменения отношения к родному языку в целом. Здесь же скажем спасибо англо-американизации, с помощью оформленных на дурном английском языке, китайских упаковке «дефицитных» для собственного российского производства обиходных товаров «на все случаи жизни»; здесь и меркантилизация быта и «квартирного вопроса» плюс низкий уровень речевой культуры общедоступного интернета и т.д. Жаргонизация молодежного языка как общий синоним его деструкции – это, конечно же, самая главная причина дестабилизации речевой коммуникации современной российской молодежи в целом.

Для того, чтобы подробнее разобраться в этой проблеме, определить основные тенденции, векторы и перспективы развития речи современной российской молодежи, целесообразно, на наш взгляд, рассматривать весь СРМЯ с учетом подвижности динамического равновесия нормативного (полюс конструкции) и ненормативного (полюс деструкции) начал. В самом деле, буквально на глазах современного поколения жителей России относительно стабильная стилевая триада «книжность – разговорность – масс-медиа», сформировавшаяся к концу XX века [7 и др.], уступает место билингвальной альтернативе – оппозиции «нормативно-литературный язык – жаргонизированный язык», где второй компонент в основном характеризует именно речевое поведение молодежи.

Данное явление, напоминающее диглоссию, характерно для СРМЯ и может быть соотнесено с общепринятыми понятиями билингвизма и диглосии в русском национальном языке начала XXI века. Альтернативная диглоссия, носящая социолингвистический характер, в региональном контексте Северного Кавказа окрашена в два существенных оттенка:1) поли-

этнический и 2) конфессиональный. Именно данные моменты делают региональную языковую картину мира более консервативной, но устойчивой, стабильной, опирающейся на традиционное место русского литературного языка как универсальной и открытой поликультурной и поликонфессиональной основы коммуникации. Это ярко проявляется в регионимике, понимаемой нами широко – как региональный словарь имен не только собственных, но и нарицательных, чья внутренняя форма закрепляет жизненно важные, в том числе традиционные культурно-исторические ценности, наиболее значимые для сознания всех живущих здесь этносов.

Литература:

1. Буров А.А. Лингворегионоведение. Регионимика Северного Кавказа. Учебник и практикум для вузов. 3-е изд., испр. и доп. / А.А. Буров, В.Г. Лебединская. – М.: Юрайт, 2019. – 159 с.

2. Бурова Г.П. К вопросу о жаргонизации молодежной речи в современной русской языковой картине мира / А.А. Буров, Г.П. Бурова, Н.А. Ломова // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. – Новосибирск, 2015. – № 6 (13). – Ч 3. Филологические науки. – С. 61-66.

3. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук // Сочинения. - Т. 3: Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.

4. Даль В. И. Воспоминания о Пушкине / В.И. Даль // Пушкин в воспоминаниях современников. В 2-х т. – 3-е изд., доп. – СПб.: Академический проект, 1998. – Т. 2. – С. 258-262.

5. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка онлайн. – URL: https://www.efremova.info/word/ipoxondrija.html (дата обращения 08.03.2023).

6. Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. М., 2016. URL: https://ibcappo.ru/images/stories/2016/conception-2016.pdf (дата обращения: 01.12.2022).

7. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В.Г. Костомаров. - М.: Гардарики, 2005. - 287 с.

8. Лихоносов В. Осень в Тамани. Записки после дороги. Повесть. – 1968. – URL: https://rospisatel.ru/osen%20v%20tamani.htm(дата обращения: 09.05.2023).

9. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – № 1. – С. 94-97.

10. Перезапуск бренда Syoss. - 2021. - Режим доступа: URL: https://syoss.ru/blog/raznoe/perezapusk-brenda-syoss (дата обращения: 10.05.2023).

11. Порудоминский В.И. Даль. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 384 с.

12. Пушкин А.С. Письмо Пушкину Л.С., первая половина ноября 1824 г. Из Михайловского в Петербург // Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977-1979. – Т. 10. Письма. – С. 85-86.

13. Тургенев И.С. «Литературные и житейские воспоминания», биографические очерки и некрологи, автобиографические материалы, незавершенные замыслы и наброски, 1852-1883 // Сочинения в 12 т. 2-е изд., испр. и доп. – Т. 11. – М.: Наука, 1983. – 530 с.

14. Федякова А.В. X, Y, Z: чем современное поколение детей отличается от предыдущих. – 2021. – Режим доступа: URL: https://externat.foxford.ru/polezno-znat/osnovy-teorii-pokolenij-xyz. (дата обращения: 10.05.2023).

УДК 81

РЕЧЬ МОЛОДЕЖИ В ЗЕРКАЛЕ ДИГЛОССИИ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Бурова Галина Петровна,
доктор филологических наук,
профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
Ставропольского государственного
педагогического института (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. В статье приводится анализ речи современной молодежи. Обозначена проблема речевой дестабилизации, вызванной социальной реакцией общества на деструктивные явления конца XX века. Автор проводит анализ понятия «Дисглоссия» как «особый вариант билингвизма».

Ключевые слова: современная молодежь, жаргон, диглоссия, речевая коммуникация, языковая картина мира.

Социолингвистическое изучение речи молодежи в зеркале современной русской языковой картины мира [2 и др.] позволяет нам сделать ряд наблюдений, которые имеют прямое отношение к процессу подготовки специалистов в области преподавания гуманитарных дисциплин, и прежде всего филологических, в школе и вузе, с учетом условий языковой и социокультурной адаптации билингвов в образовательной системе.

Происходящие в последние десятилетия изменения в социально-экономической, культурной и коммуникационной сферах свидетельствуют о проявлении в русском национальном языке особого рода диглоссии – динамического взаимодействия в пространстве полотна отечественной языковой картины мира двух полюсов, определяющих весь ход языкового развития и характер речевой коммуникации как на общенациональном, так и на региональном уровнях.

С одной стороны, это полюс традиционный, генетически русский, уходящий своими корнями в историю восточнославянского великорусского полидиалектного этноса и являющийся хранителем исторических ценностей, которые представлены кириллицей как лингвосемиотическим культурным кодом, прежде всего – в языке русской классической художественной литературы.

С другой стороны, это полюс новообразований, в котором сосуществуют две линии. Первая – варварическая, связанная с заимствованиями, которые активизировались после падения идеологических и социальных

барьеров на рубеже 80-х и 90-х годов XX века, когда распался СССР и начался процесс вхождения новых государств, и прежде всего РФ, в мировое культурное и языковое пространство. Данная языковая линия основана на латинице и представлена по преимуществу англицизмами североамериканского и западноевропейского происхождения.

Вторая языковая линия – жаргонная, активизировавшаяся как многоплановое и неоднородное языковое явление, в котором причудливым образом переплелись: а/ речевые изменения, вызванные развитием IT-технологий и компьютеризацией России и распространением интернета на всех уровнях социума; б/процессы речевой дестабилизации, вызванные социальной реакцией общества на деструктивные явления конца 80-х («перестройка») и 90-х («приватизация») и связанные с прямым и косвенным (вмешательство извне) разрушением литературных норм речеупотребления и мощным ростом просторечных и сниженных элементов на всех уровнях общения.

Данное языковое состояние двуязычия, или диглоссия, является, на наш взгляд, временным альтернативным вариантом по отношению к тому, что обычно понимается под моноглоссией развитого национального языка, достигшего значительных успехов в сфере культуры, образования и литературы (каковым признан русский язык как один из мировых языков).

Обычно под диглоссией принято понимать «особый вариант билингвизма, при котором на определённой территории или в обществе сосуществуют два языка или две формы одного языка, применяемые их носителями в различных функциональных сферах» [1]. Чаще всего для подобного рода диглоссии характерна ситуация «несбалансированного двуязычия», когда один из языков или вариантов выступает в качестве «высокого», а другой «низкого», письменно закрепленного или существующего только в устной форме, официального или тайного, искусственного и т.д.

Похожее определение дает диглоссии и известный специалист в области социолингвистики В.П. Коровушкин, считающий, что «диглоссия – это разнообразная по сочетанию реализация контактов и смешения всех возможных в данный исторический период форм существования одного и того же национального языка и соответствующих субкультур единой национальной культуры данного народа, характеризующая социально-речевую ситуацию, сложившуюся в пределах одного государства» [7, с. 97-98].

Диглоссия, проявляющаяся в отечественной речевой коммуникации рассматривается нами как особое состояние, характерное в первую очередь для современного русского молодежного языка (далее – СРМЯ), которой на рубеже XX и XXI веков испытал и продолжает испытывать

мощное деструктивное воздействие варваризации, с одной стороны, и жаргонизации с другой.

Оформление рассматриваемой нами социолингвистической диглоссии вписывается в общий процесс изменений в соотношении традиционных составляющих структуры русского национального языка [15, с. 325-326].

Напомним, что Г.В. Степанов выделяет в русском национальном языке на период конца XX века, с одной стороны, области литературного языка (строгая кодификация: язык науки, официально-делового общения, сфера публицистики), разговорной речи, просторечия и территориальных диалектов; с другой – область социальных диалектов (профессиональные языки, область жаргона /или сленга/) и арго (нелитературное, сниженное общение). Отдельно позиционируется область языка художественной литературы (belles lettres), коррелирующая со всеми областями национального языка. Не рассматриваются при этом как искусственные языки (эсперанто, идо, волапюк, унитарио и др. – всего свыше 70-ти языков), так и языки программирования.

Сегодня состояние русского языка уже не соответствует данной схеме: «соотношение сил» в области речевой коммуникации иное, правда, еще до конца не изученное и не получившее таксономического оформления.

На современном этапе развития русского национального языка целесообразнее опираться на концепцию соотношения в нем литературного и нелитературных пластов, которая разработана на рубеже XX и XXI веков В.Г. Костомаровым и основана на понятии конструктивно-стилевого вектора (КСВ) [8 и др.].

В концепции В.Г. Костомарова разграничивается «стилистика ресурсов языка» и «стилистика их нынешнего употребления (стилистики текстов)». На первый план выходят уже не сами стили (официально-деловой, научный, публицистический и др.), а группировки текстов, которые описываются не перечнем типовых языковых единиц, а векторным указанием на правила их отбора и композиции.

По словам О.А. Лаптевой, для В.Г. Костомарова данный вектор организации и развития «отражает свое время, он устремлен в направлении, диктуемом характером коммуникации, ее общими и индивидуальными качествами, коллективным импульсом говорящих и пишущих. Суммарная неоднозначность и множественность этих факторов порождает и множественность направлений векторов, т.е. они составляют некоторое число. Векторы вбирают в себя традиционные стилеобразующие факторы, они зиждутся на предшествующих достижениях стилистики и обладают универсальной разрешающей способностью» [8, с. 6].

«Коллективный импульс говорящих» в определенных условиях коммуникации способен трансформировать «традиционные стилеобразующие факторы».

Во-первых, это меняет наше представление о сложившейся социолингвистической организации речевого пространства.

Во-вторых – позволяет предположить возможность новой пространственной стратификации стилей, в частности – с учетом уровня, который можно назвать процессом активного коммуникативного освоения норм языка – на всех уровнях их проявления, формирования сознательного отношения к ним, овладения активной речью с учетом возрастных этапов жизнедеятельности говорящего индивида и его возрастного «среза».

В-третьих – задуматься над возможным параллелизмом в историческом развитии языка в целом (этапы нормализации речевого поведения) и аналогичной картиной в речи отдельного носителя – по мере его взросления и изменения социального статуса – как в положительную, так и отрицательную сторону (профессор-лингвист VS. уркаган).

Язык, подобно зеркалу, отражает и фиксирует не только мысли, но и поступки людей – как отдельно взятой личности, так и целого этноса, имеющего свою государственность.

Язык русской нации времен Ломоносова, Пушкина и Льва Толстого не нуждался в таких особых характеристиках, как билингвизм или диглоссия. Этот язык был монолитным, и его литературная основа, выросшая на базе дрвнерусского языка всех восточных славян, была вначале освящена первоосновой кириллического семиотического кода, а потом обогащена множеством диалектов, консолидировавшихся на основе владимиро-суздальских говоров, которые стали народной сердцевиной «живого великорусского языка» (В.И. Даль). Правда, еще со времен Петра Великого состояние перманентной речевой диглоссии «русское – заимствованное» как своеобразной «рецессии» в русском национальном языковом организме, постоянно находящемся в состоянии усердного ученичества с Западом, присутствует. Не является исключением и эпоха демократического обновления после 1991 года.

Русская коммуникация рубежа XX и XXI веков оказалась в той ситуации, когда необходимо диалектически уравновесить классические традиции литературности русского языка, определенные еще в теории трех штилей М.В Ломоносова, и речевые реалии демократизации и духовной и экономической свободы того этапа в развитии государства, который, наступил в России после социалистического «эксперимента» 1917–1991 гг., вызвавшего ряд деструктивных изменений в отечественной культуре и

языковой картине мира в целом. Среди них – изоляция, в том числе эмиграционная, и преследование лучших художников слова и культурных носителей литературного языка, идеологизация всех сфер общения, в том числе области современного художественного творчества (насильственное навязывание принципов партийности, идейности и «народности») и односторонняя «интерпретация» классического наследия русской словесности, отделение в православной крестьянской стране церкви от государства и гонения на священнослужителей, а главное - уничтожение, даже физическое, главной отечественной ценности - культурной интеллигенции всех сословий, воспитанной в большинстве своем на дореволюционных патриотических традициях великого XIX века.

Эпоха идеологизации и советизации речевого общения рождала псевдодемократизацию всего русского национального языка и тотальную социальную деструкцию общения, своеобразную нравственную коррозию общения на фоне однолинейной идеологической «олитературенности» и ослабления динамики норм, вынужденных застыть в виде незыблемых штампов и стандартных клише, когда любой сугубо научный опус был обязан начинаться с обязательной цитаты из И.В. Сталина, а после XX съезда КПСС – очередного партийного съезда или пленума.

Революционная романтика ранней эпохи построения «нашего, нового мира» на социалистической основе самым деструктивным образом ударила по культурно-эстетической составляющей отечественной речевой коммуникации, придав ей мощный импульс советизации всего словаря и идеологической интерпретации классического русского реализма (Ленин о Толстом: «…я скверный, я гадкий, но я занимаюсь нравственным самоусовершенствованием; я не кушаю больше мяса и питаюсь теперь рисовыми котлетками …»). Молодые носителя русского языка, не получая должного образования, учились литературе по учебнику самой жизни. (На вступительном экзамене по русской литературе на педагогическом факультете Герценовского института в Ленинграде в середине 20-х годов один выпускник Смоленского педучилища, отвечая на вопрос о художественных особенностях сатиры А.Д. Кантемира «К уму своему», с лихим комсомольским задором красноречиво описывал седовласому экзаменатору профессору-петербуржцу хозяйственные таланты своего кума, его крестьянскую смекалку и заботливость).

Времена, наступившие после 1991 года, коренным образом изменили ситуацию в идеологии, экономике и политике, но вот что касается общественного сознания и состояния культуры речевого общения, то здесь ситуация оказалась много сложнее. Революционная романтика времен

«приватизационного обновления», вылившаяся в информационно-технологический и тусовочно-развлекательный протест молодежных субкультур рубежа XX и XXI веков, сделала речевую коммуникацию молодежи макаронической, в которой смешалось «французское с нижегородским», если вспомнить классику.

В одном коммуникативном поле оказались носители одного и того же национального языка, но с разными картинами мира. То взаимодействие и взаимопроникновение различных стилевых узусов, о котором писал

В.В. Виноградов, сдерживаемое и регулируемое на государственном уровне в эпоху СССР, со всей очевидностью обнажило процесс ослабления кодифицированного начала во всех сферах общения в русском национальном языке, рост влияния разговорно-литературного стилевого начала и активное взаимодействие просторечия и традиционных социальных жаргонов с активизировавшимися профессиональными речевыми узусами, особенно усилившимися со сплошной интернетизацией коммуникации и самой сильной в истории русского национального языка волной заимствования, прежде всего англоязычного. Начавшаяся с 1991 года официальная варваризация всех областей языка протекала в речевом поле, ослабленном стихией просторечия, которое облегчало рост жаргонизации всех сфер общения. (Всё, как в отечественном шлягере, звучавшем в 90-е годы на массовых толкучках по всей стране и ставшем речевым символом своего времени: «Провожал ты меня из тенистого сада/ Вдруг взяла тебя нервенная дрожь/ Ты скажи ты скажи чо те надо чо те надо/ Я те дам я те дам чо ты хошь». /Сохранена авторская фиксация речи в тексте, размещенном в интернете – Г.Б./).

Одновременно с процессом всеобщей жаргонизации, понимаемой нами очень широко (как естественный народный протест против утраты десятилетиями лелеемой мечты о жизни в обществе «всеобщего благоденствия», протест, как бы выплеснувший самой природой человеческого языка, его натурой), активизируется речевой контраст столичной («метрополия») и региональной («колония») речевых сфер и коммуникативного поведения носителей русского языка, представляющих центр России и ее регионы, в том числе и такой сложный в этнокультурном и конфессиональном плане, как Северный Кавказ.

При этом любой российский регион рассматривается как локус культурных ценностей коммуникации, когда традиционно русское народное начало, питающееся живыми истоками – территориальными великорусскими диалектами (В.И. Даль), доминирует над жаргонно-заимствованным, когда еще проявляются тенденции диалектной речи [10] и

сильна функция русского языка как средства межнационального общения, являющегося регулятором межнациональных отношений. Здесь же надо отметить сохранение исторических культурных традиций, закрепленных в фольклоре и в разговорно-литературном языке в целом, в том числе и на регионимическом уровне [3; 4 и др.].

Формирование личности непосредственно связано с ее речевой деятельностью. Собственно говоря, речь человека – это его автопортрет как личности языковой, с ее индивидуальной языковой картиной мира. Динамический аспект этой картины [см.: 16], непосредственно выходящий в коммуникацию, наиболее ярко проявлялся в речи молодого поколнеия. Мы предполагаем, что есть все основания говорить в целом о существовании в русском национальном языке особого пласта – современного русского молодежного языка (СРМЯ), который наиболее остро реагирует на все происходящие в речевом общении последнего времени изменения, но еще не получил достаточного изучения и описания в специальных исследованиях (как это было в середине прошлого века, когда в основном изучались интралингвистические процессы, экстралингвистика была охраняема незыблемостью коммунистической идеологии, охраняемой партийностью всей гуманитарной области познания мира [13]).

СРМЯ – это своеобразный феномен, сформировавшийся буквально на глазах в конце XX – начале XXI веков. СРМЯ возник на основе того, что часто называют молодежным сленгом, или молодежным жаргоном, и что получило словарное закрепление [12].

В 90-е годы XX века начинается и практически продолжается до сегодняшних дней современный этап в истории отечественного молодежного жаргона, когда мы говорим уже о целом процссее жаргонизации всего молодежного языка. Исследование данной «волны» молодежного жаргона в современном русском языке часто называют «жаргонным бумом» и связывают с криминализацией российской действительности [ср.: 14 и др.]. В сегодняшней разговорной речи и в общении школьников, вполне интеллигентных молодых людей, часто встречаются такие слова и выражения, как, например, «Не грузи!», «Не гони!», «Не тормози!», «Прикинь!» и под. Они доступны всеобщему пониманию, однако ни одно из жаргонных слов не употреблено в том значении, которое закреплено литературной нормой. Очевидное воздействие разговорно-просторечной среды общения в этом «языке» отчетливо пересекается с «энглезированными» заимствованиями как следствием технических новшеств эпохи. В частности, это стремительное развитие компьютерных технологий. Так, появление интернета позволило современной молодежи «зависать» в чатах «компов» и расши-

рить свой круг общения за счет усвоения соответствующих новых норм словоупотребления, например: чат, глюк, «аська» и т.д.

Молодежный жаргон как форма существования русского языка традиционно рассматривается в качестве одного из социальных диалектов, не ограниченного только определенными возрастными рамками, а имеющего и рамки социальные, временные и пространственные. В нем выделяются различные пласты в зависимости от сферы его распространения: в школе, ПТУ, вузе, армии, неформальных молодежных объединениях, а также в зависимости от профессии, в сфере наркомании, криминала, музыки (шоу-бизнес), спорта и др. [5, с. 13]. Интересную квалификационную характеристику молодежного жаргона находим в работах по языку СМИ: «Хороший, не бьющий по ушам эксклюзивный язык (если хотите – жаргон) похож на показательный коктейль дипломированного бармена – в нем десятки ингредиентов, они настолько виртуозно смешаны, что не разберешь, где заканчивается одно и начинается другое» [9, с. 108].

Данное явление, достаточно полно проанализированное в современной социолингвистике, практическими всеми учеными связывается как с общенародным, так и с литературным языком. Молодежный сленг, или жаргон, явно перерос рамки отдельного подъязыка, присущего определенной, довольно ограниченной социальной группе, включенной в современную русскую языковую картину мира. Сегодня, по мнению исследователей, язык молодежи наиболее показателен в том отношении, что позволяет «зафиксировать ... культурно-языковую ситуацию конца XX – начала XXI века, отразив динамику русского лексикона /выделено мною – Г.Б../» [12, с. 3]. Речь идет, скорее всего, обо всем современном словаре русского языка, обслуживающем общение и отражающемся в общенациональной языковой картине мира. Возможности переосмысления традиционных подходов к молодежному сленгу обусловлены и рядом факторов экстралингвистического и интралингвистического порядка.

Это, в частности, происходящие в России на рубеже XX и XXI веков социокультурные изменения, которые влияют на языковую картину мира и отражающуюся в ней новую иерархию стилей (в том числе – место разговорно-литературного стиля) и статус иноязычных заимствований в русском словаре; это и изменения в положении говорящей языковой личности как антропогенного фактора в сфере коммуникации; это и моменты чисто языкового (типологического) плана, связанные с активизацией тенденций к росту аналитизма на всех уровнях системы русского языка, и многое другое.

Многочисленные опросы, тестирования, анкетирования, которым подвергается в последние годы наша молодежь, чтобы констатировать молодежный жаргон, он же сленг, – это не просто одна из характеристик современной русской речевой картины мира, - это определенное общенародное состояние этой картины, имеющее все признаки серьезного антикультурного заболевания речи молодежи – современного поколения, культурный вектор которого должен определить развитие России в XXI веке.

В самом деле, какие аргументы весомее? Оправдывающие жаргонизацию СРМЯ или предупреждающие о ее опасности? С одной стороны – отрицание обыденности, активно продолжающей открыто обуржуазиваться и примитивизироваться, опошляться, поиск «маскировки» от действительности, игровое начало – тем более обновляющее речь, свежее, нестандартное, оригинальное и «прикольное» эмоционально и экспрессивно. Зато с другой - смысловая ограниченность, скудность когнитивного и коммуникативного плана, этноментальная ограниченность, грубость и вульгарность, пошлость и примитивность. Совершенно ясно, что жаргонизация молодежной речи – прямой антипод ее культурно-эстетического обогащения, которое не лишает носителя языка чувства юмора или общения в интернете.

Конечно же, наиболее существенным моментом активизации жаргонизации речи российской молодежи является демократизация социума, имеющая уже немалую историю. Разговорная речь, приобретающая после событий 1917 года в России статус демократического варианта литературного языка и заявившая о себе как потенциальный некодифицированный альтернант кодифицированного (литературного, нормативного) узуса, оказывает уже на протяжении почти столетия прямое воздействие на кодифицированный литературный язык.

Деструкции литературной нормы и стилевых узусов в русском языке способствуют социальные изменения последних десятилетий (после 1991 года), связанные с варваризацией, жаргонизацией – в том числе компьютерной, а также общим снижением культурного тонуса социума, который находится на грани распада. Это особенно ярко видно на фоне очевидного стремления в последнее время значительной части русского народа к возвращению духовных – прежде всего религиозных – православных в первую очередь – ценностей.

Речь молодежи, как самой динамичной социальной группы, является своего рода «лакмусовой бумагой» и отражает состояние общества на данном этапе развития. Сложность языковой личности современного молодого человека заключается в том, что, овладевая в процессе обуче-

ния нормами литературного языка, он, в то же время, является носителем молодежного жаргона, представляющего сложное социолингвистическое явление, возникающее на пересечении различных субстандартных форм существования языка и во многом отражающее особенности функционирования языковых единиц в сложной социальной структуре.

Таким образом, для современных молодых людей характерна развитая диглоссия, но при этом ни одна из систем еще до конца не сформирована и не развита. В связи с этим у молодых людей возникает принципиально важная для развития языковой личности проблема выбора языковых средств, используемых в различных коммуникативных ситуациях. При этом у него формируется умение «переключаться» – переходить с одного «подъязыка» (Ю. Н. Караулов) на другой, учитывать в общении «фактор адресата».

Важно подчеркнуть, что основным источником молодежной жаргонизации общения по-прежнему остается обычный литературный язык. Переиначивание смысла отдельных слов нормативной речи, так легко, даже «играючись» происходящее в общении современной молодежи, свидетельствует, с одной стороны, о богатейшем семантико-деривационном потенциале русского словопроизводства, а с другой – об отсутствии консервативного социоязыкового «стержня», присущего литературному языку, обслуживающему потребности высокоразвитого культурного социума. В самом деле, довольно типично употребление современными молодыми людьми, независимо от уровня представляемого ими отечественного «цивильного» социального статуса, единиц типа ботва, глюки, грузить, клевый, крутой, мобила, обломиться, отстой, тема, тормоз, фиолетово, конкретный, реально, в натуре и под. в специфически сленговом семантико-функциональном плане («Мобила у тебя конкретная, клевая, реально говорю. А вот у меня – отстой, в натуре», – подобные реплики привычны уху наших молодых современников). Между тем, на наш взгляд, это не словарно-номинационный «мусор», легко, вроде бы, синонимизирующийся с помощью культурных нейтральных эквивалентов, а скорее тенденция, отражающая объективные процессы обновления языковой картины мира в ее динамическом ракурсе [16]. Подобные явления нужно не искоренять, а исследовать, видя в них те или иные векторы языкового развития.

Подходя к молодежному сленгу как к молодежному языку, на котором общается, в той или иной степени, каждый носитель русского литературного языка в определенный возрастной период своей жизни, мы исходим из следующего определения: «Молодежь – это социально-демографическая группа, имеющая усредненные возрастные границы 14–30

лет, обусловленные существенными гормональными перестройками организма, а также социальной мобильностью, связанной с переходом индивида от детской несамостоятельности к личностному самоопределению в обществе, от экономической и иной независимости от родителей к полной правовой ответственности за собственное поведение» [11, с. 110].

Мы предполагаем, что в начале XXI века в России сформировалось особое состояние национального русского языка, которое характеризует речь молодежи. Через это состояние так или иначе проходит каждый носитель русского языка в определенный возрастной период. Понятно, что в целом носители молодежного языка характеризуются неоднородностью, множественностью, разноаспектностью сфер приложения и реализации своих жаргонных «потребностей», равно как и неодинаковой реакцией на собственно жаргонные ситуации.

Будучи областью открытой коммуникации, затрагивающей все без исключения сферы и темы общения, молодежный язык характеризуется известной асистемностью, даже хаотичностью, своеобразной экзотикой и особым состоянием своего носителя, который считает, что подобным образом общается временно, пока не начнется его взрослая, самостоятельная жизнь. К сожалению, все это приходится на тот временной отрезок развития человека, когда должны закладываться основы социокультурного типа личности, в том числе – и языковой. Вот почему общее состояние современной молодежной речевой коммуникации и тенденции и перспективы развития заставляют задуматься о многом, вызывая вполне определенную тревогу.

Литература:

1. Билингвизм и диглоссия. – URL: https://studfile.net/preview/4246609/ (дата обращения: 01.05.2023).

2. Буров А.А. Когниолингвистические вариации на тему русской языковой картины мира. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2003. – 261 с.

3. Буров А.А. Лингворегионоведение. Регионимика Северного Кавказа. Учебник и практикум для вузов. 3-е изд., испр. и доп./А.А. Буров, В.Г. Лебединская. – М.: Юрайт, 2019. – 159 с.

4. Бурова Г.П. К вопросу о жаргонизации молодежной речи в современной русской языковой картине мира / А.А. Буров, Г.П. Бурова, Н.А. Ломова // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. – Новосибирск, 2015. –№ 6 (13). – Ч 3. Филологические науки. – С. 61-66.

5. Гойдова С. Молодежный жаргон в системе современного русского национального (общенародного) языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004. – 24 с.

6. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка онлайн. – URL: https://www.efremova.info/word/ipoxondrija.html (дата обращения 98.03.2023).

7. Коровушкин В.П. Билингвизм и диглоссия как проявления социально-языковой ситуации // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 2 – Т. 2. – С. 97- 102.

8. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В.Г. Костомаров. - М.: Гардарики, 2005. - 287 с.

9. Лепкова Я. Круто говорим? // Cosmopolitain. - 1998. Февраль. – С. 105-108.

10. Любицкая Е.В. Сленг: региональные черты и процессы англизации: На материале речи молодежи г. Ставрополя и Красногвардейского района Ставропольского края: дис. ... канд. филол. наук. - Ставрополь, 2005. - 282 с.

11. Масалов А.Г. Теоретические подходы к определению сущности молодежи // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. История и политология. - 2012. - № 2. - С. 102-110.

12. Никитина Т.Г. Молодежный сленг. Толковый словарь/ Т.Г. Никитина. – М.: Аст-Астрель, 2009. – 1104 с

13. Панов М.В., ред. Русский язык и советское общество (социолого-лингвистическое исследование). Лексика современного русского языка. – М.: Наука. 1968. - 188 с.

14. Скворцов Л.И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 157 с.

15. Степанов Г.В. Национальный язык // Языкознание. Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: БРЭ, 1998. - С.325-326.

16. Чесноков П.В. Картина мира в языке и речи // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Т. 1 (Гуманитарные науки). – С. 149-153.

УДК 81-26

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ РОМАНА ТЕМБОТА КЕРАШЕВА «ОДИНОКИЙ ВСАДНИК» НА АДЫГЕЙСКОМ, РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Gerelegiz Hüsnü,
кандидат наук, Düzce Üniversity, TURKEY
Университет Дюздже Герелегиз Хюсню (Турция)

Тембот Керашев – один из самых ярких писателей, отразивших особенности формирования многонациональной отечественной литературы XX века. Особое место в его творчестве занимают произведения на историческую тему, появившиеся начиная со второй половины 50-х гг. и вобравшие черты особого «современного» этапа развития адыгских литератур. Их сближает обращение к материалу прошлой жизни народа, к фигуре черкеса во многом легендарного, романтического, а временами ставшего в литературе трафаретным. Как показывает анализ, писатель ста-

вит задачу очеловечить этот образ, показать истинные истоки, настоящие мотивы поведения героя, представляющего народ. Содержание произведений «Абрек», «Месть табунщика», «Сказание», «Слово девушки» и др. свидетельствует о том, что эволюция концепции личности приводит автора к существенным изменениям в характере интерпретации и отражении внешнего мира, а также в решении важнейших проблем: человек и общество, человек и человек, человек и природа.

Для более полного и масштабного показа прошлой реальности и усиления проблемности Т. Керашев обращается со временем к форме более широкого лиро-эпического повествования – роману «Одинокий всадник» (1973). В основу произведения кладется знакомая в историческом плане история столкновения различных классовых сил. Такой замысел приводит к занимательной фабуле, описанию разного рода приключений, обращению к национально-этнографическому материалу. Жанровую форму романа в то же время начинает определять не событийная сторона, связанная с хрестоматийной фигурой одинокого абрека, а сомнения и размышления «думающего» персонажа. Речь идет о проявлении в творчестве писателя типологических особенностей прозы нового времени – перенесении социального конфликта во внутренний мир сложных и неоднозначных персонажей. Событийный сюжет как бы остается формой организации действия, но роль комментария в формировании характеров и художественной мысли значительно ослабляется. Определяющими оказываются внутренний монолог, несобственно-прямая речь центрального персонажа. Такая тенденция ведет к отказу от излишней многоплановости и значительному сужению эпического повествования, движению к сравнительно небольшой, но синтезированной лиро-эпической форме.

Эволюция жанра эпического повествования и вызванные ею структурно-стилевые поиски Тембота Керашева определили изменения, связанные с авторским языком романа «Одинокий всадник». Язык произведения отличается точностью, наличием конкретных слов и выражений, определяющих предметы быта и явления реальности. Связано это с замыслом показать особенности исторического времени, его реалии. Авторская лексика в то же время начинает тяготеть к многообразию, она заметно усложняется, а художественный текст значительно обогащается. Тембот Керашев чаще использует абстрактные слова и выражения, характеризующие сложный внутренний мир персонажа. В его арсенале появляются двусоставные и односоставные слова, полные и неполные, синтаксически членимые и синтаксически не членимые выражения, простые и распространённые предложения. Одной из ярких особенностей языка писателя

становится обращение к историзмам. Их назначение – помочь воссоздать картину той эпохи, которую изображает писатель. Устаревшая лексика также служит стилистическим средством художественной характеристики предмета показа.

Такая тенденция, характерная для авторского оригинального текста, оказывает влияние и на художественную лексику переводов романа на русский и турецкий языки. Приведем примеры из вариантов текстов, подтверждающих эту мысль:

Оркъ – дворянин – vork,
Оркъ кIал – парень дворянин – vork delikanlısı,
Пчыпыджын – копье – ok,
Щабзэ-стрела – patlama,
Оркъ шыу – всадник дворянин – vork atlısı,
Сагъындакъ – сумка для хранения стрел – sadak,
ФэкъолI – крестьянин – fekol,
ФэкъолI кIал – парень крестьянин – fekol delikanlısı,
Пхъэцуакъэ – деревянные женские босоножки – bayan tahta sandaleti.

Для более полного отражения народной жизни и показа образа, представляющего национальную реальность, автор, а за ним и переводчики обращаются к пословицам, поговоркам, афоризмам. Например:

Пщырэ, оркърэ фэкъолIым ныбджэгъу фэхъуна. (Князья и орки не станут друзьями крестьянина. Prens ve vorklar asla dost köylü olamazlar).

Бын зигъоткIэ цIыфыгу ыгъотыжьын. (Родит ребёнка - сердце станет человеческим. Çocuk doğunca, bütün kalpler insan olur).

В романе Тембот Керашев, а также переводчики, используют старинные названия исторических мест, что также помогает воссоздать поэтическую картину прошлой реальности. Например:

Къырым – Крым – Kırım,
Тен- река Дон - Don nehri,
Къощ - старое название Майкопа - Maykop'un eski adı, koş,
Чэтыун - г.Лабинск - Labinsk şehri.

Писатель часто прибегает в произведении к терминологии, характеризующей предметы быта народа, названиям этнографических деталей, употребляет распространенные устойчивые слова и выражения, характеризующие национальные обычаи, традиции, культуру адыгов. Характерно это и для переводчиков. Об этом свидетельствуют такие примеры:

Адыгэ лъыжъ – адыгский старик – çerkes yaşlı adam,
Адыгэ ныу – адыгская старая женщина – çerkes yaşlı kadın,
Адыгэ ун – адыгский дом – çerkes evi,

Адыгэ кIал – адыгский парень – çerkes delikanlı,
Адыгэ шъашъ – адыгская девушка – çerkes kızı,
Адыгэ Iан – адыгский столик – üç ayaklı çerkes masası,
Пэсэрэ Адыг – древний адыг – eski çerkesler,
Адыгэ сай – выходное платье девушки – çerkes düğün elbisesi,
Адыгэ щыгъын – адыгская одежда – çerkes kıyafeti,
Адыгэш – адыгский конь – çerkes atı,
Адыгэгу – адыгское сердце – çerkes kalbi,
Адыгэ чыл – адыгское село – çerkes köyü,
Адыгашъхьэ – адыгская ментальность – çerkes başı,
Адыгэ шэн – адыгский нрав – çerkes karakteri.

Чтобы подтвердить высказанную мысль, приведем отрывок из романа на адыгейском языке и попытаемся сравнить его с вариантами переводов в изданиях на русском и турецком языках. На языке оригинала отрывок звучит так:

«Суанд джэгум зэрыхэтыгъэ саер щыгъыгъ, ау дышъэ паIор шъхьарыгъыжьыгъэп, кулымдан дэнэ шъхьэтехъо псыпс ышъхьэ техъуагъ. Ау, дышъэ паIор шъхьарыгъыжьыгъэп мыгъыжьми, джы пхъэцуакъэмэ атетэу унэм итэу зелъэгъум, джэгум къызэрэщыхъугъэм фэмыдэу, пшъашъэр нахь лъагэу Ерстэм къыщыхъужьыгъ. Ары шъхьай, джэгум къызыщыдашърэм зэрилъэгъугъэ плъышъор Ерстэм ыгу нахь пэблагъэ хъугъагъэ – маистэ цуакъэмэ арытэу, пшъэшъэ псыгъо гумэхэ цIыкIоу къыщыхъоу, бзыу кIэракIэу къыхьарзыхьэу зыщэтым... Ащыгъум агукIэ зэпэблагъэ хъугъэу къышIошIу, гукIэ - гъумрэ шIулъэгъу IэшIурэ ыгу къыфечъэгъагъ. Джы... Джы, пшъашъэр нахь къоданэу, нахь лъагэу ыкIи нахьри нахь дахэу къыщэхъуми, ыгукIэ нахь пэчыжьэ хъужьыгъэ фэдэу хаплъэ. Къэшъон гуIэтыгъэм хэтэу жэмы1о блэгъагъэу агу зэзыпхыгъагъэр джы Суанд ымыштэжьы фэдэу къыщэхъу. Нэшхъэигъо тIэкIоу джэгум гуцафэ зэришIыгъагъэри джы нахь къыхэщы, ынэгу нахь къеумэзэхы фэд... IэплъэкI къабзэ ыIэ едзэкIыгъэу кIэлэ ныбжьыкIэ Суанд къыдихьагъэти, ар пчъэIум къыщыуцугъ, мыдрэ пшъашъэр къекIуалIи, хIьакIэм ыIапэ къыубытыгъ.

А ти Суанд нэпэ гъэплIагъэу ухаплъэ шъхьай, боу хъоршэр ар: къэшъуакIэу пкъолъыр пфэмыхъоу непэ къыуигъэгъэлъэгъуагъ.. – къыIуагъ хэгърые нахьыжъмэ язым, тIэкIу IущхыпцIыкIи.

Непэ Суанд къыстекIуагъэр шъыпкъэ, ау хъоршэрыгъэ горэкIи сегуцэфагъэп, – пигъодзыгъ Ерстэми. – Шъыпкъэ, тыкъызэшъом, тыгукIэ зэдатштэу зэблагъэ тыхъугъэ фэдэу сыгугъэгьагъ. Джы а тизэблэгъагъэ ежь - Суанд ымыштэжьы фэдэу сыхаплъэшъы, ар зыфэсхьыщтыр сшIэрэп... !

Суанд ышъхьэ тIэкIу нахь риуфыхыгъэ нахь, ащ зи къыпигъодзыжьыгъэп, зыми фэмыхьыгъэ сэмэркъэу фэдэу зышъхьадригъэхыгъ. «ШъутIысыжьых!» къариIуи зэкIакIуи игъусэ кIалэм IэплъэкIыр къыIихыгъ, къумгъан-лэджэн зэрытэу пчъэкъуахэм къотыр къышти, хьакIэмрэ нахьыжъищэу ахэтыгъэмрэ заригъэтхракIыгъ. Ащ ыуж игъусэ кIалэм къумгъан-IэплъэкIхэр Iихыжьыгъ, адрэ хьакIэмэ

зарагъэтхьакIэу ыублагъ: Суанд пчъэм нэс кIыбкIэ зэкIкIуи икIыжьыгъ. Ащ ыуж бэ темышIэу 1анэхэри унэм къырахьэу аублагъ».

Русский перевод:

«Суанда была в том же платье, что и утром на джегу, только золотая шапочка отсутствовала – голова покрыта пестрым шелковым шарфом. В высоких деревянных сандалиях, она показалась ему выше и крупнее. Та, которую он видел на танцах, была ближе его сердцу. В сафьяновых, пестро расшитых мягких чувячках, тоненькая и хрупкая, она кружилась вокруг него, как нарядная пестрая птица... Тогда ему показалось, что они с Суанд сродни душой...

А сейчас, хотя она была стройнее, выше и, пожалуй, еще красивее, он вдруг сердцем почувствовал некоторую отчужденность, словно и не было той близости, рожденной в восторженном вихре танца. И грусть, которую он заметил еще там, на джегу, теперь, как ему показалось, сильнее туманила девичий взор...

Вместе с Суанд в кунацкую вошел молодой паренек с чистым полотенцем. Паренек остановился у порога, а Суанд подошла к Ерстэму и поздоровалась за руку.

Не смотри, наш гость, что Суанд так робко опускает веки, она очень коварна. Вспомни, как сегодня заставила тебя поневоле раскрыть мастерство танцора, – пошутил кто-то из пожилых.

Это верно, сегодня. Суанд победила меня, но никакого коварства я в этом не заподозрил, – возразил Ерстэм. – Правда, мне причудилось, будто мы не только поладили в танце, но и сердца наши сблизились. А теперь я вижу, что Суанд позабыла эту близость. Уж не знаю почему...

Суанд ниже опустила голову, пропустив его слова мимо ушей как ничего не значащую шутку.

«Садитесь! – сказала она, отступила, принесла из дальнего угла кунацкой кумган и таз. Подойдя к гостю, она полила ему воду на руки, потом взяла у юноши полотенце и передала Ерстэму. Она также дала умыться трем старшим, после чего возвратила кумган и полотенце молодому человеку, а сама, не поворачиваясь спиной, учтиво пятясь, удалилась. Вскоре в кунацкую стали вносить столики о трех ножках, уставленные пищей».

Турецкий перевод:

«Suant giysilerini değiştirmemişti. Yalnızca başlığını çıkartıp, onun yerine ipekli bir eşarp örtünmüştü. Tahta terlikleriyle içeriye girdiğinde, sandığından da uzun boyluymuş gibi geldi Yerstem'e. Düğünde görünümü daha da çok hoşuma gitmişti. Yumuşak deri ayakkabılarıyla yürürken, yuvasından uçmak için kanat çırpan bir kuşu andırıyordu. O zaman Suant'a karşı daha da içten bir sevgi duymuştu. Ya şimdi?

Şimdi kızı biraz şişman, biraz da uzun boyluymuş gibi görüyorsa da, kendisine karşı biraz soğuk duruyormuş gibi geldi. Oyun oynarken duyduğu sevinç kaybolmuş, kalplerini bağlayan bağ kopmuş gibiydi. Oyun oynarlarken bir şeye canının sıkıldığı, gönül koyduğu şimdi daha da belirgindi. Suant'ın kolunda temiz bir havlu vardı. Yanında da bir kız duruyordu. Suant, kız arkadaşını kapının yanında bırakıp Yerstem'e yaklaştı ve tokalaştılar.

Yaşlılardan biri:

– Suant'ımız bugün sessiz duruyor ama şakacının birisidir. Bugün bildiğim tüm fiğürleri ortaya döktürdü sana, dedi.

– Gerçekten bugün Suant alt etti beni ama şakacı olduğunu anlayamadım, dedi Yerstem. Karşılıklı oynarken arkadaş olduğumuzu sanmıştım. Şimdi ise o yakınlığı kaybolmuş gibi geldi bana. Bunu da neye yoracağımı bilemiyorum.

Suant başını biraz daha eğdi, karşılık vermedi. Şakaymış gibi savuşturdu bu sözleri. Yerstem'e oturmasını söyleyip, odadakilere arkasını dönmeden geri çekildi. Sonra da kapı eşiğinde duran leğenle ibriği getirdi, üç yaşlıyla Yerstem'in ellerini yıkamaları için. Gençlerde sırayla dışarı çıkıp ellerini yıkamaya başladılar.

Aradan çok zaman geçmeden de sofralar getirilmeye başlandı haç'eşe.»

Сравнение текстов оригинала и переводчиков позволяет сделать следующие выводы:

1. Русский и турецкий варианты текстов пытаются воспроизвести авторский стиль, художественную манеру изложения жизненного материала, но они все же значительны упрощены. В лексическом плане они не так богаты и не так ориентированы на воссоздание национального колорита и формирование исторического образа черкеса-наездника.

2. Упрощение лексики ведет к тому, что в художественном отношении авторский язык теряет эмоциональную силу, характерную для оригинала.

3. Некоторые слова и словосочетания, употребляемые в оригинале и служащие для показа полнокровной картины исторической реальности, оказываются просто потерянными. Это также негативно сказывается на стиле и мастерстве.

4. Переведенные тексты художественного произведения (и в русском, и в турецком вариантах) получили в некоторых местах иное звучание по сравнению с первоисточником, что также негативно сказалось на художественном содержании романа.

Из анализа, таким образом, можем сделать вывод, что оригинал текста «Одинокий всадник» богаче в художественном плане, ярче, эмоциональнее, чем переводные тексты.

Литература:

1. Керашев Т.М. "Одинокий всадник"/Т. Керашев/. - Майкоп: Адыгейское отделение Краснодарского книжного издательства,1977. – 296 с.

2. К1эрэщэ Т. "Шыу закъу" // Избранные произведения. Том второй. На адыг. Языке. Худож. А.А. Паршин.-Майкоп: Адыг. Отд. Краснодарск. кн. Изв-ва 1988- С. 560.

3. Çeraşe TEMBOT 'Tek Atlı' (Одинокий всадник), Çeviren YENEMIKO Mevlüt Atalay, Kuzey Kafkasya Halk Kültür Derneği Yayını, Ankara- 1979. – 306 s.

УДК 376.684

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Жабина Галина Михайловна,
преподаватель кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Буденновске)
г. Буденновск

Аннотация. Обучение детей-билингвов русскому языку имеет важное место в системе образования начальной школы. В нашей статье рассматриваются методы и принципы обучения, классификация ошибок и психологические аспекты обучения детей-билингвов. Важным аспектом в обучении является антропологическая миссия учителя, которая заключается в развитии биологических и психологических процессов обучающихся.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, антропологическая миссия, принципы и методы обучения детей-билингвов, классификация ошибок.

Антропологическая концепция все более интенсивно становится методологическим принципом педагогического знания. Будучи изначально обращенной к человеку, к целям, путям, способам и условиям организации его развития, педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики не может существовать вне антропологического контекста.

Современный образовательный процесс требует от педагога не только большого багажа знаний, самоотдачи, но и умения варьировать в среде межкультурного пространства. Наверное, каждый педагог столкнулся с обучением детей-билингвов. В последнее время увеличен процесс миграции в России и в мире, а воспитание детей-мигрантов занимает особое место в системе школьного образования. Ведь это не только работа педагога, которая требует от него педагогического мастерства и компетенций, но и проблемы, с которыми сталкивается ученик и его семья. К решению этих проблем активно подключают социологов, психологов, классных руководителей и учителей-предметников, чтобы адаптация обучающегося проходила максимально безболезненно для ученика и семьи.

В изучении опыта работы с детьми-мигрантами выделяют типичные психологические трудности, а в обучении русскому языку ошибки

классифицируются по уровням языка. Вопросам психологической адаптации обучающегося посвящены труды О.В. Гукаленко, В.Н, Гурова, Л.М. Дробижевой. Активно изучают и развивают методику обучения русскому языку как неродному Т.М. Балыхина, А.Н. Щукин, Э.Г. Азимов.

К психологическим трудностям, которые необходимо преодолеть ученику-мигранту, относят проблемы, связанные с нарушением общения детей; проблемы, связанные с эмоциональными нарушениями (детские страхи); прочие проблемы (нарушение здоровья и т.д.). Преодолеть психологические трудности обучающемуся может помочь как психолог, так и классный руководитель. Благоприятная, дружеская обстановка, мероприятия с участием всего коллектива, а также классные часы, на которых можно рассказать об особенностях своей культуры, помогут детям-билингвам влиться в школьный коллектив. Классному руководителю необходимо обращать особое внимание на общение обучающегося в классе, на речь билингвов, следить, чтобы словарный запас пополнялся, а речь постепенно становилась правильной. Процесс социальной адаптации может затянуться и проходить болезненно, а может пройти незаметно. Все зависит от совместной работы системы – учитель-ученик-психолог-семья-социолог. Следуя антропологическим задачам, учителю необходимо понять как социализируется обучающийся, обосновать условия развития в образовательной системе, так как образовательный процесс – прежде всего целостность и неделимость духовной и биологической природы человека, взаимосвязь индивидуального и социального. Иногда ребёнку бывает сложно принять другую культуру, но научить жить в этой культуре и уважать её носителей мы можем научить.

Сегодня методисты, учёные и практики единодушно сходятся во мнении, что нет единого метода обучения детей-билингвов. Необходимо комбинировать различные подходы и методы. А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов разделяют методы на прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные. К прямым методам обучения они относят натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный методы обучения. Используя данный метод, учителю необходимо создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами, грамматическими формами языка и соответствующими понятиями. Под сознательным методом ученые понимают осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в речевой деятельности. Этот метод активно сформирует речевые навыки и умения обучающихся. Интенсивный метод обучения направлен на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов, включает коллективные формы

работ. Этот метод целесообразно использовать в краткосрочном обучении [1, с. 30].

Т.М. Балыхина в учебном пособии «Методика преподавания русского языка как неродного» отмечает особую роль в обучении русскому языку чтению стихов, исполнению песен, усвоению рассуждений, изучению русской культуры, человеческих взаимоотношений. Методист утверждает, что «даже если в стихе не всё понятно, дети гордятся тем, что могут сказать что-то «длинное» на новом языке. Это повод для самоутверждения» [1, с. 50]. Необходимо активно изучать традиции, праздники, обряды, а также проводить межкультурный диалог. Тогда обучающиеся будут делиться особенностями своей культуры и изучать другую культуру, учиться сравнивать.

Методика обучения русскому языку детей-билингвов в начальной школе занимает особое место в обучении. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребёнка, работать с семьёй, но и иметь представление о родном языке билингва, обратить внимание на методику обучения, изучить ошибки в обучении детей-билингвов. Для учителя важно иметь представление о родном языке билингва. Тогда ему проще будет построить систему работы. Например, в тюркской языковой семье нет категории рода и носителям этих языков необходимо рассказать об этой особенности языка. Тогда обучающийся не будет допускать ошибки не только в письменной речи, но и в устной. А для представителей славянской языковой семьи данная категория заложена с момента развития устной речи ребёнка. Ещё на стадии формирования устной речи мы обращаем внимание ребёнка на категорию рода. (Папа пришёл, но мама пришла. Солнце село).

В учебно-методическом пособии «Работа с детьми мигрантов в образовательных учреждениях» Н.Н. Касенова подробно описывает ошибки в обучении русскому языку. Исследователь классифицирует ошибки по уровням языка и виду речевой деятельности. Н.Н. Касенова отмечает, что «ошибки чаще всего вызваны механизмами внутриязыковой и межъязыковой грамматической интерференции, их взаимодействием и взаимосвязью» [6, с.148]. Учителю необходимо обратить внимание на начальный этап обучения билингвов. Ведь именно на этом этапе появляются ошибки, «связанные с внутриязыковой интерференцией на лексическом и грамматическом уровнях» [6, с. 149]. Обучая билингвов, необходимо создать условия для формирования верных ассоциативных связей в пределах изучаемых слов, выражений и конструкций. Особое внимание учителю необходимо обратить на развитие речи билингвов. Необходимо помочь преодолеть барьер «разговора». Создать благоприятные условия для коммуникативной

ситуации. На этом этапе обучающийся может допускать ошибки на разных уровнях: фонетическом (пропуск непроизносимых согласных – здрастуйте), фонематическом (арбота-работа), грамматическом (мы будем уроки в вторник), лексическом (мой дедушка - старинный человек) [6, с.150]. Эти ошибки имеют незначительный характер в живой речи, но учителю необходимо обращать внимание на такую речь и ненавязчиво её исправлять.

Исследователь Н.Н. Касенова указывает на 6 уровней ошибок применительно к общему овладению русским языком. На базовом уровне необходимо уделить внимание владению нормами употребления русского падежа, неправильное произношение гласных или согласных звуков, ошибки в координации и согласовании, управлении, примыкании; ошибки в видовременных формах, лексические ошибки, неумение четко определить речевую задачу, планировать ход общения [6, с. 156].

Особое внимание учителю необходимо обратить на обучение письму. Ведь это процесс, который требует от ученика умений сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей. Ю.А. Меллес,

Е.А. Николавева в работе «Типы ошибок в речи инофона» выделяют преобладающие ошибки в процессе овладения письмом: графические, каллиграфические, коммуникативные [5, с. 72].

Чтобы процесс обучения русскому языку билингвов проходил успешно необходимо организовать учебный процесс по следующим направлениям: освоение лексики, обогащение и активация словаря учащихся; фонетическая работа, освоение грамматики русского языка, развитие речи [6, с. 155].

Знание особенностей каждого этапа при формировании навыков даст возможность управлять процессом обучения, прогнозировать возможности появления ошибок и своевременно предупреждать их [5, с. 72]. Следуя антропологической миссии учителю необходимо воспринимать ученика как активного субъекта воспитательного процесса, признать решающее значение в самовоспитании и саморазвитии обучающегося.

Обучение русскому языку детей-билингвов процесс непростой. Он требует от учителя терпения, внимательного отношения к речи обучающегося. Но как говорил К.Д. Ушинский «язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно распускающийся цвет его духовной жизни, начинающийся далеко за границами истории» [7, с. 558]. Именно через диалог культур, историю, традиции мы сможем доступно и увлекательно обучать русскому языку билингвов.

Литература:

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 187 с.

2. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. – Бендеры, 2000. – 288 с. 12.

3. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. – М., 2004. – 240 с. 13.

4. Дробижева Л.М. Общероссийская идентичность и уровень межнационального согласия как отражение вектора консолидационных процессов // Социологические исследования. – 2017. – № 1. – С. 25–36.

5. Касенова Н.Н., Мусатова О.В., Подзорова С.В. [и др.] Психологопедагогическое сопровождение детей-инофонов, билингвов и мигрантов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в условиях ФГОС: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]; Новосиб. гос. пед. ун-т.: Кант, 2017. – 92 с. – URL: https://lib.nspu.ru/views/Library/72875/read.php (дата обращения: 10.10.2022).

6. Касенова Н.Н., Мусатова О.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 5. С. 87-97.

7. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник Московского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4 (22). С. 8-20.

8. Меллес Ю.А., Николаева Е.А. Типы ошибок в речи инофона // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сборник статей. – СПб.: СПб АППО, 2012. – С. 71–79.

9. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова, Г.К. Джурабаева [и др]; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национальнокультурный центр». – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.

10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 10 т.; М.; Л., 1948-1952. Т. 2 с. 558.

11. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: Материалы VII международной научно-практической конференции. – СПб. – 2005. – С. 51.

УДК 81.26

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ГОСУДАРСТВЕННОГО НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ

Кичева Инна Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования Пятигорского государственного университета, г. Пятигорск

Аннотация. В статье рассматриваются аксиологические аспекты статуса русского языка как государственного. Автором проанализирован ценностный подход к функционированию русского языка. По результатам исследования выделены ценностные смыслы функционирования русского языка на Северном Кавказе, обусловленные поликультурностью и полиэтничностью региона, отмечена роль высшего образования в формировании ценностного отношения к русскому языку как государственному.

Ключевые слова: русский язык как государственный, аксиологический подход, ценности, функционирование русского языка, языковая ситуация, языковая политика.

В XXI веке общество пришло к новому осмыслению как в целом сути коммуникации в связи с расширением каналов ее реализации, так и идеалов, целей и векторов взаимодействия в глобальном мире через призму своих ценностных установок. Активизируется общение с представителями разных народов и культур внутри страны и за ее пределами, но вместе с тем все более отчетливым становится понимание того, что сегодня объективно необходимо укреплять духовные основы российской государственности, чтобы ее незыблемость была неприкосновенной. В этом процессе важнейшая роль отведена русскому языку как государственному и аксиологическому базису языковой политики. Как отметил Президент РФ В. В. Путин, «для России с её этническим, культурным разнообразием и сложным национально-государственным устройством сбалансированная, эффективная языковая политика – один из очевидных приоритетов» [14].

В качестве ценности может выступать явление внешнего мира (предмет, вещество, событие, поступок), понятие, идея, символ, образ. Ценности составляют основу мировоззрения, представляют собой «значение объекта для субъекта». Аксиологический базис представляет собой совокупность ценностей, с опорой на которые социум и индивид опреде-

ляют содержание моральных норм, идеалов, вырабатывают социальные и политические цели. Аксиологический базис функционирования государственного русского языка репрезентирует эволюцию его как ценности в российском обществе.

Осознание личностью своего гражданского чувства невозможно без ценностного отношения – без любви к Родине, ее народу, истории, языку и культуре. В истории многонациональной России русский язык всегда выполнял функцию средства межнационального общения и служил цели государственного единства [12]. В СССР русский язык был языком межнационального общения. Однако в статусе «государственный язык» русский язык является понятием современной Российской Федерации, законодательно утвердившей этот статус [8; 9]. Статус «государственный язык» в применении к русскому языку был установлен Конституцией РФ 1993 года, законы, относящиеся к функции национального русского языка быть государственным языком страны, были приняты в конце XX – начале XXI в., однако законодательная работа в сфере языковой политики продолжается и в настоящее время [10; 19; 20; 21].

Как средство общения, просвещения и средство культурной интеграции народов русский язык рассматривался, по мнению исследователей, в российской политике не одно столетие [12]. Русский язык, формирующий единое пространство широкого социального взаимодействия, концептосферу и ментальность в нашем многонациональном обществе, способствует миру, прогрессу, национальной безопасности народов, населяющих страну, и в связи с этим по праву признается одной из важнейших ценностей. Положение русского языка как государственного обусловлено тем, что он является источником получения научной информации в самых разных отраслях науки, единым ключом для фиксации правовой информации, обеспечивающей единство правового поля для всех граждан в стране. В русском языке воплощается картина мира – «упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном сознании» [4, с. 352]. В языковой картине мира вербализованы идеалы и нормы общежития, поведения, закреплены в языковом сознании оценочно осмысленные представления о том, что есть благо, добро, а что есть зло во всех аспектах действительности [5, с. 28]. Единство российского общества обеспечивается существованием в массовом сознании выраженной на понятном всем языке единой ценностной системы. Эту смыслоопределяющую и смыслопорождающую роль выполняет русский язык, что обусловливает его функционирование как государственного языка на всей территории России.

В современных социокультурных, политических и конкретно-исторических условиях аксиологический базис функционирования русского языка как государственного обогащен новым содержанием и определяет целевые ориентиры, ибо от системы ценностей зависит воспитание будущих поколений россиян, а значит, направления поступательного развития России [15].

Надо сказать, что в общественной дискуссии сохраняется обсуждение «языковой» проблемы, в том числе вопросов о том, какие регуляторы и ориентиры определяют статус государственного русского языка в многонациональной России, если признается важность обеспечения межкультурной коммуникации, межкультурного общения, сохранения этнокультурной самобытности народов России. Актуальность такого ракурса проблемы подчеркивается беспрецедентным многообразием языковой палитры России: насчитывается около 150 языков (без учета диалектов). Среди языков есть такие, на которых говорят миллионы людей, но есть и те, которыми владеют только несколько человек. Русский язык отличается большой территориальной распространенностью и высокой коммуникативной востребованностью среди населения. Кроме того, в нашей стране сложилась многовековая историко-цивилизационная и социокультурная практика коммуникации на русском языке представителей разных этнокультур. Немаловажным фактором, определившим статус государственного русского языка, является общность геополитических интересов у этносов, населяющих Россию, т.е. устойчивый социальный запрос на сохранение и укрепление единого государства, в котором исключительна роль и ценность русского языка как средства межнационального общения.

Социальный запрос, выраженный в необходимости ценностного подхода к русскому языку как государственному, сопряжен с рядом тревожных предпосылок: сужением русскоязычного пространства в постсоветский период, уменьшением числа русских школ в государствах СНГ; демографическим спадом - сокращением числа российского населения, свободно владеющего русским языком, а также фактором притока мигрантов, которые плохо владеют русским языком; влиянием на развитие русскоязычного мира негативных международных процессов (таких, как события на Украине, антироссийские санкции в европейских странах, дискриминирующий русский язык политический курс в странах Балтии и др.), информационно-психологическими атаками на российский общественно-политический дискурс, а вместе с ним и на общественное сознание и др.

С учетом сказанного обратимся к ситуации поликультурного и многоэтничного Северного Кавказа, социально-политические процессы кото-

рого порой влияют на жизнь населения всей России. На Северном Кавказе живет более пятидесяти коренных народов, говорящих на национальных языках и использующих русский язык как средство межнационального общения; в регионе сложившееся национально-русское двуязычие является в течение долгого времени традиционной, исторически естественной коммуникативной средой для многих поколений народов Кавказа. Языковую ситуацию на Северном Кавказе в настоящее время характеризуют как устойчивую, тем не менее нельзя не отметить некоторые элементы «турбулентности», сохранившиеся еще с 90-х гг. XX века – времени «парада суверенитетов» – и периодически возникающие вновь.

Говоря о положении русского языка, подчеркнем, что оно характеризуется прочной опорой на функцию средства межнационального общения; осуществляется государственная политика в области защиты русского языка, его поддержки и развития во взаимодействии с другими государственными языками субъектов Северного Кавказа (с принятием Закона «О языках народов РСФСР» (1991) языки титульных народов республик Северного Кавказа обрели статус государственных наряду с русским). Процесс этнолингвистического развития в регионе выражается в проведении культурных мероприятий, издании печатной продукции, работе СМИ и организации систем обучения на русском и национальных языках. Однако общая направленность на этнокультурную и языковую самобытность у многих народов в ряде случаев вступает в противоречие с традиционным функционированием русского языка; вследствие этого проявляется искусственно интенсифицированное сужение функционирования русского языка. Так, опасения вызывали предложения по расширению «функциональных полномочий» титульных национальных языков, требования по увеличению количества учебных часов, отводимых в школах на изучение родных языков в ущерб урочным часам, предназначенным для изучения русского языка.

Одним из показателей стабильности языковой ситуации выступает социальная оценка – отношение к языку государства и самого общества [16]. Необходимость ценностного отношения к русскому языку как достоянию народов России диктуется тем, что в настоящее время мы сталкиваемся с утратой подрастающими поколениями чувствительности к культуре русской речи. Большое влияние на несформированность у молодежи ценностного отношения к русскому языку оказывают условия коммуникации. Цифровые технологии, затронув все сферы жизнедеятельности общества, открыли самый широкий доступ к интернет-ресурсам и изменили способы презентации сообщения. Так, в информационном потоке, где смешивает-

ся речь и видеоряд, где (например, в медийном дискурсе) мало внимания уделяется истинно речевым образцам, а на эту позицию выходят сленг, вульгаризмы и варваризмы, неумолимо понижается требовательность к сохранению языковых норм и критичность восприятия смысла. Зато у такой аудитории быстро складывается «клиповое мышление» и легко смещаются идеологические ориентиры, т.е. создаются предпосылки для формирования образа «нужной картины мира». При этом также нельзя не учитывать содержание распространяемой информации на русском языке, так как многие из текстов содержат явную или скрытую пропаганду сомнительных ценностей и навязывают деструктивные стратегии поведения [13].

В этих условиях необходимость формирования ценностного отношения к русскому языку как государственному связана с трансляцией средствами русского языка и укреплением в общественном сознании общих традиционных для нашей страны ценностей: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [17].

Ценностное отношение к русскому языку как государственному обусловливается потребностью в сохранении его нормативности, богатства и стилистических ресурсов. Так, для русского языка лингвистически небезопасной является тенденция, хорошо известная как экспансия заимствований [11]. Поток заимствований нарастал в последние годы с угрожающей скоростью; слова-заимствования вторгались в нашу жизнь, нередко вводя в заблуждение многих россиян или служа завесой для сомнительных понятий (челлендж, флешмоб, пул, ребрендинг, стартап, майнинг, блокчейн, хаб, хилл, бьюти-блогер и др.) [7]. Значение заимствований в языке-источнике известно далеко не всем, а иноязычный облик препятствует соотнесению таких слов с действительностью. Очевидно, что развитие русского языка, его обогащение связаны с ситуацией культурного взаимодействия с другими странами, которое невозможно исключить. Но столь же очевидно, что употребление заимствований можно регулировать с помощью специальных государственных мер по защите русского языка [1; 2; 6]. На данный вызов государство дало актуальный ответ на уровне законодательства: при использовании русского языка как государственного языка РФ не допускается употребление слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка, за исключени-

ем иностранных слов, которые не имеют общеупотребительных аналогов в русском языке и перечень которых содержится в указанных нормативных словарях [21].

Выделяются сферы, где вербализация смысла и формы выражения мысли особенно значимы, т.е. сферы повышенной речевой ответственности. Повышенной речевой ответственностью, например, облекаются речевые действия депутата, политика, журналиста, педагога, судьи, чиновника, ибо высказывания людей, занимающихся такой профессиональной деятельностью, способны оказать существенное влияние на жизнь конкретного человека и общества в ракурсе межнационального согласия. Для многонационального Северного Кавказа речевая ответственность кратно возрастает в связи с этнокультурно обусловленным восприятием многими людьми некоторых номинаций: например, это формы речевого этикета, устоявшиеся и новые этнонимы, номинации реалий быта этносов Северного Кавказа. Обратим внимание также на роль русского языка в поликонфессиональных условиях Северного Кавказа. Русский язык обеспечивает взаимодействие представителей разных конфессий, принимает на себя сложнейшую функцию инструмента взаимопонимания и консолидации духовенства и светского социума.

Добавим к этому социализирующую функцию русского языка как государственного, которая для Северного Кавказа также значима, поскольку в регионе высока доля молодых людей-билингвов, для которых русский язык не является родным. Государственный статус русского языка – языка образования, науки, культуры, средств массовой информации – с необходимостью подразумевает полномерную социализацию для детей и молодежи. Социализация реализуются в парадигме национально-русского двуязычия. Надо сказать, что только методическая сбалансированность и двусторонность («родной язык и русский язык») этой парадигмы позволяет воспитать личность, готовую к межнациональному взаимодействию с представителями других этносов. Равноправие языков в системе образования обеспечивается самим их присутствием в образовательном процессе как в качестве языков обучения, так и в качестве языков изучения [8]. При этом свободное владение русским языком для молодежи региона, нередко стремящейся уехать для получения профессионального образования в другие города, во многих случаях является фундаментом для построения успешной карьеры и самореализации в наукоемких секторах экономики, медицины, юриспруденции, образовании и др.

В современных реалиях Северного Кавказа актуализируется ценность академического образовательного пространства, нацеленного

на воспитание личности выпускника вуза как субъекта общероссийской гражданской идентичности. Образовательный дискурс на государственном русском языке оказывает на формирование личности обучающегося существенное влияние. Чрезвычайно важно, чтобы номинация понятий и смыслов, в которые погружен молодой человек в вузе, соответствовала традиционным ценностям российской национальной культуры. Презентация таких ценностей в языковой картине мира молодежи будет способствовать формированию соответствующего мировоззрения и интериоризации ценностей [3].

Нельзя не вспомнить о том, что еще в 60-х годах XIX века великий русский педагог К.Д. Ушинский, оказавший огромное влияние на развитие отечественной педагогики, обосновал идеи воспитывающего значения русского языка, культуры, истории. Во многих работах К.Д. Ушинский выделял эту мысль особенными словами: «дар слова», «язык – удивительный педагог», «слово – духовный предмет», «сокровищница народного духа», «воспитание словом» и др. Педагог настаивал на том, что концентрация всех учебных предметов вокруг родного языка в полной мере соответствует народности обучения и помогает воспитывать патриота своей страны [18].

Речевой ответственностью наделен педагог, на котором лежит, по сути, судьбоносная миссия – личностно формирующая. Педагог своим речевым поведением и риторическим образом оказывает воздействие на духовное становление личности, служит примером человека образованного, эрудированного, нравственного, интеллигентного, гражданина и патриота России.

Отмеченные особенности не являются исчерпывающими, но обозначают контуры ценностного базиса функционирования русского языка как государственного, которые свидетельствуют о стабильности и укреплении российской государственности.

Литература:

1. Васильева Т.В. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 314 с.

2. Вопросы права государственного языка и языка права (традиции, новации, развитие) / О.Н. Киянова, И.В. Кичева, М.С. Арсанукаева [и др.]. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. 124 с.

3. Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка: монография. М.: ООО «Агентство «Пресса», 2009. 305 с.

4. Ивин А.А. Аксиология. М.: Высш. шк., 2006. 390 с.

5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 472 с.

6. Кичева И.В. Русский язык как средство межкультурной коммуникации в полиэтничной среде: современные реалии и проблемы // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования: Мат-лы международной научно-практической конференции, Пятигорск, 16-17 марта 2017 г. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2017. С. 35-41.

7. Кичева И.В. Динамика функционирования русского языка как государственного в поликультурном пространстве России // Университетские чтения – 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ: Материалы научно-методических чтений ПГУ, Пятигорск, 11–12 января 2018 г. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2018. С. 10-16.

8. Киянова О.Н. Русский язык как государственный язык Российской Федерации в современных условиях // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2016. № 2. С. 106-116.

9. Киянова О.Н. Развитие государственной языковой политики Российской Федерации в современных условиях // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2022. Т. 17, № 22. С. 106-124.

10. Конституция РФ // http://pravo.gov.ru

11. Кувакова И.М. Государственная языковая политика, лингвистическая безопасность и современные «вызовы» // Языковая политика и лингвистическая безопасность - Н. Новгород: НГЛУ, 2018. С. 90-97.

12. Мирзоян С.В. Государственный язык в истории России (XVIII–XX вв.): Автореф. дис. … канд. ист. наук. Пятигорск, 2005. 24 с.

13. Правикова Л.В., Кичева И.В. Когнитивно-семиотические свойства дискурса вербального экстремизма // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 4. С. 123-128.

14. Путин В.В. Речь на открытии Российского литературного собрания 21 ноября 2013 г. // http://www.kremlin.ru/news/19665

15. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf.

16. Савельев В.В. Языковой фактор в национально-культурной политике // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2012. №1. С. 5-14.

17. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502

18. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Просвещение, 1954. Том 2. С. 256-280.

19. Федеральный Закон от 01 июня 2005 г. № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» // http://pravo.gov.ru

20. Федеральный закон от 05.05.2014 N 101-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственном языке Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка» http://www.consultant.ru

21. Федеральный закон от 28.02.2023 N 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»
https://www.consultant.ru/law/hotdocs/79346.html

УДК 81.26

К ВОПРОСУ О ГЕНЕТИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРНОМ КОДЕ БИЛИНГВОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Куек Асфар Сагидович,
доктор филологических наук,
главный научный сотрудник АРИГИ им. Т.М. Керашева
Директор Центра нартоведения и художественной культуры
Председатель Союза профессиональных литераторов Адыгеи РСПЛ

Аннотация. Изучение архаических форм мировоззрения, традиций и обычаев, отраженных в устном народном творчестве, имеет большое значение в исследовании идентичности традиционной культуры этноса, его генетического и культурного кода. Выявление и изучение мифологических представлений, нашедших воплощение в эпосе, мифах, обрядах и ритуалах, воззрений, связанных с сакральными объектами, имеет основополагающее значение для понимания специфики и типологии культурного кода. Определено, что исследование и сохранение уникального культурного наследия, как одного из компонентов культуры, обогащает фольклористику определенного ареала, в частности Кавказа, которое затем транслируется во Вселенную.

Ключевые слова: генетический код, культурный код, приобретенный культурный код, мифоэпическое восприятие, идентичность, нартский эпос, сакральность, культурное наследие, мировая культура.

Исследовать проблему генетического и культурного кода определенного народа, невозможно без учета его идентичности и мифоэпических воззрений, сакральности духовно-эстетических смыслов в традиционном народном творчестве как источнике наследования исторической памяти и преемственности поколений.

Культура, обычаи и традиции народа, в том числе, мифоэпические воззрения, относятся к одним из существенных составляющих национального космоса. Л.Н. Гумилев отмечал, что «…в основе эпической диагностики лежит ощущение. Человек принадлежит к своему этносу с младенчества. Именно ощущения, конкретно эмоциональные переживания, воспоминания образуют некий континуум, воспринимаемый как родной. Такие параметры, как язык, национальные традиции, национальный менталитет, осознаются человеком в качестве важных признаков этноса в более зрелом возрасте, накладываются на его первичные природные ощущения» [1, с.49]. Это составляющие генетического кода.

Мифоэпические воззрения включают в себя архаические формы осмысления окружающего мира, явлений природы, всей Вселенной, ко-

торую адыги называют Дунай. В сознании носителей эпической традиции происходили социокультурные изменения, которые всегда влияли на роль и функции культурного кода народа. Данные изменения происходили в связи с насущными проблемами, возникавшими в обществе.

Проблема нашего дня в наше время – это снижение этнического инстинкта самосохранения, который подрывает основы культурного кода, что может привести к исчезновению того или иного народа как этноса, значит, и его генетического кода – нет народа нет его генетического кода. Поэтому вопросы о смысле жизни стоят перед каждым индивидуумом, а мыслящий индивид сегодня ощущает глубинные чувства утраты своих смысложизненных ценностей, которые В. Франклин справедливо называл экзистенциальным вакуумом и предлагал три пути, благодаря которым человек может сделать свою жизнь более осмысленной: созидание, получение нового опыта и, собственно, нахождение смысла в самой жизни.

А смысложизненная проблематика сегодня приобретает совершенно иное звучание. Она трансформируется из традиционной проблемы личностного характера в глобальную, из сугубо индивидуальной – во всемирно-историческую. Рассматривая актуальные проблемы этноса, мы тем самым и одновременно ставим на другую ступень вопросы разрешения общечеловеческих проблем.

Итак, суммируя вышесказанное, можно отметить, что исследование архаических форм мировосприятия, миросозерцания и мировоззрения, традиций и обычаев, отраженных в мифопоэтике, имеет большое значение в исследовании идентичности традиционной культуры народа. А это ключ к пониманию специфики и типологии как генетического, так и культурного кода, что непременно должно учитываться при определении условий языковой и социокультурной адаптации билингвов в образовательной системе.

Учитывая, что билингвы или полилингвы относятся к определенному этносу, все что было сказано выше, касается и их. Размышления на тему идентичности, генетического или культурного кода важны для любого человека не равнодушного к проблеме передачи того или иного кода последующим поколениям. Сохранение национально-культурного кода для любого народа – это основа его существования, здесь нет разницы народ многочисленный или небольшой, каждый имеет право на место под солнцем.

Каждый из нас несет в себе генетический код своего этноса, при этом формируя и культурный код через мироощущение, мировосприятие, дух народа, сакральные ритуалы, обычаи и традиции. Когда мы, познав язык другого народа, впитав его в себя, перестаем говорить на своем языке,

забываем традиции, основы поведения в обществе, где есть уважение к старшему, к матери и отцу, уважение к своему народу, скажем как на Кавказе, мы приближаемся к горизонту, за которым скрылись много народов, утративших себя и свои корни. Лишь сохранив свою национально-культурную идентичность, в первую очередь родной язык, впитанный нами с молоком матери, мы можем безболезненно приобретать и иной культурный код, иной язык, которые непременно обогащают нашу духовную жизнь.

В нашей стране проживают разные этносы со своим языком, обычаями и традициями, которые порой превалируют и над религией. Скажем никакая религия, не созвучная с Адыгэ Хабз (Адыгский этикет, своеобразная Конституция адыгского народа) не приживается в адыгском обществе. Мы становились христианами, католиками и православными, мусульманами, но согласно философскому понятию мифологемы пути, всегда возвращались к своим истокам, к своему Хабзэ. Почему?

По представлениям адыгов, сохранившимся столетиями, а то и тысячелетиями, Тхьэшхо (Тхэшхо – Великий Бог) говорит, что нет народа, которому Он не посылал бы своего пророка, а их, как известно, было более тысячи. Пророк, который пришел к адыгам (черкесам) от Всевышнего, принес Хабзэ, как учение, который аккумулировал в себе генетический и культурный код, питающий и ныне адыгское общество. Чтобы сохранить их в своем народе мы должны непременно опираться на три составляющих – язык, Хабзэ и самосознание о принадлежности к своему этносу. Иного не дано.

Русский язык, как язык государствообразующего народа, стал основой межнационального общения в нашей стране, и практически нет народа, который не знал бы хорошо русский язык. У нас, у адыгов, например, нередко возникает ощущение, что мы знаем русский язык, лучше, чем сами русские. Да не только мы, и другие кавказские народы также прекрасно владеют русским языком, ныне часто даже лучше, чем родной язык. Парадокс? Нет. Времена такие.

Ассимиляционные процессы в обществе настолько динамичны, что сохранение своей национальной идентичности, культурного кода становится самой насущной проблемой для малочисленных народов, проживающих в Российской Федерации. Здесь субъективные и объективные причины способствуют интенсивной потере интереса к своему родному языку, культуре, традициям. Значит цивилизационное сообщество теряет многообразие его составляющих, представляется картина широкого весеннего поля, где растут цветы только одного вида, что делает картину скучной и бледной.

Последние два десятилетия заметно вскрылись глубинные процессы актуальности сохранения родного языка, культуры, естественного культурного кода. Если взять нас, адыгов (черкесов), проживающих в трех субъектах страны (Адыгее, Карачаево-Черкессии и Кабардино-Балкарии), в Шапсугии на Черноморском побережье, христиан-черкесов в Северной Осетии и Ставропольском крае, потеря родного языка настолько стала реальной, что есть опасность, что древний язык, который несет в себе базовые основы хаттской культуры, древний и архаичный, сходит на нет, и лет через десять носителей языка останутся единицы. Не проблема ли это вселенского масштаба? Для нас да.

До 1959 года на Кавказе, да и по всей стране в начальных классах в своих аулах все предметы мы учили лишь на родном языке, что способствовало глубинному познанию родного языка и его дальнейшему сохранению. Однако данный важный компонент, базис освоения языка коренных народов, был целенаправленно упразднен и все предметы начали учить на русском языке. Проблема состояла в том, что дети, которые практически не знали русского языка в национальных школах, были вынуждены учить все предметы на пока непонятном языке, что создавало большие трудности. В национальных школах в русские классы направлялись самые лучшие учителя и многие представители коренных народов начали приводить своих детей именно в такие классы, что значительно снижало количество детей, изучающих родной язык. А все остальное было по остаточному принципу, что привело к подрыву основ родных языков.

Следующим подобным этапом стало упразднение национального компонента Министерством образования РФ, что лишило финансирования по изучению родных языков и своей культуры на федеральном уровне. И это легло непосильной ношей на плечи дотационных, порой нищих субъектов, что и подорвало основы дальнейшего изучения родного языка и своей культуры. Для примера приведу систему обучения родного языка и литературы у нас, в Республике Адыгея.

Русский язык и русскую литературу преподают пять раз в неделю, адыгейский язык один раз, а литературу еще меньше, что лишает возможности качественно и глубоко изучать родной язык и литературу. Я по образованию филолог, учитель русского языка и литературы, адыгейского языка и литературы, и знаю о происходящих событиях воочию. Лет тридцать назад, еще в Советское время нам, небольшой группе пассионариев, посчастливилось инициировать открытие национальных классов в школах Майкопа, а в детских яслях и садиках национальные группы. Это дало возможность вырасти поколение, которое владело родным языком вполне

сносно, и самое главное – у них был микросоциум, который способствовал осознанию принадлежности к своему этносу.

Сегодня иное и другое время, время собирать камни, но их уже больше нет, разбросанные десятилетиями, они уже не идентичны, а лишь остались осколками некогда единого целого. Однако, человек может потерять родной язык, не знать своей истории, но его культурный национальный код чаще всего сохраняется и возврат к себе возможен, даже через десятилетия. Адыги говорят, что «генетическая кровь течет и сохраняется в человеке семь поколений», и, если двадцать пять лет можно считать за одно поколение, получается, что национальный культурный или генетический код сохраняется на протяжении 175 лет.

Данное предопределено Всевышним, который породил все народы, и указал им светлый путь к взаимопониманию – живите в мире и согласии, и самое главное - со мной. Божественное есть божественное и никто не вправе вмешиваться в данный процесс, надо лишь проявлять заботу о каждом народе, проживающем в нашей стране, создать такие условия жизни, не только материальные или иные ценности, но и сохранения национального кода.

Теперь обратимся к феномену черкесогаев, или как их называли черкесских армян, которые были билингвами, но приняли не только язык адыгов, но и причастились к культурному коду народа, с которым прожили около трехсот лет в согласии и во взаимопонимании. Известно, что культурный код народа, рожденный с его возникновением, может прекратить свое существование лишь с исчезновением его носителей, он не меняется, даже обогащаясь близкими контактами с другими народами.

Известно, что в XV веке из Крыма, где возрастал исламский фактор, основная масса армян переселилась в Закубанье. Хотя феномен армян, живших среди адыгских племен, был известен исследователям, однако теория возникновения черкесогайской общины и ее исторический путь остаются еще не раскрытыми. Массово переселяясь из Крыма, часть армян нашла убежище среди адыгов. Примечательно, что проживающие рядом греки и татары из Крыма (в основном южные татары), также примкнули к черкесогаям. Известно, что они переселились в закубанские села Гяур-Хабль, Егерухай, Хаджихабль, Эним, Шокон, Псехутг, Хатукай. Два села были основаны черкесогаями в районе Геленджика. Это были села Азатух и Бзатух…» [2].

В окружении адыгских племен, армяне восприняли их обычаи и традиции, а самое главное – впитали в себя Адыгэ Хабз, как культурный код и наравне с адыгами исполняли его каноны. Хозяйственный уклад и

норма жизни также изменились, армянская речь стала звучать почти по-адыгски, многие армянские имена были созвучны адыгским. Многие из них себя искренне считали адыгами, но лишь историческая память и принадлежность к Армянской Апостольской Церкви принуждали местных армян не менять идентичность, т.е. сохранять свой генетический код.

Любой народ может оставаться носителем приобретенного культурного кода еще многие годы, а то и столетия, не вступая в конфликт с генетическим кодом. Здесь примером могут послужить не только черкесогаи, но и некрасовские казаки (некрас къэзэкъхэр). Они были потомками донских и хоперских казаков, которые, после подавления Булавинского восстания, ушли с Дона в сентябре 1708 года. Часть переселилась на территорию Османской империи, приняв подданство султана и жили там более двухсот лет, пока их не перевезли домой в Россию. Другие во главе с атаманом Некрасовым до восьми тысяч казаков с женами и детьми ушли за границу – на Кубань и, объединившись со старообрядцами, образовали первое казачье войско на Кубани, которое называли некрасовцами, хотя оно было и неоднородным. После взятия Анапы русским отрядом генерала

И.В. Гудовича в 1791 году основная масса этих некрасовцев ушла в Бессарабию и Болгарию [3].

А часть некрасовских казаков попросила убежища у черкесов, и переселились к ним, став полноправными членами адыгского общества. Некрасовцы также переняли обычаи и традиции, чтили, как и все адыги Хабзэ, стали билингвами и прекрасно говорили, и общались на адыгском, и скоро они составили сплоченное сообщество черкесских «некрасовцев», стали своеобразным субэтносом черкесов. Некрасовцы отличались храбростью, верностью данному слову, были отважными и во всем соответствовали народу, с которым они породнились, стали «зэтхьары1огъу» (соприсяжниками). По описанию очевидцев, некрасовские казаки в третьем поколении были одеты лучше черкесов: черкеска, башлык, отменное оружие.

Продвижение царских войск выдавило независимых некрасовских черкесов-казаков к Черноморскому побережью, и они присоединилась к свободолюбивым хакучам (один из адыгских субэтносов – К.А.), отличавшихся крутым нравом. Хакучи были своеобразным конгломератом, напоминающим Запорожскую сечь, сообщество представителей разных народов, в том числе и русских, в основе которого, естественно были шапсуги. Они все были билингвами, объединенными единым культурным кодом, самое примечательное, что за время существования хакучей, вплоть до конца XIX века, ни один из них не стал предателем.

В 1864-м году после Русско-Кавказской войны, когда остатки черкесов были депортированы в Османскую империю, некрасовские казаки выселились с ними и большинство влились в сообщество казаков, которые жили среди османов уже более ста пятидесяти лет. Здесь некрасовские казаки и адыги, изгнанники, жили рядом и помогали друг другу, сохраняя обычаи и традиции, а самое главное - единый язык и культуру.

Когда 22 сентября 1962 года 215 семей некрасовцев (около 1000 человек) вывозили из Турции в СССР, первым их условием был вопрос возвращения вместе с ними также адыгской диаспоры домой. Но данный вопрос был в другой плоскости, и вернулись лишь казаки, которых расселили в Левокумском районе Ставропольского края, где проживают их потомки.

Два года назад на Международной конференции Южного филиала института наследия Российского научно-исследовательского института культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачева в Кабардинке г. Геленджика, представители Ставрополья рассказали о том, как они пытались возродить некрасовскую казачью деревню в месте компактного проживания переселенцев. Предложенный вариант некрасовцы отклонили с конкретной мотивацией – сакли должны быть только такими, которые были у них, когда они проживали среди черкесов.

Вот так нередко меняется или обогащается национально-культурный код. Носители генетического кода и приобретенного культурного кода становятся феноменом, требующим более углубленного исследования, как билингвизм или полилингвизм. Хотелось бы, чтобы вышесказанное нами учитывалось при выработке психолого-педагогических условий языковой и социокультурной адаптации билингвов в образовательной системе. При воспитании подрастающего поколения, опыт старших должен быть примером.

Мудрецы в народе аккумулируют знания, накопленные в народе столетиями, а то и тысячелетиями. К ним относился и Казанчи (Къэзэнч). «Когда наступило время ухода в иной мир Казанчи, – повествуется в предании. – Люди пришли к нему, чтобы выслушать его последнее напутствие перед смертью.

– Скажи нам, Казанчи, свое последнее слово, - обратились они к нему.

– Первое, что я вам скажу, – ответил он. – Это ваш язык, ваше тавро, нет языка – нет вас. Вас будут встречать по одежде, и провожать по уму. Если нужно, спрашивайте у старших, и младших и выберите то, что нужно… И еще много мудрого он сказал людям, и добавил:

– А напоследок я скажу: любите друг друга. Если не будете любить друг друга, все, что я сказал, будет напрасным…» [4, с. 170].

Так давайте любить друг друга и не забывать, что мы все рождены под одним небом, солнцем – мы дети одной земли, пусть у каждого из наших народов будет всегда свой генетический и национально-культурные коды, соединившись, они будет созвездием счастливых народов. Тогда наше молодое поколение последует за нами и достойно продолжит благородное дело своих предков.

Литература:

1. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. - Л., Изд-тво «Гидрометеоиздат», 1990. – 528 с.

2. https://noev-kovcheg.ru/mag/2012-14/3369.html

3. Миловидов В.Ф. Некрасовцы // Религии народов современной России: Словарь / Ред-кол.: Мчедлов М.П. (отв. ред.), Аверьянов Ю.И., Басилов В.Н. и др. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Республика, 2002. - С. 291. - 624 с.

4. Куек А.С. Мир адыгов. Адыг. респуб. кн. изд-тво, Майкоп, 2020. - С. 528.

УДК 81.26

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА АДЫГОВ (ЧЕРКЕСОВ) В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МИРА

Куёк Марьет Гиссовна,
кандидат искусствоведения, ведущий научный сотрудник Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований им. Т. Керашева
г. Майкоп

Аннотация. Художественная культура адыгов (черкесов) представляет научно-исследовательский интерес в контексте культурно-исторического и полилингвистического пространства современности, в котором проходят неизбежные трансформации, обусловленные глобализацией. Рассматривается языковая ситуация в странах проживания адыгской диаспоры.

Ключевые слова: художественная культура, культурная идентичность, полилингвизм адыгской диаспоры, мультикультурное пространство.

Художественная культура адыгов (черкесов) рассматривается нами в контексте глобализационных процессов современности, мультикультур-

ного и полилингвистического мира, рассеянного культурного наследия и одновременно возникающей тенденции к поискам культурной идентичности и культурного кода. Процесс глобализации «встряхнул» научную и художественную мысль, выявил проблемы духовного, нравственного и социокультурного восприятия, языкового билингвизма и полилингвизма в адыгских республиках и странах компактного проживания адыгской диаспоры.

Художественная культура является проводником в прошлое и будущее в современном мире, создающем систему ценностного восприятия культурных традиций, Адыгэ Хабз, родного языка. Но главный вопрос заключается в том, как сохранить в настоящем времени родные языки, как транслировать духовные и нравственные ориентиры, как «совершенствовать души» по определению Цицерона, как развиваться и интегрироваться в мировое художественное пространство и сохранить уникальное культурное наследие предков. Духовная культура адыгов (черкесов), имеющих статус дисперсного народа, в своей основе невозможна без знания и сохранения родного языка, без культурных традиций – обычаев, ритуалов, мифологии и нартского эпоса, религиозных воззрений, изобразительного и декоративного искусства в разнообразии видов и жанров.

Многогранность художественной культуры адыгов (черкесов) сохраняется и трансформируется в межкультурном взаимодействии, преломляясь сквозь исторические события и географические пространства последних трех столетий. Важным условием сохранения и развития художественной культуры выступает язык как способ передачи всей информации культурного кода и этнокультурной идентичности, а в современной исторической действительности мультикультурализма и глобализации критерием развития языка и культуры является билингвизм и полилингвизм. Адыги проживают в мире в более чем 50 странах, сохраняют свою этнокультурную идентичность в многообразии политических, конфессиональных и культурных различий, несмотря на естественные процессы ассимиляции. И этот феномен качественного характера этноидентификации адыгов (черкесов) в мире удивляет, радует, оставляет искорку надежды для будущих поколений, способных интегрироваться в мировое информационное пространство, служащее платформой для совместных проектов просветительства, образования, культурного обмена, популяризации исторических и культурных традиций и искусства, шире – художественной культуры.

Функции искусства заключаются в сохранении и передаче культурной информации, преемственности художественных традиций и разви-

тии новых художественных направлений. Произведения изобразительного и декоративного искусства интерпретируются как образ, визуализированный культурный код этнической и культурной идентификации, культурной рефлексии, помогают осмыслению прошлого и настоящего времени, своего отношения к действительности, расширяя социальный и культурный уровень человека. В свою очередь, интерпретация произведения искусства человеком в контексте определения своей этнокультурной принадлежности осознанно или неосознанно, независимо от территории проживания и владения родным языком, «погружает» его внутрь себя и «выгружает» новые смыслы, рефлексируя и индуцируя в сознании и восприятии глобального мира. Процесс познания самого себя через образный мир изобразительного искусства, предметный мир декоративно – прикладного искусства, через музыку и песни, танцы и обряды, литературу и фольклор, нартские сказания и пщынатли, в контексте дисперсности адыгского этноса актуализировал проблему культурной и духовной разобщенности и активизировал интерес адыгской диаспоры в интернет пространстве. Тенденция самоидентификации адыгов (черкесов) в мире происходит в пространстве художественной культуры: язык изобразительного, декоративного, танцевального, музыкального, театрального, кинематографического искусства интересен и понятен без перевода, молодое поколение использует все возможности цифрового и интернет пространства для изучения, исследования, визуализации своего исторического, культурного наследия. Феномен сохранения традиционной культуры в адыгской диаспоре и в трех государственно – территориальных республиках, в Краснодарском и Ставропольском крае меня, как исследователя, который собирал и изучал перемещенные произведения декоративного искусства, художественное наследие, археологические и этнографические коллекции в Турции, Израиле, Иордании, Германии больше восхищает и удивляет, нежели вызывает непонимание или сожаление. Вопреки историческим и культурным катаклизмам, происходившим на протяжении последних трех столетий в сложной и трагической судьбе адыгов (черкесов), ядро традиционной культуры и основы Адыгэ Хабз сохранились, несмотря на различие государственных, культурных и религиозных систем, в которых живут наши соотечественники.

Мной собран большой искусствоведческий материал, который частично опубликован в книге «Мир искусства и культуры адыгов», а также разработан и ждет реализации проект «Виртуальный музей» [2]. Изобразительное и декоративное искусство адыгов, которое предусматривает несколько языковых платформ – адыгский, русский, турецкий, английский

и арабский, обучающие мастер-классы, виртуальные туры, виртуальные экспозиции и многое другое. К сожалению, историко-культурное наследие адыгов (черкесов) имеет статус дисперсной художественной культуры в мире, и требуются научные и финансовые возможности для продолжения исследовательской и просветительской работы.

«Языки искусства – элементы сложной коммуникативной системы культуры. Их радикальное отличие от языков вербального общения состоит в том, что они обращены к различным каналам трансляции и восприятия информации и охватывают все возможные для перцептивной системы человека модальности. Знание языков искусства как средств невербального общения и коммуникации между различными культурами на этнокультурном, национальном, государственном и международном уровне общения выступает надежным и эффективным средством компенсации недостаточной грамотности в отношении вербальных языков национально – государственного и международного общения» [1, с. 8].

Адыги (черкесы) двадцать первого столетия владеют несколькими языками: родным языком, государственными языками стран проживания – русским, турецким, арабским, ивритом, английским, немецким, французским и др. Ярким примером полилингвизма адыгской диаспоры являются два селения в государстве Израиль: Кфар-Кама и Рейхания, где абсолютно все жители владеют адыгским языком шапсугского и абадзехского диалекта, ивритом, арабским, английским, многие начали изучать русский язык. Репатрианты из Югославии, косовские адыги, вернулись на историческую родину в 1998–99 годах в связи с военными событиями, пережив экстремальные ситуации, но не утратив своей идентичности, языка, адыгагъэ и сохранив любовь к родине и надежду на возвращение. Косовские адыги прекрасно владеют родным языком и поэтому при возвращении на свою историческую родину они не испытывали проблем в бытовом общении, понемногу выучили русский язык и за короткое время адаптировались и влились в социокультурное пространство – учатся, работают наравне с нами. Сирийские адыги говорят на родном языке, арабском и многие обучались в Советском Союзе и знают русский язык. В Турции в адыгских районах Кайсери, Дюздже, Бурсы, Коньи, Чорума и Мараша разговаривают на родном языке, на турецком и английском. В Иордании работают детский сад и школа имени принца Хамзы с изучением родного языка, но в последние 10–15 лет начали происходить процессы ослабления функционирования родного языка в семьях, что происходит аналогично в наших адыгских республиках и Шапсугии.

Тенденции развития глобализации в современном мире привели к появлению феномена «поликультурной среды», к культурному разнообразию, многоязычию в языковом пространстве. Полилингвизм, мультилингвизм – это и есть многоязычие, употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности – государства, а также использование человеком – полилингвом нескольких языков в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Согласно Резолюции 12 ЮНЕСКОот 1999 г., многоязычным является образование, использующее, по крайней мере, три языка: родной, региональный или национальный, и международный [3].

Как известно, около 70% населения земного шара владеет двумя и более языками, и эта мировая практика для развития взаимопонимания, познания духовной и материальной культуры друг друга. Язык – это социальная конструкция, и поэтому через язык мы передаем культуру, и поэтому глобальной проблемой становится сохранение родных языков кавказских народов - носителей древних культурных традиций.

Языковая принадлежность – не простое механическое носительство, а уникальная, присущая лишь данному этносу языковая картина мира, которая может существовать только у носителей данного языка. Кажется закономерным, что «языковая полифония множества народов планеты – отражение универсального закона эволюции, основой которого является многообразие. Последнее – залог выживания и стабильности человечества в целом, а национальный тип сознания - неоценимый дар эволюции, сформированный тысячелетиями» [4, с. 327].

Интересная и продуктивная методика обучения адыгскому языку, с которой мы познакомились в марте этого года в Турции, разработана на протяжении сорока лет Алихсаном Нажэ, который открыл Центр Адыгабзэ Хасе «ADIGE BZE XASE» в пригороде Коньи. Методика основана на обучении адыгскому языку на основе латинского алфавита и ее результаты удивляют и радуют, потому что для многомиллионной адыгской диаспоры, уже не владеющей родным языком, это наиболее эффективная программа, в чем мы, собственно говоря, и убедились во время нашего пребывания в этой школе. Разработанные и внедренные автором методические, практические, мультимедийные программы и доступные интернет сайты «DANEF», радио на платформах Windows, macOS, Linux, Android, iPhone, iPad, Web, Mobile web, предполагают доступность использования в любом формате. У этой программы есть и противники, считающие, что нужно изучать адыгский язык только на кириллице, но мы считаем, что для диаспоры актуальнее получение навыков разговорной речи, изучения алфавита и умение писать и выражать свои мысли, общаться многомиллионной

диаспоре друг с другом и с нами, и многолетняя практика показывает, что латинский алфавит быстрее усваивается в сравнении с кириллицей.

Билингвизм и полилингвизм будут развиваться дальше, так как глобальное информационное мультикультурное пространство полиэтнического, поликонфессионального, лингвокультурного познания мира дает новые возможности современному человеку для культурного самосознания, реализации в разных сферах деятельности, повышение статуса социальной ценности, коммуникации и погружения в традиции разных лингвомиров.

Литература:

1. Гудова М.Ю. Диалог культур в эпоху постграмотности: коммуникационно-образовательное пространство современного университета // Полилингвизм и поликультурность в коммуникационно- образовательном пространстве университета в эпоху постграмотности: накопленный опыт и перспективы развития: сб. ст. /под науч. ред. М.Ю. Гудовой, М.О. Гузиковой, Е.В. Рубцовой; Урал. федер. ун т.- Екатеринбург: Изд во Урал. ун-та, 2019. - 298 с.

2. Куек М.Г. Мир искусства и культуры адыгов. – Майкоп: Качество, 2018. – 316 с.

3. Образование в многоязычном мире. Установочный документ ЮНЕСКО. Октябрь 2002 г. [Электронный ресурс]. URL:http://www.un.org/ru/ events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf (дата обращения: 01.05.2023).

4. Хакуашева М.А., Казиева А.М. Особенности современного билингвизма и его кризиса (на примере национальных языков КБР) // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2019. Т. 16. № 3. - С. 322- 329.

УДК 130.2:81-23

БИЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ АДЫГОВ

Натхо Адам Юрьевич,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (ФГБОУ ВО «КубГУ»),
г. Краснодар

Аннотация. Методом культурологической атрибуции рассмотрена константа адыгской культуры адыгагъэ. Установлено, что она является важнейшей категорией определения и формирования этнокультурной идентичности адыгов. Поскольку адыгагъэ представляет собой уникальный социокультурный фронтир, для описания содержания этой константы наиболее подходящей является категория эпистемологического фронтира, существенно расширяющая эвристический потенциал компаративных культурологических исследований.

Ключевые слова: адыги, этнокультура, этнокультурная идентичность, традиционная культура, константы культуры, билингвистический фактор.

Адыгский язык является одним из древнейших языков Кавказа и относится к абхазо-адыгской языковой семье. Древние корни языка предполагают устойчивость отдельных констант [10] устного механизма передачи культурного опыта, которые непосредственно влияют на процесс формирования этнокультурной идентичности.

В настоящее время адыгский язык широко распространен не только на Кавказе, но также в Турции, Иордании, Сирии и других странах. Он является официальным языком Республики Адыгея, а также используется в качестве языка межнационального общения в Адыгее, Краснодарском и Ставропольском краях, в республиках Северного-Кавказа. Особенностью бытования адыгского языка является его ино-языковое окружение и параллельное отражение двух и более этнокультурных реальностей: сосуществование с русским, турецким, английским и арабским языками, отражение автохтонной (адыгской) и окружающих культур (исламской, русской, тюркской и др.). Поэтому исследование билингвистического фактора формирования этнокультурной идентичности адыгов представляется актуальной исследовательской задачей.

Целью данной статьи является изучение билингвистического фактора формирования этнокультурной идентичности адыгов. В ходе исследования рассмотрены особенности использования адыгского языка в по-

вседневной жизни, его роль в формировании культурной идентичности и связь между языком и культурой на примере такой константы адыгской культуры, как адыгагъэ.

В качестве эмпирической базы исследования использованы этнографические сведения, обобщенные в трудах Барасби Хачимовича Бгажнокова [4; 5; 6] и Русланом Асхадовичем Ханаху в 2022 г. в энциклопедии «Адыгская (черкесская) философия и культура» [11], а также социологические данные, собранные и проанализированные учеными Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований имени Тембота Магометовича Керашева [9].

Поскольку предмет исследования, - константа адыгской культуры адыгагъэ, – рассматривается в междисциплинарном поле филологии и языкознания, культурной антропологии и этнологии, этносоциологии и культурологии, методология исследования скрепляется культурологической атрибуцией, как ее вслед за А.Я. Флиером трактует Г.В. Бакуменко, подчеркивая междисциплинарный эвристический потенциал метода [1; 2]. Поскольку этот метод остается не в полной мере отрефлексированным, поясним его преимущества для нашего исследования.

Во-первых, по мысли Г.В. Бакуменко, культурологическая атрибуция, как теоретический инструмент, отличается от культурной атрибуции, используемой имплицитно в повседневности для определения практически ценных общих свойств окружающих человека предметов [2, с. 23]. Сущностное отличие теоретического (формализованного) метода позволяет атрибутировать в том числе и процедуры повседневной культурной атрибуции в одном или нескольких культурных порядках [2, с. 24]. Применительно к нашей теме это преимущество весьма существенно, поскольку билингвистический фактор формирования этнокультурной идентичности адыгов как раз и проявляется в процессе повседневной культурной атрибуции индивидом отдельных понятий в двух культурных порядках, в концептосферах двух языков.

Во-вторых, культурологическая атрибуция позволяет рассматривать различные теоретические традиции как системы культурных порядков в рамках междисциплинарного синтеза или дополнительности [1]. Для нас это существенно ввиду рассмотрения предмета исследования с различных теоретических позиций и взаимодополняемости основных теоретических категорий, таких как: традиция, традиционная культура, этнокультура, адыгская культура, русская культура и др. В том числе, ввиду динамичности языковых явлений нельзя исключать, что константа адыгской культуры адыгагъэ представляет собой уникальный социокультурный фронтир, который может быть описан исключительно при помощи эписте-

мологического фронтира между подвижными в различных теоретических традициях границами понятий [3, с. 270].

Культурологическая атрибуция константы адыгской культуры адыгагъэ и ее содержания в концептосферах адыгского и русского языков позволяет утверждать, что интерпретация этой этнокультурной категории Р.А. Ханаху на материалах Б.Х. Бгажнокова посредством приблизительной трактовки и взаимного расширения понятий адыгской этики (≤ адыгагъэ) и адыгского этикета (≤ адыгэ хабзэ) [11, с. 46-73], при дословном русскоязычном переводе как «адыгство», нуждается в дополнительном расширении. Частично это расширение возможно за счет дополнения двух базовых категорий понятиями адыгской культуры [11, с. 45-46] и традиционной культуры [4, с. 5-15]. Вместе с тем, билингвистический фактор окружения российской и русской культурой традиционной этнокультуры адыгов требует сравнения адыгагъэ с категориями российскость [7] и русскость [8]. Соотношение этих понятий позволяет утверждать, что адыгагъэ является составным элементом российскости, в то время как русскость и адыгагъэ остаются равновеликими понятиями в плане формирования этнокультурной идентичности.

Существенным различием русскости и адыгагъэ является место религиозного самосознания: в то время как русскость включает в себя русское православие (самобытный инвариант византийского православия) и образует в совокупности с соседствующими культурами российского культурного ореола принципиальные условия развития уникальной цивилизации, для адыгагъэ ислам является более поздней по отношению к автохтонной этнокультуре надстройкой и выполняет цивилизационную функцию в совокупности с функцией инкультурации. Исламская и русская культуры, являясь важными элементами российскости, одновременно являются решающими факторами билингвизма формирования этнокультурной идентичности адыгов, в то время как смысловое содержание адыгагъэ не может быть заменено в полной мере ни шариатом, ни евангелием, ни официальной светской правовой доктриной без ущерба этнокультурной идентичности адыгов.

Изучение билингвизма у адыгов показывает, что владение адыгским языком является важным фактором культурной идентичности. Многие адыги владеют несколькими языками, включая русский, английский и другие языки Кавказа. Билингвизм позволяет адыгам сохранять свою культурную идентичность и общаться с представителями разных культур.

Кроме того, адыгский язык играет важную роль в сохранении и передаче культурных традиций. В адыгском языке есть множество слов, которые описывают традиционные обряды, обычаи и праздники. Эти сло-

ва используются в повседневной жизни и помогают сохранять культурное наследие адыгов.

Таким образом, билингвистический фактор является важным аспектом культурной идентичности адыгов. Владение адыгским языком помогает сохранять культурную идентичность, а также обеспечивает возможность общения с представителями других культур. Билингвистические исследования могут помочь лучше понять особенности языковой и культурной коммуникации у разных народов. Компаративный подход с использованием культурологической атрибуции представляется наиболее продуктивным в дальнейших исследованиях, поскольку адыгагъэ представляет собой уникальный социокультурный фронтир адыгской культуры, для описания содержания которого наиболее подходящей представляется категория эпистемологического фронтира.

Литература:

1. Бакуменко Г.В. Междисциплинарный потенциал культурологической атрибуции // Культурология в теориях и практиках: к 30-летию кафедры культурологии МПГУ. Мат. междунар. науч.-практ. конф. / сост. И.Б. Пржиленская, И.А. Купцова; ред. А.А. Шевцова, Е.М. Шемякина. М.: МПГУ, 2022. С. 50-61.

2. Бакуменко Г.В. Ценностная динамика символов успеха: на материале статистики кинопроката. М.: Сам Полиграфист, 2021. 276 с.

3. Бакуменко Г.В., Лугинина А.Г. Виртуализация социокультурного фронтира «Tertius Romae» // Журнал фронтирных исследований. 2022. Т. 7. № 1 (25). С. 265-293.

4. Бгажноков Б.Х. Адыгская этика. Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1999. 96 с.

5. Бгажноков Б.Х. Адыгский этикет. Нальчик: Эльбрус, 1978. 160 с.

6. Бгажноков Б.Х. Антропология морали. Нальчик: Издательский отдел КБИГИ, 2010. 128 с.

7. Великая Н.Н. Российскость как парадигма изучения российско-кавказского единства // Актуальные и дискуссионные проблемы истории Северного Кавказа. Южнороссийское обозрение. 2007. № 45. С. 88-101.

8. Панарин А.С. Русская культура перед вызовом постмодернизма. М.: ИФ РАН, 2005. 188 с.

9. Социальное познание в регионе [Электронный ресурс]: текстовое электронное научное издание / АРИГИ; отв. ред. Р. А. Ханаху. Эл. изд. Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf, 332 с.). Майкоп: ЭлИТ, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-Rom). Сист. требования: Adobe Reader; экран 10’.

10. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Акад. проект, 2001. 990 с.

11. Ханаху Р.А. Адыгская (черкесская) философия и культура: Энциклопедия научное издание. Майкоп: ЭлИТ, 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://201824.selcdn.ru/elit-157/pdf/9785604763254.pdf (дата обращения 10.05.2023).

УДК 81:39

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА А. ГУБИНА И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Откидач Надежда Андреевна,
доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию лингвокультурологического потенциала художественного слова А. Губина и его воспитательного значения в полилингвальной среде. Введение представляет собой обзор темы с акцентом на важность лингвокультурологического потенциала художественного слова и его влияния на полилингвальную среду. Анализируется воспитательное значение художественного слова Андрея Губина в полилингвальной среде. Обсуждается его способность формировать эмоциональный и эстетический вкус, развивать творческое мышление и способность к межкультурному взаимодействию. Материал статьи позволит исследователям лингвокультурологии лучше понять и использовать потенциал художественного слова А.Т. Губина в контексте многоязычной среды.

Ключевые слова: лингвокультурологический потенциал, художественное слово, полилингвальная среда, воспитательное значение.

Общие проблемы лингвистического образования в полиэтнической среде приобретают особенное звучание в связи с уникальными социокультурными и языковыми факторами. Русский язык в многонациональной среде – это проблема государственности, объединения народов, единства страны, ее силы и международного признания. В то же время - это проблема межнационального общения, сохранения культурного многообразия языков и культур народов России в рамках общегосударственного контекста.

Понимание языка как культурного явления, как среды, воплощающей историю, культуру и традиции народа, осознание языка как сокровищницы культуры приводят к необходимости описания национально-культурной составляющей значений языковых единиц всех уровней. Поэтому закономерно, что художественный текст как объект анализа рассматривается с точки зрения лингвистики с разных точек зрения. В связи с появле-

нием комплексной научной дисциплины синтезирующего типа – лингвокультурологии, изучающей взаимодействие языка и культуры, возникает необходимость внедрения в практику обучения лингвокультурологического анализа текста, позволяющего изучать культурные аспекты, закодированные в языке, в то время как лингвокультурологический потенциал художественного слова обнаруживается и анализируется в художественных текстах, где язык используется для передачи и выражения культурных значений и идентичности [5].

Лингвокультурологический потенциал художественного слова означает его способность передавать и выражать культурные ценности, идеи, эмоции и эстетические концепции через лингвистические средства искусства, играет важную роль в передаче и сохранении культурного наследия и формировании коллективной идентичности [2].

Рассматривая значимость художественного слова с позиций лингвокультурологического анализа, отметим, что оно имеет возможность глубоко проникать в сознание и эмоции читателя, способно вызывать различные чувства и эстетические впечатления, способно преодолевать языковые и культурные барьеры, укреплять взаимопонимание и содействовать межкультурному диалогу. Следовательно, лингвокультурологический потенциал художественного слова помогает развивать толерантность, открытость к разнообразию и культурному обмену и имеет особую значимость в контексте полилингвальной среды, где соприкасаются разные языки и культуры [2; 6].

Выделим несколько основных положений, подтверждающих значимость лингвокультурологического потенциала художественного текста:

– лингвокультурологический потенциал художественного слова способствует развитию межкультурного понимания и является ценным инструментом для преодоления языковых и культурных преград. Художественное слово позволяет передавать идеи и эмоции на уровне, доступном для разных языков и культур, и создавать понимание и связь между людьми разных языковых групп;

– способствует развитию межкультурной компетентности, то есть способности эффективно и гармонично взаимодействовать с представителями других культур;

– через художественное слово передаются и сохраняются уникальные культурные ценности, оно помогает не только сохранить, но и преумножить культурное разнообразие в полилингвальной среде;

– стимулирует развитие творческого мышления и интеллектуального потенциала людей. Через литературные формы художественного

слова люди получают возможность расширить кругозор, воображение и способность анализировать и интерпретировать сложные концепции, что в свою очередь способствует развитию критического мышления, эстетической чувствительности и способности к творческому выражению [4].

Лингвокультурологический потенциал художественного слова олицетворяет богатство языковых и культурных значений, закодированных в литературных произведениях, поэтому в полилингвальной среде художественное слово обладает особой воспитательной ценностью.

Выявляя значимость лингвокультурологического потенциала художественного слова в полилингвальной среде, отметим вызовы и возможности полилингвальной среды, предполагающей разнообразие языков и культур.

Языковые барьеры: разнообразие языков в полилингвальной среде может создавать языковые барьеры и затруднять взаимопонимание между людьми. Различия в языках могут вызывать проблемы коммуникации, перевода и интерпретации. Это требует разработки эффективных стратегий и инструментов для преодоления языковых преград и обеспечения взаимодействия между разными языковыми группами.

Культурные различия и нормы: в полилингвальной среде возникают вызовы, связанные с различиями в ценностях, обычаях и нормах. Разные культуры могут иметь разные способы коммуникации, восприятия и взаимодействия. Это требует уважения и понимания культурных различий, а также развития навыков межкультурной коммуникации и адаптации к различным культурным контекстам.

Возможности обмена и взаимообогащения: полилингвальная среда также предоставляет уникальные возможности для обмена знаниями, опытом и идеями между разными языковыми и культурными группами. Взаимное влияние и взаимообогащение могут привести к новым перспективам, инновациям и кросс-культурному пониманию.

Развитие межкультурной компетентности: полилингвальная среда требует развития межкультурной компетентности у людей, что означает способность эффективно взаимодействовать с представителями разных языковых и культурных групп. Это включает в себя умение слушать, уважать и принимать различия, быть открытым к новым культурным опытам, адаптироваться к различным общественным контекстам и находить общие точки соприкосновения, расширять межкультурную осведомленность.

Развитие многоязычности и языковых навыков: полилингвальная среда предполагает наличие возможности развивать свою многоязычность и языковые навыки, что способствует свободному общению и взаимодей-

ствию с представителями разных языковых групп. Следовательно, является ценным ресурсом в глобализированном мире.

Развитие толерантности и уважения к различиям: полилингвальная среда представляет возможность для развития толерантности и уважения к различиям, что способствует построению гармоничных отношений в многоязычной и мультикультурной среде [2; 3].

Художественное слово имеет потенциал стать эффективным инструментом межкультурного понимания, содействия интеграции и снижения межкультурных преград по нескольким научным аспектам.

Эмоциональное и эстетическое воздействие: художественное слово способно вызывать эмоциональные и эстетические переживания, что способствует более глубокому пониманию и восприятию различных аспектов других культур.

Передача культурных ценностей и идей: художественное слово является средством передачи культурных ценностей, традиций и идей.

Межкультурная коммуникация и понимание: художественное слово предоставляет возможность для межкультурной коммуникации и взаимного понимания.

Преодоление стереотипов и предрассудков: художественное слово имеет силу преодолевать стереотипы и предрассудки, которые могут существовать между различными культурами. Следовательно, художественное способствует формированию более открытого и толерантного общества.

Способность создавать общий язык: художественное слово может служить средством создания общего языка между различными культурами и языками, содействовать интеграции и снижению межкультурных преград [2; 5].

Лингвокультурологический потенциал художественного слова олицетворяет богатство языковых и культурных значений, закодированных в литературных произведениях. В полилингвальной среде художественное слово обладает особой воспитательной ценностью.

В качестве примера обратимся к анализу художественного слова А.Т. Губина в романе «Молоко волчицы» и рассмотрим его воспитательное значение в полилингвальной среде.

Во-первых, художественное слово романа имеет эстетическое и эмоциональное воздействие, способное воспитывать эмпатию, этические ценности. Автор предлагает читателям пережить глубокие эмоциональные и эстетические переживания, связанные с судьбами казачьих семей: семья Есауловых – три брата, три судьбы, все разные, но объединяет их семья, традиции, родная земля. Художественное слово автора помогает опреде-

лить ценность романа. Рассказав о семьях Есауловых, Синенкиных и многих других, автор воспроизвел особенности быта терского казачества, создал оригинальные и яркие характеры, запомнившиеся и полюбившиеся читателю, сумел увидеть и показать уважение к труду, сильное в казачестве патриотическое чувство [1].

Во-вторых, фольклорный компонент художественного слова произведения является основой и началом речемыслительной стратегии продуцента дискýрса. Песенные строки перекликаются ключевыми словами, образами, ситуациями в поэтическом эпиграфе, последующем прозаическом тексте и с окружающим повествованием. Они образуют художественно-эстетическую дискурсивную доминанту, которая определяет суть романного повествования.

В-третьих, художественное слово позволяет погрузиться в разные культурные контексты. В романе показаны разные исторические периоды: более чем столетний период жизни терского казачества, история Кавказа времён гражданской войны, период коллективизации, годы Великой Отечественной войны, послевоенное мирное время.

В-четвёртых, Губин описывает традиции, историю и особенности не только казачьей культуры, но и других народов Северного Кавказа, проживающих рядом с терскими казаками, тем самым позволяя читателям узнать о различиях и сходствах между языками и культурами, что в свою очередь способствует развитию межкультурного восприятия и глубокому пониманию различий в ценностях, обычаях и традициях и является основой для культурного диалога и уважения к различиям в полилингвальной среде [1].

Следовательно, лингвокультурологический потенциал художественного слова в полилингвальной среде представляет собой мощный инструмент воспитания и развития, способствует развитию языковой компетенции, межкультурному пониманию, обогащает эстетические и эмоциональные переживания, преодолевает языковые и культурные барьеры.

Осознавая этот потенциал, мы можем активно использовать художественное слово в полилингвальной среде для содействия интеграции, снижения межкультурных преград и создания гармоничных отношений между различными языками и культурами.

Литература:

1. Губин А.Т. Молоко волчицы. М.: Современник, 1978. 589 с.

2.Елькин Д.Ю. Художественный текст как объект лингвокультурологического анализа // Молодой ученый. 2016. № 21 (125). С. 993-995.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.

4. Саяхова Л.Г. Лингвокультурологический потенциал образования (русский язык) // Российский гуманитарный журнал. 2015. Том 4. №2. С. 108-112.

5. Щербашина И.В., Уракова Ф.К. и др. Теоретико-методические основания использования лингвокультурологического анализа художественного текста в практике преподавания языковых дисциплин // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Том 14, № 4. С. 146-158.

6. Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика: Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием «Лингвистические и лингвокультурологические основы формирования языковой личности в условиях многоязычия» / Под ред. Л. Г. Саяховой. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. 548 с.

УДК 371.38

CLIL КАК ПЕРЕДОВАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БИЛИНГВОВ

Стадульская Наталья Александровна,
доктор филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков
Пятигорского медико-фармацевтического института –
филиал ВолгГМУ
г. Пятигорск

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический обзор передовой методики CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-языковое интегрированное обучение), представлена краткая история возникновения подхода, проанализированы принципы успешной интеграции CLIL в билингвальное обучение. Отмечены виды деятельности и преимущества при формировании коммуникативной компетенции посредством методики интегрированного обучения. В работе рассматриваются принципы методики, с акцентом на ее практико-ориентированную направленность и интерактивность.

Ключевые слова: технология CLIL, предметно-языковое обучение, познание, билингвальное обучение

В настоящее время в условиях глобализации билингвизм приобрел повсеместный характер. Смешанные семьи в России могут быть представлены одним родителем – россиянином и другим из любой зарубежной страны. Отмечаются браки с мигрантами-выходцами из бывшего СССР, где в настоящее время русский язык либо полностью потерял статус второго государственного, либо в процессе постепенного вытеснения национальными языками. В самой же Российской Федерации билингвизм яв-

ление не новое. В многонациональной и многоконфессиональной стране издревле дети растут в условиях двух языков и двух культур. Возьмем, к примеру, регионы Северного Кавказа, где в дагестанских, черкесских, карачаевских, чеченских и прочих семьях дети с рождения впитывают азы русского и своего родного национального языка.

Ретроспективный взгляд во времена Советского Союза позволяет увидеть бережное отношение властей к национальным регионам. Так, существовали специальные программы и учебники по изучению русского и национального языков в республиках. На наш взгляд это и были зачатки ныне популярной и широко используемой технологии, которая в западной методической школе получила название CLIL.

Сама аббревиатура в развернутом виде представлена словосочетанием Content and Language Integrated Learning, что в методических отечественных кругах определяется как предметно-языковое интегрированное обучение. Хочется сразу отметить, что в европейских странах использовать эту методику могут педагоги, прошедшие специализированное образование и сдавшие сертификационные экзамены. Например, в Италии такой курс обучения длится порядка 300 часов, программа Кембриджа предполагает самостоятельное изучение и обязательный экзамен TKT CLIL, а в России совсем недавно СПбГУ стал предлагать программу дополнительного образования «Эксперт CLIL для РКИ».

В самом названии методики заложен принцип интегративности языка и изучаемых дисциплин. К слову, термин CLIL, как и описание самой методики, впервые был представлен в 1994 году финским ученым Дэвидом Маршем, который подчеркивал, что язык в данном случае выступает средством познания. По мнению этого авторитетного ученого вся представленная методика стоит на четырех «К» столпах – content, communication, cognition, culture, что в переводе на русский язык удачно совпадает с принципом четырех «К»: контент, когниция, культура, коммуникация. Контент подразумевает под собой прогресс в знаниях, пониманиях и навыках, которые связаны с конкретными элементами конкретной программы обучения. Говоря о коммуникации, подчеркнем важность этой категории в использовании языка как для обучения определенному предмету, так и для обучения самому языку, что происходит синхронно. Сам термин «когниция» подразумевает определенный алгоритм развития навыков мышления, направленных на формирование абстрактных и конкретных концепций, на развитие понимания и, опять же, на изучение языка. Бесспорно, культура, как самый живой и наиболее обширный пласт концепции CLIL знакомит обучающихся с альтернативными точками зрения на изучаемый предмет,

формирует общие и частные представления, способствующие освоению «инаковости» и «самости».

Итак, рассмотрев основные концепции исследуемого метода, можно заключить, что преподавание нелингвистического (химия, ботаника, истории и пр.) предмета с использованием технологий предметно-языкового интегрированного обучения происходит чаще всего на иностранном (втором) для обучающихся языке. Причем в самой концепции метода CLIL предусмотрен уровней подход – от pre-primary (уровень подготовительных классов), primary (уровень начальной школы) и до secondary (уровень средней школы). Одним из преимуществ исследуемого метода является возможность подстраиваться под традиционные школьные программы, то есть изучать конкретный предмет через иностранный или второй язык. Кроме того, CLIL может использоваться вне зависимости от школьных программ и изучаться в рамках междисциплинарности. В практике преподавания отмечается частая реализация данного подхода в образовательных проектах, скажем, при разработке географических карт или при проектной деятельности, связанной с экологией. В этом случае целью обучения будет не просто изучение принципиально новой информации, но и ее привязанность к реальной жизни (исследование растений в ботаническом саду на иностранном языке, например). Другими словами, выделяют два подхода в реализации CLIL – это предметно-ориентированный (1), в котором обучение сконцентрировано на содержании дисциплины; а второй – это лингвистически-ориентированный (2), и направлен он на изучение иностранного языка через предмет. Но все-таки ведущим в методике CLIL является применение иностранного языка в качестве средства общения при изучении предметноориентированного содержания.

Такой вывод позволяет говорить о степени внедрения иностранного языка в процесс обучения. Крашенниникова А.Е. в своем научном изыскании «К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL» резюмирует, что западные методисты считают, что в этом случае целесообразно иметь ввиду модель многоязычного обучения или модель С1, когда по окончании обучения студент приобретает профессиональные знания и на родном, и на иностранном языке. Другая модель, С2, подразумевает дополнительное обучение языку и определенному предмету, где акцент ставится на развитие учений использовать язык в целях обеспечения мыслительных процессов высшего порядка. Третий уровень (С3) подразумевает процесс, когда преподаватель иностранного языка оказывает только внешнюю поддержку в процессе обучения, а само освоение предмета включает иностранный язык. Модель С3 предполагает

поддержку в течение всего обучения и, соответственно, разработку специальных программ для повышения не только профессиональных навыков, но и развития языковой компетенции.

Нельзя не упомянуть в этой связи «мягкую» и «твердую» версии CLIL, нашедшие свое отражении в работах П. Болла и К. Бентли, где они указывают на то, что мягкая (soft) модель преимущественно работает с упором на язык. В этом случае подразумевается регулярное преподавание языка лингвистом и параллельное изучение предметных дисциплин. Что касается «твердой» (hard) модели, то она применима для преподавателей неязыковых предметов, где одновременно выполняются две цели: обучать содержанию конкретного предмета и обучать академическому языку. Есть еще одна, модульная модель (modular), где преподавание осуществляется с упором на изучение предметной дисциплины, обязательно на регулярной основе (в среднем 15 часов в семестр). При этом преподавателем-лингвистом или преподавателем-предметником выбираются разделы предметной дисциплины, преподаваемые на иностранном языке.

В рамках настоящего исследования представляется возможным также осветить и возможные техники, релевантные методу предметно-языкового интегрированного обучения. Прежде всего, стандартная методика «доска – мел» не подходит ввиду сложности самой методики, где язык лишь инструмент для изучения какого-предмета, где расширение знаний в области языка – это хороший побочный эффект от методики. На занятиях преподаватлю рекомендуется поддерживать иностранный язык, интегрируя парные и групповые работы, дебаты и дискуссии, используя коммуникативный метод eliciting, когда студенты сами (при наводящих вопросах от преподавателя) доходят до сути исследуемой проблемы. Овладение языком происходит синхронно и систематически, так как языковые и речевые единицы появляются в различных специфических контекстах, то есть через тематические тексты и сопутствующие материалы, которые необходимо снабжать грамматическими структурами и функциями, чтобы обучающиеся знали, как их правильно использовать в процессе коммуникации.

Из опыта работы с данной методикой отметим абсолютно эффективную технику «скаффолдинг», что в переводе с английского обозначает «строительные леса». Если делает метафорическую проекцию от значения термина, то становится понятным, что данная технология представляет собой временную поддержку от учителя, ученика или сверсников для успешного выполнения учебной задачи и достижения прогресса в обучении конкретному вопросу. Отметим, что данный термин был введен Хаммондом Дж. в 2001 году в работе, посвященной исследованию методик об-

учения английскому языка как неродному. На самом же деле стратегия скаффолдинга основана на представлении Л.Выгодского о проксимальном развитии личности, где акцент делается на оказания конструктивной помощи учащемуся, позволяющей ему выйти за пределы того, что он может достичь в одиночку.

Коротко говоря, такая технология реализуется через связь новых знаний ученика с уже имеющимся бэкграундом – когда на основе персонификации студент постигает новое и расширяет знания уже об известном. Кроме того, обращаясь к принципам коммуникативного подхода, полезным будет использовать ICQ – уточняющие инструктивные вопросы и CCQ – так называемые концептуальные (наводящие) вопросы, которые помогают студенту самому дойти до важных выводов в изучаемом вопросе. Метод прогнозирования вкупе с мозговым штурмом также дает хорошие результаты – это когда перед комплексным изучением новой темы студенты предполагают, что конкретно они встретят в процессе ее освоения, что облегчает восприятие трудного материала и улучшает навыки коммуникативной и групповой работы.

Как мы уже говорили, изучение языка происходит как качественно хороший побочный эффект, однако, при необходимости педагог должен вводить ключевую лексику по изучаемому предмету. Тут на помощь также приходят реалии, визуализация, персонификации, жесты и прочее. Причем мы рекомендуем вводить слова только тем студентам, которые испытывают трудности при изучении языка, или если в учебнике оказались сложнее заявленного уровня. Более сильных студентов необходимо мотивировать извлекать информацию из контекста. Не лишним будет сказать, что преподаватель может показывать пример выполнения задания, так обучающийся уяснить суть задания и увидит эталонный ответ. Чтобы держать в голове большие блоки информации целесообразным будет представлять ее в виде графиков, таблиц, ментальных карт, инфограмм и пр. Обучающимся нужно давать достаточно времени подумать и подготовиться, не спешить дополнять или оценивать ответы студентов. Так, педагогу удастся сократить TTT (teacher talking time – время говорения учителя) и увеличить STT (student talking time – время говорения ученика на уроке). Для реализации указанной стратегии также приветствуется возможность студенту самому исправлять и корректировать свои ошибки и привлекать сверстников (peer assessment) рецензировать и анализировать ошибки. Таким образом, описанная техника выполняет несколько функций: сокращает/облегчает изучение большого количества предметной и лингвистической информации и одновременно способствует структурированию речевого высказывания и развитию когнитивных навыков.

Итак, в условиях билингвизма одной из передовых технологий выступает CLIL – то есть предметно-языковое интегрированное обучение, где происходит конструктивный симбиоз пространства выбора образовательной деятельности для определения и развития у обучающихся личных и профессиональных интересов, склонностей, способностей и связанных с ними метапредметных умений и навыков. CLIL открывает мир новых возможностей, другими словами «Teachers work with CLIL, CLIL works for everything» (Учителя работают в CLIL, а CLIL просто работает).

Литература:

1. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Электронный ресурс]. URL: http://rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm (дата обращения: 14.02.2015).

2. Ball P. Does CLIL work? // The best of both worlds?: International Perspectives on CLIL / eds. by D. Hill, P. Alan. -Norwich Institute for Language Education, Norwich, 2009. - P. 32-43.

3. Bentley K. The TKT Course: CLIL Module. - Cambridge: Cambridge University Press, 2010. - 124 p.

4. Hammond, J. Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education [Electronic resource] / J. Hammond, P. Gibbons // Prospect. - Vol. 20. - № 1. - Pp. 6-30. - URL: https://www.seman-ticscholar.org/paper/Putting-scaf-folding-to-work%3A-The-contri-bution-of-in-Hammond-Gibbons/ 58fe82939e03704f3e7baab19a2a-9c98278e971a (accessed 10.05.2022).

5. Marsh D. Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. - Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994. - P. 49.

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ И МЕСТО РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ткаченко Людмила Николаевна,
Ставропольский государственный
педагогический институт (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. В статье предпринята попытка ответить на вопрос, каково же место родного языка в обучении иностранному и какая при этом родному языку отводиться роль. Проведен критический анализ научной и учебно-методической литературы по теме публикации. Обоснована целесообразность использования родного языка на разных этапах изучения языка и на разных уровнях владения языком. Доказана необходимость использования русского языка в обучении английскому языку на занятиях со студентами филиала СГПИ в г. Ессентуки.

Ключевые слова: английский язык, русский язык, родной язык, обучение иностранному языку, смешанный подход

Дискуссия о роли родного языка в обучении иностранному длится не один десяток лет, не теряя при этом своей актуальности. Мнения ученых, занимающихся вопросом о роли родного языка при изучении иностранного, делятся на два противоположных. Так, одни (М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и другие) выступают за полный отказ от родного языка в процессе освоения иностранного. В соответствии с принципами такого натурального метода обучение языку должно вестись только с помощью изучаемого языка, в независимости от степени владения им. При данном подходе акцент делается на непосредственном восприятии языка, без анализа явлений изучаемого языка, без перевода на родной язык. Главная роль при этом отводится механизму догадки, таким образом язык изучается интуитивно, вслепую, без должной доли осознанности [1].

Второе направление в методике преподавания иностранных языков (представители – Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова, Я.М. Колкер, Н. Росс и другие) опирается на сознательность, которая предполагает осмысление изучаемых явлений. Так или иначе, особенно на начальном этапе изучения нового языка, обучающийся как осознанно, так и неосознанно сравнивает языковые системы родного и иностранного языков, ищет фонетическое, грамматическое, лексическое сходство с родным языком. Таким образом, реализуется принцип опоры на родной язык, при котором происходит рациональное использование приёмов сопоставления и перевода на занятиях

по иностранному языку. Еще Лев Владимирович Щерба в 1945 году, занимаясь вопросами сопоставительной грамматики, пришел к выводу, что сопоставление языков позволяет лучше понять явления, составляющие языковое содержание обучения, выявить трудности, с которыми обучающиеся могут столкнуться [2].

Международный день родного языка мир отмечает 21 февраля, который был учрежден в 1999 году по инициативе Бангладеш Генеральной конференцией ЮНЕСКО. Передовой опыт и исследования о роли и месте родного языка в процессе изучения иностранного подтверждают ведущую роль родного языка в овладении иностранным [4].

Родной язык является своего рода ключом ко второму, иностранному языку. Тот, кто освоил свой родной язык, заложил таким образом основу для изучения других языков. Родной язык – это двигатель нашего когнитивного развития до тех пор, пока иностранный язык не сможет взять на себя эту роль.

Исследования показывают, что использование родного языка является ключевым фактором инклюзивности и качественного обучения, а также улучшает успеваемость по этой дисциплине. Это очень важно, особенно в начальной школе, при работе с детьми, так как помогает избежать пробелов в знаниях и увеличить скорость обучения и понимания информации.

Присутствие родного языка на занятиях по иностранному языку реализуется также в виде перевода и переводных упражнений. В последнее время отношение к родному языку и переводу претерпевает положительные изменения. Если раньше перевод всячески исключался из процесса обучения, то сейчас перевод даже называют 5-м языковым навыком наряду с другими четырьмя базовыми навыками, такими как аудирование, говорение, чтение, письмо. Так, Джон Росс писал «Translation holds a special importance at an intermediate and advanced level: in the advanced or final stage of language teaching, translation from L1 to L2 and L2 to L1 is recognized as the fifth skill and the most important social skill since it promotes communication and understanding between strangers» [3].

Мы придерживаемся мнения, что в обучении иностранному языку важно соблюсти баланс между постоянным обращением к родному языку и полным исключением родного языка на занятиях.

Основываясь на своем опыте преподавания, мы сделали вывод, что, на начальном этапе обучения родной язык является прекрасным помощником при объяснении нового грамматического явления, при объяснении домашнего задания или при возникновении лексических трудностей.

Но не стоит лишний раз прибегать к родному языку, если уровень обучающегося позволяет ему понять объяснение грамматических правил, а для того, чтобы снять лексические трудности, он может воспользоваться толковым словарем на английском языке. Таким образом, перед обучающимся появляется новая точка роста, не нужно ему мешать перейти на новый этап, когда у обучающего уже сформирован навык переключения с родного языка на изучаемый, а следующий этап – это нейтрализация одной языковой системы во время использования другой.

Чтобы проанализировать ситуацию с русским языком на занятиях английским в филиале СГПИ в г. Ессентуки, было проведено исследование среди студентов 1 курса. Всего в исследовании приняло участие 25 человек.

Студентам было предложено ответить на 5 вопросов относительно связи русского и английского языков:

1. В целом помогает ли им русский язык на уроках английского или, наоборот, мешает.

2. Целесообразно ли на их взгляд использование русского языка при обучении произношению в английском языке?

3. Целесообразно ли на их взгляд использование русского языка при обучении грамматике английского языка?

4. Целесообразно ли на их взгляд использование русского языка при изучении лексики английского языка?

5. Слушая аудио на английском языке, переводят ли они мысленно услышанное на русский язык?

Исходя из полученных данных, был сделан вывод, что подавляющее большинство студентов за использование русского языка на уроках английского. Причинами этого явления являются следующие:

1. Низкий уровень знания английского языка (у большинства это уровень Beginner и Elementary), т.е. без опоры на русский язык студенты не могут понять, например, объяснение грамматического правила или в чем разница между употреблением тех или иных лексических единиц.

2. Низкий уровень мотивации в изучении английского языка. Большинство респондентов ответили, что учат английский, потому что он есть в учебном плане, а не потому что осознают, что знание английского языка – это новые возможности профессиональной реализации.

На основании всего вышесказанного были сделаны следующие выводы:

Во-первых, подавляющее большинство изучающих английский язык прибегает к обращению к своему родному языку при изучении ино-

странного языка, чаще всего при работе с лексикой, чтобы узнать перевод слова. На начальном этапе при осознанном обучении языку - это неизбежно.

Во-вторых, степень присутствия родного языка на занятиях для комфортного обучения зависит от уровня владения языком. Чем выше уровень языка у студента, тем меньше русского языка на занятии.

В-третьих, обработка результатов исследования показала, что полученные данные весьма значимы, несмотря на относительно небольшое число респондентов.

Литература:

1. Буркова С.С. Принцип опоры на родной язык в процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2021. № 5. URL: https://moluch.ru/archive/347/78218/ (дата обращения: 10.05.2023).

2. Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения // Известия Академии наук союза СССР. 1945. T.IV. Вып. 5. С. 173-186.

3. Ross N.J. Interference and Intervention: Using Translation in the EFL Classroom // Modern English Teacher. 2000. №9 (3). P. 61-66.

4. Why mother language-based education is essential [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.unesco.org/en/articles/why-mother-language-based-education-essential – (дата обращения: 20.05.2023).

УДК 372

ЖАРГОНИЗАЦИЯ РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ОТ СЛЕНГА – К ЯЗЫКУ

Фрикке Янина Александровна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. В статье предпринята попытка ответить на вопрос, каково же место русского языка в общении современной молодежи, предпринята попытка определить основные тенденции, векторы и перспективы развития речи современной российской молодежи. Автор уделяет внимание тому, что современный русский молодежный язык – это открытая общеязыковая сфера, непосредственно соотносящаяся как с литературно-нормативным кодом, так и с областью социально и территориально маркированных некодифицированных (жаргонных) образований.

Ключевые слова: жаргон, молодежный жаргон, сленг, язык, речь, современная молодежь, современный молодежный язык.

Рассматривая вопрос о том, что собой представляет сегодня, по истечении двух десятилетий XXI века, речь современной молодежи в русской языковой картине мира, мы приходим к выводу, что это уже не отдельная сфера речевого употребления, а фактический весь современный русский молодежный язык (СРМЯ), который в настоящее время продолжает испытывать мощное воздействие социальной жаргонизации, причем как в плане конструктивном (например, Интернет-жаргон), так и деструктивном (жаргоны молодежных субкультур, деклассированных элементов и др.).

Главным негативным итогом отрицательной динамики современной русской языковой картины мира (конец XX-го – начало XXI-го столетий) стал процесс общей речевой деградации носителя СРМЯ. Это связано в основном с социально-экономическими изменениями в обществе и общим культурным дисбалансом и переоценкой культурных традиций и исторических ценностей.

Кроме варваризации (как внешней причины) и жаргонизации (как причины внутренней) к негативным «данностям» отечественного молодежного общения следует отнести также общий культурный спад, связанный с переориентацией подрастающего поколения с собственно книжных на электронные носители художественно-литературной «информации»

(равно и превращение эстетики и культуры книжного чтения в получение поверхностных сведений о биографии и кратком содержании произведений художника слова, включенных в программу подготовки к ЕГЭ), падение уровня владения нормами русского литературного общения как следствие изменения отношения к родному языку в целом. Здесь скажем спасибо англо-американизации – с помощью оформленных на дурном английском китайских упаковок «дефицитных» для собственного российского производства обиходных товаров для всех областей и случаев жизни, меркантилизации быта и «квартирного вопроса» плюс низкий уровень речевой культуры интернета и т.д. Однако жаргонизация молодежного языка – это, конечно же, самая главная причина деструкции речевой коммуникации современной российской молодежи в целом.

Для того чтобы подробнее разобраться в этой проблеме, определить основные тенденции, векторы и перспективы развития речи современной российской молодежи, целесообразно, на наш взгляд, рассматривать весь СРМЯ с учетом подвижности динамического равновесия нормативного (полюс конструкции) и ненормативного (полюс деструкции) начал. В самом деле, буквально на глазах современного поколения жителей России относительно стабильная стилевая триада «книжность – разговорность – масс-медиа», сформировавшаяся к концу XX века [6 и др.], уступает место билингвальной альтернативе – оппозиции «нормативно-литературный язык – жаргонизированный язык», где второй компонент в основном характеризует именно речевое поведение молодежи.

Данное явление, напоминающее диглоссию, характерно для СРМЯ и может быть соотнесено с общепринятым понятием билингвизма в русском национальном языке начала XXI века. Следует отметить, что основной пласт жаргонизированногоязыка в современной диглоссии представляет собой именно СРМЯ, открытый к варваризации и жаргонизации. Сегодня мы говорим уже не о молодежном сленге, или жаргоне, а именно о молодежном языке. Метаморфоза «молодежный жаргон → молодежный язык» – это уже объективная речевая реальность XXI века.

Даже чисто формальный, статический подход к молодежному жаргону и процессам жаргонизации сопряжен с известными трудностями квалификации жаргонных элементов. В частности, когда речь идет о словаре жаргона, следует учитывать тот факт, что существует целый пласт лексики и фразеологии, который находится на границе сленга и других речевых образований. К последним относятся такие сферы, как заимствования: джаст – «как только»; факты разговорной речи: врубиться, въехать – «понять, сообразить» и просторечия: лох – «глупый, никчемный человек»; элементы

терминологии профессиональных языков: луноход – «полицейская машина»; слова территориальных диалектов: кузюкать (южн.) – «вступать в интимную связь»; факты языковой игры: волнушка – «мелодрама», готовальня – «кухня», этажерка – «соседка по этажу» [11] и под.

Мы предполагаем, что речь молодежи периода активной коммуникативной социализации, когда ее носитель в основном и представляет коммуникативную сферу так называемого молодежного жаргона, а/ является переходным, временным этапом коммуникативно-речевого созревания и формирования отношения к литературным нормам языка; в целом эта речь жаргонизированна, но в различной степени – от практически нулевой до предельно максимальной; б/ характеризуется как разговорно-речевое состояние, открытое воздействию в первую очередь заимствованиям из английского языка как наиболее важного с т. зр. молодежной прагматики «фундамента» современной IT-коммуникации; воздействие социальных жаргонов, арго и просторечно-диалектиой области - вторично; в/может рассматриваться в качестве одной из возможных «проекций» развития общенародного русского языка как в конструктивном, так и в деструктивном (языковые мутации) планах.

Заметим, что все эти аспекты имеют свою специфику на уровне русского речеупотребления не только в центре, но и в регионе.

Современный русский молодежный язык - открытая общеязыковая сфера, непосредственно соотносящаяся как с литературно-нормативным кодом, так и с областью социально и территориально маркированных некодифицированных (жаргонных) образований. В отечественной социолингвистике и русистике сложилось мнение, что особый молодежный язык – это в первую очередь молодежный жаргон, или сленг, который существует наряду с другими жаргонными образованиями и противопоставлен литературному языку. Наблюдения показывают, что молодежный язык – явление более сложное, чем жаргон, и не противопоставлено кодифицированной речи, а динамически взаимодействует с ней. Это взаимодействие характеризуется своеобразным динамическим равновесием и наблюдается в яркой форме лишь в определенный возрастной период носителей современного русского языка. Изменения, происходящие в современном русском языке второй половины XX – начале XXI веков [1; 2; 3; 4; 5 и др.], прежде всего связаны со снятием ограничений и открытием границ во всех областях русской языковой картины мира как лингвокультурном феномене. Антропогенные тенденции выдвигают новые ценности и ориентиры в оценке традиционных категорий и понятий, расширяя традиционные границы социолингвистики. Это относится и к молодежному жаргону – понятию, которое переосмысляется буквально у нас на глазах.

Коммуникативно-деятельностный подход к языку во многом опирается на проявление основных «внеязыковых участников» общения; это «сфера, т.е. тематическо-содержательная область, предмет сообщения и среда, т.е. общающиеся люди» [6, с. 16]. В ракурсе нашего исследования молодежного языка как объекта жаргонизации принципиальным представляется разговорный текст, чья специфика заключается в том, что КСВ разговорности направляет общающихся на повышенную личностность и экспрессивность...» [6, с. 170]. Реализация разговорно-стилевого конструктивного принципа, который открыт дружественной атмосфере обходительности, ироничности («ставка на конструктивность персонального контакта») диктует создание доверительной интимности, когда содержанием общения становится на предмет разговора, а отношение к нему говорящих. Так, жаргонизмы, оказываясь в молодежной среде, теряют связь со своей исходной сферой и стилистически девальвируются.

В самом деле, рассмотрим пример – небольшой диалог молодых людей 15-ти лет, направляющихся домой, после уроков:

– Реферат на завтра надо... История...

– ОМГ! Забыл!..

– Не парься, инет на что?

– Приятель, ты крейзи! Михалыч /учитель истории/ не дурак!

– Да... Там лажа одна... Для мусорки...

– Вот то-то.

В небольшом обмене репликами восьмиклассников прозвучали пять слов, относящихся к сфере молодежного жаргона. Аббревиатура ОМГ! в словаре молодежного сленга Т.Г. Никитиной [10] не зафиксирована (ОМГ – от заимствования Oh, My God!). Все остальные лексемы трактуются следующим образом: париться - «очень волноваться, переживать о чем-л.» [10, с. 578] , инет-комп., интерн. «интернет» [10, с. 295], крэйзи – «от англ. crazy – сумасшедший» [10, с. 383], лажа- неодобр. – «что-н. очень низкого качества, неодобрительно оцениваемое» [10, с. 404], мусорка – пренебр. «то же, что мусор (презр. «милиционер») и мусоровоз (шутл.-ирон. или пренебр. «милицейская патрульная автомашина»)» [10, с. 482].

Все словоупотребления соответствуют по своему значению позициям, отмеченным в словаре, за исключением слова «мусорка», которое, скорее всего, является разговорным элементом в молодежной речи. Это лексический дериват, образованный по довольно продуктивной модели «корень производящей основа + суффикс -к(а)-». Вместе с тем, смущает соседство помет – мол. (молодежное) и угол. (уголовное); думается, оно отнюдь не означает их полного совпадения по семантическому и сочетаемостному объему термина.

Следовательно, уже этот пример дает нам основание говорить о соотношении в пространстве молодежной речи, в целом представляющей общенародный язык разговорных и молодежно-жаргонных элементов, а с другой – задуматься о соотношении между молодежным языком и молодежным жаргоном. Кстати, в словаре русского жаргона говорится об «общемолодежном жаргоне» как об особой разновидности [11], а в словаре молодежного сленга [10, с. 9-12] в него входят элементы «из речи» авиаторов, арестантов, служащих в армии, аспирантов, воинов-афганцев, туристов-байдарочников и т.д. Таких категорий насчитывается, судя по списку сокращений в словаре, ровным счетом 45. Все названные социально-профессиональные категории, очевидно, имеют непосредственное отношение к нашей современной молодежи и ее речевому поведению; молодежь представляют не только хиппи, байкеры, студенты, школьники, исполнители брейк-данса и диджеи, но и кришнаиты, проститутки, осужденные, бухгалтеры, моряки и торговцы-индивидуалы и «представители реконструкторского движения (военно-историческая реконструкция и моделирование)». Интересно и то, что словари данных жаргонных подкатегорий молодежного сленга в пространстве словаря как парадигматической – чисто словарной, несинтагматической, текстовой, языковой картины мира статического характера – соседствуют с общеупотребительной лексикой и фразеологией русского языка [10, с. 9-12]. Судя по всему, далеко не случайно возрастные рамки проявления молодежного жаргона обычно не принимаются во внимание в молодежно-жаргонной лексикографии как основная характеристика. Обращает на себя внимание тот факт, что молодежно-жаргонное общение отличается зачастую искусственно поддерживаемым присутствием в нем таких моментов, как макароничность, индивидуальная актуализация того или иного «аспекта нестандартности» речи, игровая тенденциозность, стремление создать особую область общения.

Молодежный жаргон (сленг), стал неотъемлемой частью русской языковой картины мира, и его трактовки в пределах понятия «жаргон (сленг)» уже не удовлетворяют ни статическому ее ракурсу, когда данное явление рассматривается на уровне словаря, ни динамическому, когда оно реализуется на уровне молодежно-жаргонного дискурса. Дискурсивный подход к языку как эксплицируемой в тексте речевой деятельности, осуществляемой под влиянием широкого спектра социально-культурных и прагматических факторов требует более универсальной и широкой интерпретации феномена молодежной речи в целом – как молодежного языка, что еще не было объектом комплексного лингвистического анализа.

В пользу выделения и анализа феномена современного русского молодежного языка говорит и тот факт, что уже на протяжении почти столетия, вследствие активных и постоянно меняющихся социальных потрясении в России (часто называемых – и спорно! – демократизацией) русский литературный язык претерпевает очевидные изменения. Параллельно с речевым пространством, чье развитие традиционно определяется классическими традициями и чей конструктивно-стилевой вектор (КСВ), следуя терминологии В.Г. Костомарова, ориентирован на книжность (ломоносовский средний штиль, испытывающий воздействие высокого), активно формируется и весьма бурно развивается, зачастую параллельно и независимо, речевое пространство с ориентацией на разговорное общение. Здесь проявляется уже иной КСВ, противоположный, когда «средне-штилевая» база испытывает воздействие штиля низкого, «подлого» [8].

Во многочисленных исследованиях последнего времени по разговорной речи русского литературного языка (Н.Ю. Шведова, О.А. Лаптева, О.Б. Сиротинина, В.Г. Костомаров и др.) эта тенденция явно недооценивается и не рассматривается как очевидная деструкция литературности. Между тем «праздник вербальной свободы», который продолжается уже не одно десятилетие в современном русском языке, неуклонно обретает характер не метаморфоз, а мутаций. Речь молодежи – это та экспериментально-языковая «площадка», где проходят испытание «на прочность» практически все явления, вызванные к жизни действием КСВ, ориентированного в первую очередь на разговорную речь, то есть на «разговорность, характеризуемую задачей установить и поддерживать сам процесс общения и весьма тесно связанную к тому же с устными приемами организации текста даже при письменном его исполнении...» [6, с. 160].

Таким образом, на рубеже XX и XXI веков происходит метаформоза «молодежный жаргон → молодежный язык» в результате которой формируется СРМЯ – открытая общеязыковая сфера, непосредственно соотносящаяся как с литературно-нормативным кодом, так и с областью социально маркированных некодифицированных (жаргонных) образований. Это динамически развивающееся речевое пространство, функционирующее на определенном возрастном этапе носителей языка (в среднем 14–25 лет, хотя здесь, с учетом акселерации, возможно и проявление индивидуального фактора). С одной стороны, СРМЯ рассматривается нами как естественный этап в развитии общенационального кодифицированного литературного языка, а с другой – как его известный коррелят, пусть и временный, проявляющийся в период реального и потенциального «жаргонного заболевания».

В основе СРМЯ лежит динамическое равновесие двух полюсов – литературного и жаргонного, поэтому традиционно понимаемый молодежный жаргон, или сленг [1; 7; 10 и др.], он же молодежный дискурс [ср.:12], – это один из полюсов, определяющих функционирование СРМЯ.

Предлагаемый подход к СРМЯ опирается не только на традиционный «словарный метод» описания с помощью перечня его отдельных признаков, но и на современный метод векторного описания, предложенный В.Г. Костомаровым и учитывающий «механизм увязки наблюдаемых реализаций с внеязыковыми мотивами и факторами, помогает понять, по каким причинам появляются те или иные признаки этих реализаций» [6, с. 156]. Только в синтезе этих методик достижимы определенные результаты. Приведем примеры традиционного применения «словарного метода» описания как подхода к молодежному жаргону при его выходе на уровень дискурса.

Так, М.Г. Чабаненко считает, что «признаками, объединяющими молодёжный жаргон и исследуемый молодёжный дискурс газеты «Бродвей с тобой», являются следующие: 1. Социально-возрастной состав носителей жаргона и авторов газеты. 2. Корпоративность, поддерживаемая общностью интересов, относительным сходством (но не единством!) мировоззренческих установок. 3. Полифункциональность. Молодёжный дискурс как функционально-речевое явление и молодёжный жаргон направлены на выполнение различных функций: мировоззренческая; коммуникативная; эстетическая; миромоделирующая; регулятивная; эмоционально-экспрессивная» [12]. Здесь налицо анализ внутри замкнутого пространства – сферы, даже при учете перехода молодежного жаргона на уровень молодежного дискурса. Это – подход со стороны статического ракурса языковой картины мира, когда мы рассматриваем пространство определенной сферы языка, в данном случае – жаргон. Если же опираться на метод векторного описания языка, то на первый план выйдет установка «возбудить, обеспечить, удержать внимание партнера, любым способом создать иллюзию сиюминутного творения» и воплощается эта установка в определенной среде как открытом речевом пространстве «реальными действующими лицами» [6, с. 159-160; с. 27 и др.]. Это уже подход со стороны динамического ракурса языковой картины мира, когда говорящий не замкнут сферой жаргонного общения и лишь включает жаргонное словообразование и употребление в среду коммуникации, частично проявляя игровой момент говорящего.

Таким образом, молодежный жаргон (сленг) стал неотъемлемой частью русской языковой картины мира, и его трактовки в пределах тра-

диционного понятия уже не удовлетворяют ни статическому ее ракурсу, когда данное явление рассматривается на уровне словаря, ни динамическому [13], когда оно реализуется на уровне молодежно-жаргонного дискурса. Дискурсивный подход к языку как эксплицируемой в тексте речевой деятельности, осуществляемой под влиянием широкого спектра социально-культурных и прагматических факторов, требует более универсальной и широкой интерпретации феномена молодежной речи в целом – как молодежного языка, что еще не было объектом комплексного лингвистического анализа.

В пользу выделения и анализа феномена молодежного языка говорит и тот факт, что уже на протяжении почти столетия, вследствие активных и постоянно меняющихся социальных потрясении в России (часто называемых – и спорно! – демократизацией) русский литературный язык претерпевает очевидные изменения. Параллельно с речевым пространством, чье развитие традиционно определяется классическими традициями и чей КСВ, следуя терминологии В.Г. Костомарова, ориентирован на книжность (ломоносовский «средний штиль», испытывающий воздействие «высокого»), активно формируется и весьма бурно развивается, зачастую параллельно и независимо, речевое пространство с ориентацией на разговорное общение. Здесь проявляется уже иной, противоположный, КСВ, когда «средне-штилевая» база испытывает воздействие штиля низкого, «подлого», в классическом понимании М.В. Ломоносова.

Во многочисленных исследованиях последнего времени по разговорной речи русского литературного языка [14 и др.] эта тенденция явно недооценивается и не рассматривается как очевидная деструкция литературности. Между тем «праздник вербальной свободы», который продолжается уже не одно десятилетие в современном русском языке, неуклонно обретает характер не метаморфоз, а мутаций. Речь молодежи – это та экспериментально-языковая «площадка», где проходят испытание «на прочность» практически все явления, вызванные к жизни действием КСВ, ориентированного в первую очередь на разговорную речь, то есть на «разговорность, характеризуемую задачей установить и поддерживать сам процесс общения и весьма тесно связанную к тому же с устными приемами организации текста даже при письменном его исполнении...» [6, с. 160].

Мы видим, что СРМЯ – это открытая общеязыковая сфера, непосредственно соотносящаяся как с литературно-нормативным кодом, так и с областью социально и территориально маркированных некодифицированных (жаргонных) образований в русском языке. Это постоянно развивающееся речевое пространство, функционирующее на определенным воз-

растном этапе носителей языка (в среднем 14–30 лет, хотя здесь, с учетом акселерации, возможно и проявление индивидуального фактора). С одной стороны, СРМЯ рассматривается нами как естественный этап в развитии общенационального литературного языка, а с другой - как известный его коррелят, пусть и временный, проявляющийся в период реального и потенциального «жаргонного заболевания».

Предлагаемый подход к СРМЯ опирается не только на традиционный «словарный метод» описания с помощью перечня его отдельных признаков, но и на современный метод векторного описания, предложенный

В.Г. Костомаровым и учитывающий «механизм увязки наблюдаемых реализаций с внеязыковыми мотивами и факторами, помогает понять, по каким причинам появляются те или иные признаки этих реализаций» [6, с. 156]. Только в синтезе этих методик достижимы определенные результаты.

Литература:

1. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1990. – 168 с.

2. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996. – №3. – С. 32-41.

3. Буров А.А. Языковая картина мира Северного Кавказа как поликультурного региона /А.А. Буров, Г.П. Бурова // Наука в современном мире: поиск инновационных и креативных решений. Межвузовский сб-к научных и научно-методических трудов. – Пятигорск: ПГУ, 2019. – С. 72-79.

4. Бурова Г.П. Регионимика Северного Кавказа и ее место в языковой картине мира/ А.А. Буров, Г.П. Бурова // Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства: материалы II междунар. науч. – практ. конф. – Белгород: Изд-во БГНИУ, 2017. – С. 11-14.

5. Грачев М.А. Язык молодежи. Лингвистический ландшафт Нижнего Новгорода / М.А. Грачев, Т.В. Романова. – Нижний Новгород, 2008. – 255 с.

6. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

7. Ломова Н.А. Молодежный сленг в региональной языковой картине мира. – Пятигорск, 2014. URL:https://pglu.ru/upload/iblock/a2f/uch (дата обращения: 10.05.2023).

8. Ломоносов М.В. Российская грамматика // Полное собр. соч. в 11 т. Т. 7. Труды по филологии. 1739-1758 гг. – М.: АН СССР, 1952. – С.379 – 578.

9. Мокиенко В.М. Большой словарь русского жаргона / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – СПб.: Норинт, 2000. – 717 с.

10. Никитина Т.Г. Молодежный сленг. Толковый словарь. – М.: Аст-Астрель, 2009. – 1104 с.

11. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – 2-е изд. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.

12. Чабаненко М.Г. Молодежный дискурс как реализация типовой и индивидуальной языковой личности. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2007. – 21 с.

13. Чесноков П.В. О двух картинах мира – статической и динамической // Известия СКНЦ ВШ, Общественные науки. – Ростов-на-Дону, 1989. - №3. – С. 63-69.
14. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 378 с.

УДК 821

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА СТИХОТВОРЕНИЙ КАЛМЫЦКИХ ПОЭТОВ: ОРИГИНАЛ – ПОДСТРОЧНИК – ПЕРЕВОД

Ханинова Римма Михайловна,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы
Калмыцкого государственного университета,
г. Элиста

Аннотация. В статье рассматривается проблема перевода стихотворений избранных калмыцких поэтов XX – начала XXI вв. в аспекте: оригинал – подстрочник – русский перевод на репрезентативных примерах отдельных произведений. Отмечается роль авторского подстрочника при создании русского перевода, а также специфика взаимоотношений инонационального автора и переводчика, не владеющего национальным языком, при общей работе над созданием перевода исходного текста. Знание национального языка при переводе на русский язык произведения инонационального автора в свою очередь не является гарантией качественной продукции. Проблемным становится отсутствие необходимого редактирования при публикации таких произведений и книг, изданных частным порядком, что ведет к общей тенденции снижения качества перевода и трансформации авторского смысла для русскоязычной читательской аудитории.

Ключевые слова: калмыцкая поэзия, стихотворение, оригинал, подстрочник, русский перевод, межкультурный диалог.

Исследование проведено в рамках государственной субсидии – проект «Универсалии и специфика традиций монголоязычных народов сквозь призму кросс-культурных контактов и системы взаимоотношений России, Монголии и Китая» (№ госрегистрации: 123021300198-4).

Межкультурный диалог в области художественного творчества подразумевает и перевод произведений с одного языка на другой, особенно актуальный для литератур народов России, где русский язык стал средством межнационального общения и сотрудничества. Общим проблемам перевода художественной литературы исследователями уделено больше внимания, чем переводам национальных авторов на русский язык. Как от-

метила А.М. Каторова, «в последнее десятилетие литература, издаваемая на языках народов РФ, составляет примерно 2% от всего объема художественной литературы, а переводная с этих же языков – десятые или тысячные доли процента. Основные причины создавшегося положения кроются в отсутствии должного интереса государственных структур к литературе и подготовке кадров профессиональных переводчиков с языков народов Российской Федерации, в потере связей региональных писателей с центром и др. Уменьшение публикаций переводных произведений обусловливает существенное снижение их роли в диалоге культур народов нашей страны» [3, с. 552].

Если раньше государственная политика межкультурного диалога базировалась на прочной основе (школа отечественного перевода, книгоиздание, тематические планы издательств, Дни и Недели национальной литературы по стране, альманахи, антологии и т.д.), то на современном этапе взаимоотношения национального поэта и его переводчика, с одной стороны, скорее носят частный, индивидуальный характер, с другой – резко упало качество переводческой продукции в отсутствии редакторов при издании книг на спонсорских условиях, снизилось и количество поэтов-переводчиков, занятых теперь прежде всего собственным творчеством, а не дополнительным заработком при переводе произведений писателей национальных литератур России. Поэтому «с конца 1980-х и по сей день художественный перевод в дагестанской литературе, как и в других национальных литературах России в целом, становится проблемой самих писателей» [4, с. 185].

Одной из форм межкультурной коммуникации становится взаимный перевод, в котором заинтересованы обе стороны: поэт и переводчик, при этом посредником в этом процессе становится подстрочник на русском языке, сделанный самим автором или с помощью другого литератора. Как правило, автору или некогда заниматься подготовкой подстрочника, или он не владеет в достаточной степени русским языком, чтобы осуществить адекватный оригиналу подстрочник, в результате не всегда перевод соответствует первоисточнику по содержанию и по форме, вплоть до фактических ошибок при передаче национального быта, культуры, верования, философии и т.д., включения переводчиком собственных домыслов, мешающих выражению авторского замысла, соблюдению жанра и стиля. Это касается творческого тандема, когда поэт и переводчик могут осуществлять совместную подготовку выхода конечного продукта к читателю. Другая проблема – переводы произведений ушедших авторов, где все зависит от мастерства переводчика, знания материала, его ответственности перед

памятью классика или современника. Еще одна форма межкультурной коммуникации, когда поэт-переводчик владеет языком исходного текста, может перевести на другой язык, не прибегая к подстрочнику, непосредственно работая с первоисточником. В таком случае поэт-переводчик должен в равной мере хорошо владеть обоими языками, но бывает и иначе, когда владения русским языком недостаточно для сотворчества.

В то же время, как справедливо заметил современный исследователь, «для полноценного диалога литератур народов России необходимы переводы не только на русский, но и на другие языки. И если на русский язык традиционно произведения переводятся и книги издаются, хотя и в недостаточном количестве, то примеры публикаций переводов на языки других народов, даже родственных, принадлежащих к одной языковой группе, единичны. Такого рода переводы публикуются, как правило, в национальных литературно-художественных журналах» [3, с. 558].

Одним из примеров создания антологии одного стихотворения на языках народов мира и России стала книга Михаила Хонинова (1919-1981) «Стану красным тюльпаном», изданная в 2021 г. в переводе на 33 языка [12].

Стихотворение «Улан бадм болхув» («Стану красным тюльпаном», 1973) написано автором, когда ему было 54 года (ушел он в возрасте 62 лет). «Кемр намаг / уга болсн цагт, / күүкд мини, / медтн: би һазрт / төрүц кевтшгов. / Хаврtнь нарнур девшхүв — / теегин улан / бадм цецгә болхув. / Кемр намаг / уга болсн цагт, / күүкд мини, / медтн: зеенр-ачнрт — / таанр күүкдтән / келтн: аавтн энд, / теегин улан / бадм цецгәд хүвлсинь. / Кемр намаг уга / болсн цагт, / күүкд мини, / медтн: торһа мет / теңгрт дуулхшив. / Би таанрин һарт / теегин улан / бадм болад инәхүв. / Кемр намаг / уга болсн цагт, / Күүкд мини, / медтн: нанур хаврт / таньл-үзлән / дахулад иртн, күләнәв, / теегин улан / бадмин нүдәр үзнәв» [13, с. 50-51].

Особенностью антологии стало также включение разновременных переводов исходного текста, осуществленных несколькими переводчиками, на один и тот же язык. Так, на русский язык переведено тремя переводчиками. Первые два перевода сделаны с авторского подстрочника при жизни поэта, третий - непосредственно с оригинального текста. Интересно, что авторский подстрочник «Я стану красным тюльпаном» отступает от исходного текста без строф: структура его состоит из четырех четверостиший без «лесенки», имеющейся в оригинале.

«Я стану красным тюльпаном. Авторский подстрочник. Когда меня не будет, запомните, дети мои, / я все равно откажусь лежать в земле мертвым. / Буду каждый раз весною под лучами солнца / расти в степи

родной красным тюльпаном. // Когда меня не будет, запомните, дети мои, / и расскажите своим детям и внукам, / что ваш дед живет и радует сердца людей / в степи родной воскресшим красным тюльпаном. // Когда меня не будет, запомните, дети мои, / я не стану даже жаворонком, что поет в небе. / Я буду на земле – в ваших руках улыбаться / в степи родной устами красного тюльпана. // Когда меня не будет, запомните, дети мои, / приходите ко мне весною с друзьями своими, / я буду ждать и видеть вас на любом месте / в степи родной глазами красного тюльпана» [12, с. 12].

В переводах Семена Липкина (1974) и Валентина Сорокина (1981) стихотворение получило иное название «Красный тюльпан», существенно отличающееся от авторского названия, а также структуру из четырех строф. Разница заключается в том, что в первом случае название указывает на мотив буддийской реинкарнации, во втором случае - на объект (красный цветок). Калмыцкий глагол «медх» означает «знать, помнить». В оригинальном тексте он становится рефреном четырежды, как у С. Липкина, у В. Сорокина – единожды. Первый переводчик не придерживается авторского четырехкратного синтаксического рефрена («Кемр маниг / уга болсн цагт, / күүкд мини, / медтн – Когда меня не будет, запомните, дети мои»), оставив его в начальной первой строке. Во второй и третьей строфах другой рефрен в первых строках («Вы запомните, дети»), в четвертой строфе рефрен смещен в конец первой строки. Вопреки калмыцкой ментальности переводчик допустил во второй строке первой строфы прямое упоминание смерти (чего нет у автора), да еще в тавтологической форме: «Я не лягу в земле мертвецом бездыханным» [8, с. 103]. То же наблюдаем у второго переводчика: «И пусть я умру, но запомните, дети» [9, с. 193]. В нашем переводе 2007 г.: «Когда уйду, / закончив жизни срок…» [10, с. 83], авторский синтаксический рефрен нами повторен четырежды.

Антитезу жизни и смерти С. Липкин показал через возрождение красного тюльпана. Сорокин обосновал переход от человека к цветку через объяснение детей поэта, которые должны были сказать изумившимся внукам, что их дед был склонен к вещим наукам, поэтому взошел после смерти красным тюльпаном. Такое фантастическое допущение связано с мистическими знаниями. Если у первого переводчика упоминается, как в оригинале, степная птица (жаворонок), то у второго переводчика – это вообще птица безотносительно степного ландшафта, поэтому в перечне фигурирует и лес, не соотносимый со степью («Ни ветром, ни бурей, ни лесом, ни птицей»). В первом случае антитеза небо – земля манифестирует связь с родной почвой, в которой живет многолетний тюльпан. Во втором случае расширенный ряд противопоставления фокусируется в красном тюльпане.

В подстрочнике связь поколений представлена мотивом ежегодной встречи весной, когда возрожденный отец и дед будет ждать детей и внуков. В первом переводе мотивы ожидания, видения и улыбки свернуты в формулу радости («Буду я улыбаться вам красным тюльпаном»), во втором случае есть жестовая коммуникация («На радость и муки / Качаться, даваться в горячие руки»), осязательный контакт, сближение ожившего с живыми. Мотив прощания имплицитно передан вторым переводчиком в кольцевой композиции («Лишь солнце простится с холодным туманом, – / Над степью воскресну я красным тюльпаном»), актуализируя семы «тепло/холод, свет/мрак, смерть/воскресение». Красный цвет как символ крови, жизни, любви, тюльпана становится в стихотворении сигнальным кодом. Несмотря на то, что в калмыцкой степи произрастают тюльпаны разных расцветок.

Оригинальный текст имеет смешанный размер (четырехстопный амфибрахий и хорей), в первом переводе – четырехстопный анапест, во втором – четырехстопный амфибрахий, в оригинале есть смешанная рифмовка, в первом переводе – перекрестная, во втором – парная.

Перевод С. Липкина: «Как наступит мой час, – вы запомните, дети: / Я не лягу в земле мертвецом бездыханным. / Буду каждой весною в трепещущем свете / Подниматься на родине красным тюльпаном. // Вы запомните, дети, поведайте внукам, / Что их дед не тоскует под настом песчаным, / Что он тянется к жизни, к волнующим звукам, / Что в степи возродился он красным тюльпаном. // Вы запомните, дети, – от вас я не скрою, / Что лелею мечту об уделе желанном: / Не хочу реять жаворонком над землею, / А хочу на земле я зардеться тюльпаном. // Не покину я вас, – вы запомните, дети, / Что найду себе место в степи, за курганом. / Будут свежие травы в весеннем расцвете, / Буду я улыбаться вам красным тюльпаном» [8, с. 103].

В переводе В. Сорокина: «И пусть я умру, но запомните, дети, / Я буду живым и цветущим на свете, / Лишь солнце простится с холодным туманом – / Над степью воскресну я красным тюльпаном. // И скажете вы изумившимся внукам: / – Ваш дедушка склонен был к вещим наукам, / Пойдите и гляньте и сами проверьте, – / Он красным тюльпаном взошел после смерти! // Ни ветром, ни бурей, ни лесом, ни птицей, / А только тюльпаном хочу возродиться, / Да, красным тюльпаном, на радость и муки / Качаться, даваться в горячие руки. // Повсюду, повсюду на вешних просторах / У вас я предстану тюльпаном во взорах, / Лишь солнце простится с холодным туманом – / Над степью воскресну я красным тюльпаном!» [9, с. 193].

В нашем подстрочнике «Стану красным тюльпаном»: «Когда меня / не станет, / дети мои, / знайте: я в земле / не буду лежать. / Весною к

солнцу поднимусь – / степным красным / тюльпаном встану. / Когда меня / не станет, / дети мои, / знайте: внукам, правнукам / скажите: дедушка тут, / он в степном красном / тюльпане возродился. / Когда меня / не станет, / дети мои, / знайте: подобно жаворонку / в небе не стану петь. / Я в ваших руках, / став степным красным / тюльпаном, буду смеяться. / Когда меня / не станет, / дети мои, / знайте: ко мне весной / с друзьями, знакомыми / приходите, буду ждать, / увижу вас / глазами степного красного тюльпана».

В нашем переводе «Стану красным тюльпаном»: «Когда уйду, / закончив жизни срок, / вы, дети, знайте: / я не одинок. / Я не в земле / останусь почивать – / весной тюльпаном / к солнцу мне вставать. / Когда уйду – наступит этот миг, – / вы, дети, знайте: / я свое постиг. / Скажите / внукам, правнукам моим: / я здесь, / в тюльпане красном – вместе с ним. / Когда уйду – / но не от вас, не от степей, – / вы, дети, знайте: / жаворонка трель / под синим небом / пусть мне и близка, / смеяться буду я / тюльпаном докрасна. / Когда уйду – / я не забуду вас – проснусь: / я в ваши руки упаду, / к вам прикоснусь. / Вы, дети, знайте: / я весной вас буду ждать, / глазами красного тюльпана / наблюдать, / как вы придете. / Всех зовите вы с собой – / детей, друзей своих и встречных: / пусть любой / в тюльпане встретит / красную любовь» [10, с. 83-85].

Приведем другой пример с русским переводом стихотворения Санджи Каляева (1905–1985) «Цә» («Чай»), сделанный Константином Алтайским. Оригинальный текст начинается с калмыцкой пословицы: ««Цә шиңгн болвчн – / Идәни деежҗ болдг, / Цаасн нимгн болвчн – / Номин көлгн болдг» [2, х. 4], что означает: «Чай, хоть и жидкий, – начало подношения / угощения. Бумага, хоть и тонкая, – основа обучения». У переводчика эта первая строфа отсутствует [1, с. 86], нарушая авторский замысел, показывающий фольклорную традицию благопожелания чаю («цәәһин йөрәл»), чайный ритуал.

Часто, как известно, переводчики переиначивают название оригинального текста. Опыты такие влияют на содержание перевода. Так, стихотворение Михаила Хонинова «Хальмг цә уудгтан нарн» («Солнце, пьющее калмыцкий чай») под пером переводчика Николая Кутова переименовано: «Отчего солнце красное», вызывающее по ассоциации детскую направленность [11, с. 33]. На самом деле, у калмыцкого поэта – это традиция жанра разговора, в данном случае следование традиции

В. Маяковского в его стихотворении «Необычайное приключение…», разговор о назначении поэта и поэзии. У М. Хонинова – это обращение к чайному ритуалу, к сакральной функции калмыцкого чая, о символической связи кочевников с солнцем, маркированной красной кисточкой

на головном уборе степняков. Переводчиком использованы уменьшительно-ласкательные формы слов «солнышко», «чаек», отсутствующие в калмыцком языке (ср. нарн = солнце, цә = чай). В нашем переводе сохранено название и содержание оригинала [10, с. 73].

Стихотворение Николая Хатуева (г.р. 1953) «Балг» («Нож», 2017) [7, с. 78-79] переведено поэтом-земляком Алексеем Скакуновым как «Столовый нож» [7, с. 80-81]. Слово «балг» по-калмыцки означает: 1) широкий, плоский нож, 2) столовый нож. У калмыцкого поэта – это воспоминание о рождении в сибирской ссылке, когда в домашних условиях повитуха перерезала семейным ножом пуповину новорожденному. Этот нож долго хранился в семье, со временем деревянная рукоять его поломалась, остатки ножа были брошены отцом в огонь с пожеланием, чтобы тот унес все плохое. Поэтому название во втором значении снижает смысловую основу оригинала. Неряшливый в целом перевод характеризуется вольным обращением с оригиналом при посредстве авторского подстрочника. Например, строки: «Киитн Сиврин ahap / Киилн, экрэд уульжв» [7, с. 78] («Вдохнув холодный сибирский воздух, всхлипывая, заплакал»). У переводчика стали неудачной метафорой: «Я заплакал надрывно, / Дух ссылки вдохнув» [7, с. 80].

Удачное переименование авторского текста Эрнеста Тепкенкиева (1931–2017) в русском переводе наблюдаем у Валентины Лиджиевой. Стихотворение, посвященное другу детства по сибирской ссылке к его 70-летию, под названием «Хоорндан ниитә иньглнә» («Между собой крепко дружат», 2007) [5, с. 119-120] обрело название «Черный чемодан» [5, с. 45-46]. Переводчик показал через поэтику вещи дружбу подростков, валивших деревья на лесоповале, которые вернулись на родину, дружат до сих пор, а у автора хранится черный деревянный чемодан, сделанный там другом и подаренный ему перед возвращением. Несмотря на то, что русскоязычная калмыцкая поэтесса не владеет родным языком, видимо, авторский подстрочник оказался удачным для работы.

Авторы-билингвы в калмыцкой поэзии, создающие произведения на родном и русском языках, не всегда справляются с поставленными задачами, в том числе и при автопереводе. Среди таких авторов поэт-переводчик Иван Убушаев (г. р. 1953). Попытка совместить два разных подхода есть в его стихотворении «Згч Санлын поезд» («Третий Поезд памяти», 2002), посвященном Поезду памяти. Здесь смешанный текст, в котором два первых катрена написаны на калмыцком, два последующих представляют авторский русский перевод предшествующих строф (причем не совпадающий), пятый катрен написан на родном языке [6, с. 68].

Проблемным становится и отсутствие необходимого редактирования при публикации произведений и книг, изданных частным порядком, что ведет также к общей тенденции снижения качества перевода и трансформации авторского смысла для русскоязычной читательской аудитории.

Литература:

1. Каляев С. Чай // Каляев С. К. Восходит день. Элиста: Калм. кн. изд-во, 1971. С. 86.

2. Калян С. Цә // Хальмг үнн. 1975. Январин 16. Х. 4.

3. Каторова А.М. Художественные переводы и их роль в диалоге литератур народов России на современном этапе развития // Oriental Studies. 2019. № 3. С. 554-562.

4. Магомедов Д.М. Особенности дагестанско-русского художественного билингвизма // Национальная литература России в поликультурном пространстве: духовно-нравственный и консолидирующий потенциал: мат-лы Всеросс. науч. конф. с междунар. участием, посв. 100-летию со дня рождения калмыцкого писателя Михаила Хонинова (г. Элиста, 11-12 сент. 2019 г.) / отв. ред. Р. М. Ханинова. Элиста: КалмНЦ РАН, 2019. С. 179-194.

5. Тепкенкиев Э.И. Цаган Сар: стихи на рус. и калм. яз. Элиста: ЗАОр «НПП «Джангар», 2007. 240 с.

6. Убушаев И. От души: стихи, магталы и песенные переводы на калм. и рус. яз. Элиста: АПП «Джангар», 2002. 144 с.

7. Хатуев Н. Талисман калмыка: стихотворения. Элиста: Союз писателей Калмыкии, 2017. 96 с.

8. Хонинов М. Красный тюльпан // Хонинов М. В. Орлы над степью: стихи. М.: Сов. писатель, 1974. С. 103.

9. Хонинов М. Красный тюльпан // Хонинов М. В. Орлица: стихотворения и поэмы. М.: Современник, 1981. С. 193.

10. Хонинов М. Стану красным тюльпаном // Хонинов М. В., Ханинова Р. М. Стану красным тюльпаном: стихи, поэмы, переводы, повесть. Элиста: ЗАОр «НПП «Джангар», 2010. С. 83-85.

11. Хонинов М. В. Гимн человеку: стихи и поэма. Элиста: Калм. кн. изд-во, 1966. 95 с.

12. Хонинов М.В. Стану красным тюльпаном: антология одного стихотворения на языках народов мира / сост., подг. текста, примеч. Р.М. Ханиновой. Элиста: КалмНЦ РАН, 2021. 232 с.

13. Хоньна М. Эцкин һазр: суңһсн шүлгүд болн поэм. Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1974. 182 х.

УДК 372

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ АДЫГСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Хакуашева Мадина Андреевна,
доктор филологических наук,
ведущий научный сотрудник сектора кабардинской литературы
Института гуманитарных исследований
Кабардино-Балкарского научного центра РАН
г. Нальчик

Аннотация. В статье предпринята попытка освеить особенности формирвоания современной русскоязычной адыгской литературы. Автор проводит анализ литературного наследия современных русскоязычных писателей Северного Кавказа (в том числе русских) и отмечает, что оно пока еще не успело стать объектом научной рефлексии, что обусловлено, в первую очередь, их относительно широким масштабом, неоднозначностью и сложностью самого литературного феномена, слабой разработкой, почти полным отсутствием методологической базы, научных дефиниций.

Ключевые слова: рускоязычная литература, современная русская литература, литературный жанр.

Современную русскоязычную литературу Северного Кавказа можно отнести к одному из наиболее динамичных направлений, которое во многом отражает ситуацию по Российской Федерации. Она широко представлена творчеством Л. Куни, К. Ибрагимова, Г. Садулаева, Р. Дидиговой, Р. Цурова, М. Льяновой, Я. Патиева, Э. Гуртуева, Б. Чипчикова, Т. Толгурова, А. Баскаева, М. Муслимовой (М. Шейховой), Г. Галбацева, А. Кардаш, Х. Магомедова, А. Черчесова, Т. Кибирова, Д. Бугулова и многих других. Эти писатели продолжают развивать национальные традиции литературного художественного мастерства, заложенные предшественниками, формируя новый образ русскоязычной национальной литературы, внося неповторимое своеобразие в современную языковую картину мира.

В общем русле русскоязычной художественной литературы Северного Кавказа произведения русских авторов (или авторов иных национальностей, для которых русский язык является родным) составляют отдельную категорию. Она представлена творчеством Г. Немченко, А. Пренко, Г. Яропольского, Н. Полошевской, К. Елевтерова, И. Терехова и др. Феномен русской литературы как результат аккультурации в космосе севе-

рокавказских влияний вызывает особый интерес. Современные русские писатели являются яркими выразителями духовной культуры национальных республик (РА, КБР, КЧР), при этом они остаются оригинальными мастерами и преемниками лучших традиций русской школы. Творческий метод авторов этого поколения во многом основывается на приемах поэтики широко известных на Кавказе мастеров русской словесности советского периода: М. Киреева, В. Кузьмина, Б. Черемисина и др.

Русскоязычная и собственно русская литературы при кажущейся гомогенности имеют принципиальные различия. Базовой основой каждой национальной литературы является «совокупное» художественное сознание, которое представляет собой сложную структуру, состоящую, условно говоря, из элементов рационального и бессознательного. Комплекс рационального, или «осознанного» включает в себя обширный диапазон национальных влияний, в том числе, социокультурных, языковых, этикетных (адыгэ хабзэ) и пр. Сюда же следует отнести влияние мифа, фольклора, народного (героического) эпоса. Однако эпос и мифофольклорный элемент вместе с тем ответственны за формирование бессознательного, архетипического, которое, оставаясь сугубо индивидуальным, берет начало из национального народного источника, обусловливая так называемое национальное своеобразие. Творческий акт как результат индивидуальной творческой воли отражает как художественное сознание, так и авторское бессознательное; творческая реконструкция – главным образом, репрезентация архетипического интуитивного мышления.

Именно поэтому основа любой литературы всегда национальна, но «надстроечные» конструкции проявляются в совмещении бесчисленных мультикультурных влияний; они довершают содержание индивидуального художественного сознания, сложно, неоднозначно определяют творческий процесс.

Таким образом, современная русская литература базируется на русском мифофольклорном архетипическом своеобразии и методах русской классической и советской (как преемницы первой) литератур. Ее «интерфейс» – это инонациональные множественные влияния, начиная от местных (например, северокавказских), заканчивая мировыми.

Русскоязычная адыгская литература (как пример литератур Северного Кавказа и шире – РФ) имеет под собой соответствующую модель: национальную базовую основу, которая зиждется на фольклоре, эпосе, адыгском этикете, архетипах, а в качестве вторичных (надстроечных) влияний включает русскую, советскую литературы и культуры, а также иные мультикультурные элементы. Однако эти соотношения (оппозиция ком-

плекса базовых и надстроечных включений) в каждом конкретном случае проявляются в разных соотношениях, варьируя в неограниченном пределе, и это, собственно, влияет на степень манифестации национального и инонационального.

Литературное наследие современных русскоязычных писателей Северного Кавказа (в том числе русских) пока еще не успело стать объектом научной рефлексии, что обусловлено, в первую очередь, их относительно широким масштабом, неоднозначностью и сложностью самого литературного феномена, слабой разработкой, почти полным отсутствием методологической базы, научных дефиниций.

Русскоязычную литературу в целом можно расценивать как весьма перспективное молодое направление, которое находится на стадии активного развития и становления, - эти и другие особенности не позволяют говорить о нем как о явлении определенном и состоявшемся. Это обстоятельство обусловило формат «очерков», так как для монографического дискурса с определением общих закономерностей требуется широкое поле сравнительно-сопоставительного анализа, применение метода компаративистики. Вместе с тем современная русскоязычная литература, повинуясь имманентным законам развития, сформировала определенные устойчивые тенденции и закономерности, часть которых стала объектом нашего исследования.

Касаясь основ русскоязычной адыгской (черкесской) литературы советского периода, необходимо отметить значительный вклад в формирование литературных традиций писателей старшего поколения:

А. Кушхаунова, М. Эльберда и др. Наши современники – В. Вороков, М. Адзинов, Т. Адыгов, А. Псигусов – успешно развивают жанр исторического романа, который все еще можно отнести к наиболее распространенному.

В современных условиях глобального культурного трансфера невозможно избежать влияния общих тенденций даже в пределах устойчивой традиционной культуры, какой еще до недавнего времени принято было считать адыгскую (эндоэтноним), или черкесскую (экзоэтноним). Кроме собственно национального социокультурного влияния, современное художественное сознание адыгских авторов испытывает интенсивное воздействие других культурных моделей: русской, советской, западной, восточной. При этом каждая из них уже не существует в «чистом виде» и может быть названа так лишь весьма условно. На этом фоне закономерно усложнилась семантика художественных текстов современных адыгских авторов. Мыслеобразы зачастую пребывают не в одном, а в нескольких

когнитивных полях, которые взаимно налагаются или противоречат друг другу.

Особенно важно влияние древнего, богатого мифофольклорного наследия черкесов. Фольклорные элементы и структуры, ассимилируясь, превращаются в литературные образы, мотивы, сюжеты, которые говорят не только языком символов, становятся структурообразующей, семиотической фигурой.

1980–1990-е годы явились переломным этапом. В это время кризисное художественное сознание в поисках утраченной целостной картины национального космоса усиливает связи с мифом, фольклором. Оно испытывает серьезные трансформации, приближаясь к основной характеристике мифологического мышления, – его креативности, способности к литературному мифотворчеству. Так возникает роман-миф в стихах «Мывэ лъэхъэнэ» («Каменный век») Хабаса Бештокова (1985). Вслед за этим формируется целое направление современной адыгской литературы – неомифологизм, которое вряд ли можно рассматривать как спонтанное самостоятельное явление, не связанное с закономерностями общемирового литературного процесса.

В 1851 году вышел роман миф Г. Мелвилла «Моби Дик, или Белый Кит», предвосхитивший целое направление в мировой литературе начала XX века, которое в течение 30–40 лет почти одновременно появилось в Европе, России, США, странах Латинской Америки. Достаточно упомянуть знаковые произведения этого жанра. «Процесс» Ф. Кафки был написан в 1915 году и издан десять лет спустя, уже после смерти автора. С 1918-го по 1920 год в американском журнале «The Little Review» публиковался роман «Улисс» ирландского писателя Д. Джойса. С 1926-го по 1943 год издавался роман-тетралогия «Иосиф и его братья», в основу которого Т. Манном положен известный сюжет Ветхого Завета об Иосифе Прекрасном. Роман

М. Булгакова «Мастер и Маргарита» был окончен в 1940-м, опубликован в 1966-м. В 1963 году в США вышел в свет роман Д. Апдайка «Кентавр»; в 1967-м – «Сто лет одиночества» колумбийского писателя Г.Г. Маркеса. Из произведений советского периода можно отметить повести-притчи Ч. Айтматова «Белый пароход» (1970), «Пегий пес, бегущий краем моря» (1977), роман «Плаха» (1986) и др.

Этот процесс У.Б. Далгат обозначается как художественный мифологизм, рассматриваемый весьма широко: «Художественный мифологизм отмечался исследователями в «Фаусте» Гете, и в «Мастере и Маргарите» М. Булгакова, оживлению мифов отдали дань и поэты-символисты. Андрей Белый и Вячеслав Иванов понимали миф как искусство слова. А. Бе-

лый считал, что «метафора включает потенцию мифа», что первоначальное слово «мифично».

В современной мировой литературе тоже наблюдается интенсивное реконструирование мифов в свободном переложении в так называемой литературе «фэнтези», использующей мифы в остросюжетной прозе и различного рода полумифических произведениях типа триллеров и т.п.» [6, с.127].

Тенденция неомифологизма в адыгской литературе связана с появлением целого ряда художественных произведений: романов «Каменный век» (1985) Хабаса Бештокова, «Сказание о Железном Волке» (1993) Юнуса Чуяко, «Всемирный потоп» (1994), «Ночь Кадар, или Который справа» (2009) Мухамеда Емкужа, «Вино мертвых» (2002) Нальбия Куека. К жанру повести-притчи относится «Черная гора» (1997), «Лес одиночества» (2011) Н. Куека, «Давай улетим на облаке» Юрия Шидова и др.

Новый литературный жанр привнес в творчество адыгских авторов сложные приемы организации художественного текста, такие как аллюзия, интертекстуальность, реминисценция, код, символ, мифологема, архетип. Поэтика нового литературного мифа отличается не только усиленной онтологической рефлексией, но и выраженным мифофольклорным влиянием. Подобные особенности национальной литературы обусловлены не только художественным сознанием, но и авторским бессознательным, за которое, в первую очередь, отвечают мифологический и фольклорный элементы. Этой же особенностью можно объяснить преимущественно архетипический способ художественного мышления черкесов. Часть авторов художественных текстов отказывается от былых функций, столь актуальных для недавнего советского времени, – воспитательной, образовательной и т.п. Это связано с осознанием невозможности «объяснить» или даже художественно отразить «реальную действительность». Некоторые адыгские авторы тяготеют к фрагментарности сюжета, например, в упомянутых выше произведениях: романе «Вино мертвых» и повести «Черная гора» Н. Куека, что свидетельствует о влиянии постмодернизма на мироощущение автора.

Главной задачей ряда современных произведений становится деконструкция как ответ на общенациональный кризис.

В историческом бессознательном адыгов золотой век связан преимущественно с эпохой нартов - аналогов атлантов: «тогда, когда все начиналось» и происходило в первый раз, когда Бог создавал свои первые творения и не было еще грозного, всепожирающего дракона Хроноса. Именно он, согласно первобытному сознанию, искривляет божественные деяния и деформирует сущности. Поиск совершенного общественного устройства

и образа гармоничной счастливой личности как совокупной точки опоры побуждал создавать величественные памятники устного народного творчества. Так в каждый исторический период создавалась своя утопия.

Однако в настоящее время отношение к «золотому веку нартов» не столь позитивно и однозначно. Так, литературный метод русскоязычного адыгского писателя Джамбулата Кошубаева связан с радикальным переосмыслением художественных особенностей и нравственных категорий Нартиады. Современный кризис национальной культуры получает закономерный резонанс в его творчестве. Эволюционный этап переосмысления, низвержения прежней, неоспоримой шкалы ценностей через смеховую стихию был замечательно объяснен М. Бахтиным: «Разрушение эпической дистанции и переход образа из далекого плана в зону контакта с незавершенным событием настоящего (следовательно, и будущего) приводит к коренным перестройкам образа человека в романе (а в последующем – и во всей литературе). И в этом процессе громадную роль сыграли фольклор, народно-смеховые истоки романа» [3, с. 422].

В романе Дж. Кошубаева «Абраг» литературные персонажи с именами своих мифологических прототипов помещаются в сюжетные рамки, соответствующие нартскому эпосу. «Проигрывая» литературный текст через мифологический сюжет, автор применяет к нему современную культурную парадигму, начиная с решения основного художественного конфликта, кончая авторскими комментариями. Поэтому у читателя остается ощущение, что перед ним - тот же старый миф, только «откорректированный» новым временем. Имена литературных персонажей служат знаками, которые позволяют соотносить опыт героев-современников с опытом «прошлых судеб» их мифологических матриц. В этом случае оказывается неминуем конфликт двух несовместимых нравственных систем, – новой, неоднозначной, сложно-структурированной, и старой, более примитивной, но и более цельной, ставящей значительный акцент на магическом. Автор придерживается определенной установки, которая исключает понятное дистанцирование от современной морали, тем самым он отказывается от обычного пафоса романтизации и героизации Нартского эпоса. Авторское отчуждение приобретает форму пародии, гротеска. Это вполне объяснимо, так как наложение современных нравственных установок на старый миф вызывает комический эффект.

Обращаясь к смеховой стихии: пародии, сатире, иронии, – Дж. Кошубаев впервые применяет метод деконструкции, который разрушает структуру почти всех нравственных концептов адыгского мифа, приводя их к своей противоположности. Трансформируясь из фольклорного в

литературный, адыгский миф в романе превращается из утопии в антиутопию. Писатель традиционен в использовании нартского героического эпоса как материала для романа, но с точки зрения метода он является постмодернистом. Роман «Абраг» относится к жанру романа-мифа, вместе с тем в истории адыгской литературы это первая пародийная антиутопия.

Повесть кабардинского писателя М. Емкужа «Всемирный потоп» соответствует определению повести-притчи, одновременно это и антиутопия. Появление жанра антиутопии кажется нам вполне закономерным в русле общего направления современной национальной литературы. Объективно существующая тенденция снижения реализуется за счет десакрализации, дегероизации, демифологизации (в творчестве Н. Куека, Ю. Чуяко, М. Емкужа, В. Мамишева), а также благодаря применению этих методов в пародийной и сатирической формах (роман «Абраг» Дж. Кошубаева). Кроме существенных трансформаций поэтики, это косвенно свидетельствует еще и о серьезных аксиологических сдвигах общественного сознания, которое впервые от идеализации «абсолютного эпического прошлого» и настоящего подошло к их критическому переосмыслению.

Кроме серьезной трансформации поэтики, формирования новых жанров, национальный кризис предопределил отчетливую тенденцию возвращения к народным корням, истокам. Одним из возможных объяснений причин кризиса явилась слабая совместимость традиционной культуры с методом соцреализма, - противоречие, которое проявилось особенно остро в последнее десятилетие существования советской эпохи. В связи с этим кажется актуальной проблематика круглого стола, прошедшего в рамках форума журнала «Вопросы литературы» (1989, № 10) «Национальные культуры и межнациональные отношения»: «Литература всегда национальна. То же самое и сегодня происходит с понятием «интернациональное» как категориальным или просто научным. Интернационализация культуры или литературы... содержательно отпускает от себя необходимость высокого развития данной культуры и литературы, а потому и национального сознания в целом. Думается, сегодня вместо лишенного конструктивного смысла понятия интернационализации следует исповедовать идею консолидации культур, национальных литератур и национальных самосознаний... Если признать, что консолидация национальных культур и самосознаний предполагает их высшее развитие, то окажется, что именно развитие национального (а не какой-то искусственный выход за его пределы) есть единственный путь достижения общечеловеческих высот и содержание любой культуры и любого национального самосознания. К тому же само понятие консолидации (а не интернационализации) опирается на

феномен культуры, а не сиюминутной политической конъюнктуры, – культуры самой по себе, культуры национального самосознания и, наконец, культуры диалога, общения народов» [7, с. 20-21].

В соответствии с новыми принципами поэтики и жанровой системы расширяются требования к методологической базе научных исследований. Для цельного постижения композиционной структуры, жанровых особенностей современных произведений требуется соотвествующая новая методология, которая призвана не только понимать, но и декодировать художественный текст. Чтобы в той или иной степени отразить состояние современного сознания и окружающей действительности, художнику требуется особый шифр – знак, а исследователю – понятийный терминологический аппарат.

Дефиниция «современная русскоязычная адыгская литература» сложилась во многом спонтанно, но оказалась наиболее приемлемой для обозначения данного направления. Для сравнения подобное определение оказалось оптимальным и для РЯОЛ – русскоязычной осетинской литературы. «Только такая формулировка уточняет ее специфику: русскоязычная осетинская литература – это результат определенного культурно-исторического синтеза… России и Кавказа, в известном смысле она возникает по поводу отношений Запада и Востока, Европы и Азии…» [12, с. 4-5].

Тема «маленького» человека воплощалась в мировой и отечественной литературах на разных исторических этапах. Современные глобальные объективные закономерности направлены на восприятие и постижение пластических и визуальных форм искусства, в первую очередь это касается наиболее массовой ее сферы – кинематографа. Несколько десятилетий в центре внимания западной культуры находится главный герой, которого можно было бы обозначить как «социальный аутсайдер». Это класс маргинальных или асоциальных типов: мелкие жулики, представители сексуальных меньшинств, люди с пограничным состоянием психики или явными психическими расстройствами (например, главные герои фильмов «Человек дождя», «Пролетая над гнездом кукушки»). Типичный художественный конфликт, так или иначе разрешаясь, «случайно» обнаруживает значительный дремлющий потенциал «маленького» человека, снимает клише «неудачника», обнажает несостоятельность и порочность государственных институтов власти.

Столь же выразительной в искусстве кинематографии становится тема размывания национальной идентичности, которая в глобальном мире прошла, кажется, все стадии этнокультурных трансформаций, достигнув критической черты. Так, в фильме «Английский пациент» (1996) главный

герой, названный так в итальянском госпитале, на самом деле – венгерский граф Ласло Алмаши, ранее живший в столице Румынии Бухаресте, знающий множество языков, в том числе арабский, немецкий, английский. Национальная принадлежность, не соответствующая «арийской расе» немецких завоевателей, определяет трагический поворот в судьбе главных героев на фоне событий Второй мировой войны и в контексте картины представляет собой лишь некий симулякр, который только имитирует сущность, не обладая ею реально. Название фильма несет ироническую, негативную коннотацию; согласно сюжету фильма, в XX веке, в период войны, национальные различия (весьма условные в реальности) не только разделяют, но умерщвляют наряду с оружием.

Однако оппозиция «свое-чужое» со временем лишь меняет формы и смещает акценты, но яркая манифестация и глобальное распространение присущи ей и в наши дни. Достаточно часто эта тенденция обретает противоречивый, иррациональный характер, который неожиданно проявляется даже в поведении гуманных, толерантных граждан, включая честных представителей закона. Это явление получило выразительное воплощение в фильме «Столкновение» (2004), в котором почти все положительные герои демонстрируют слабо мотивированные полярные схемы поведения, проявляющиеся в одной и той же личности.

Образ героя-аутсайдера переместился в адыгскую литературу. Им становится маргинал, житель российского региона в постсоветское время, который впервые начинает осознавать свою экзистенциальную и социальную роль или миссию, освобождается от навязанных идейно-политических и нравственных стереотипов. Таковы, например, герои повести «Всемирный потоп» кабардинского прозаика М. Емкужа. Ничем не примечательные, а порой странные люди со своими мелкими повседневными заботами при проекции на героическое прошлое оказываются архетипическими двойниками героев, духовных лидеров или пророков прошедших легендарных времен, но при этом они «дегероизированы» и деморализованы ущербной современностью.

На закате советской эпохи собственно адыгская литература все еще достаточно уверенно обозначала рамки национального литературного процесса, на фоне которого черкесская русскоязычная литература занимала маргинальное положение. Но в последующие годы мейнстрим смещается в сторону русскоязычной литературы. В настоящее время трудно найти автора, который наряду с родным языком не владел бы русским, поэтому национальная художественная литература ныне формируется на основе билингвизма. У адыгских авторов-билингвов, пишущих на родном языке,

доминирующим (или языком мышления) оказывается один из адыгских диалектов; соответственно, у русскоязычных адыгских авторов ведущим является русский. При этом часть русскоязычных авторов родным языком владеет плохо или не владеет вовсе. Таким образом, билингвизм, типичный для современных адыгских авторов, отличается нестабильностью, ибо сопровождается заметной тенденцией к деградации и утрате родного языка. Таким образом, термин «билингвизм» мы употребляем условно, потому что «двуязычие в его лингвистическом понимании требует свободного знания двух языков. Если же билингв владеет контактирующими языками не в одинаковой степени и дифференцированно пользуется ими в различных речевых ситуациях, то следует иметь в виду двуязычие в социолингвистическом толковании» [13]. (Примером лингвистического билингвизма можно считать творчество Н. Куека, который писал на одном из диалектов западных адыгов и переводил свои произведения на русский).

Автор-билингв пребывает в полифоничном многослойном языковом пространстве, различными способами синтезированном духовном мире. Именно на стыке разноязычных миров и культур, в самой нестабильной конфликтной зоне формируются порой наиболее интересные художественные произведения. К ним относится поэтическое наследие русскоязычной кабардинской поэтессы Инны Кашежевой, яркий поэтический мир которой удивительно органичен и вместе с тем трагически раздвоен.

Слияние двух и более культур становится повседневной современной приметой, что позволяет говорить об аккультурации как о знаковом, упрочившемся феномене: «Неслучайно сложилась точка зрения, что культура способна жить только на грани культур, в диалоге с ними, когда общение культур выступает как их взаимное порождение [Бахтин, Библер, Бубер, Сорокин]. При этом происходит не только передача-прием сформированных смыслов, но и совместное смыслосозидание, то есть то, что Р. Барт называл «текстом культуры», Ю. Кристева – «интертекстуальностью», а Ж. Женетт – «палимпсестом» (в значении: текст, пишущийся поверх иных текстов)» [8, с. 16].

Следует различать понятия общего и художественного билингвизма. Очевидно, билингвизм национальной литературы, как и феномен национального писателя-билингва, может возникать только «при контактировании языков, которому предшествуют социально-экономическое общение и длительное сосуществование двух народов, говорящих на разных языках», и если «билингвизм - это результат межцивилизационного взаимодействия различных культур народов, одна из форм адаптации совершенно иной или родственной языковой культуры...» [2, с. 31], то «феномен художествен-

ного билингвизма проявляется прежде всего в том, что на основе взаимодействия двух языков и культур создается оригинальное творчество» [11, с. 31].

Примерно ту же идею формулирует Б. Дадье: «Двуязычный писатель не прибегает к переводу: язык произведения рождается где-то в глубине его сознания. Он... представляет собой как бы точку, где в результате слияния двух потоков рождается нечто новое... Это ставит его в известной мере в положение вне избранного языка, позволяет ему увидеть этот язык новым, сторонним взглядом... Многоязычие... служит... делу распространения человеческой мысли, делу взаимопонимания и солидарности» [5, с. 248].

Сложный процесс транслингвизма (художественного билингвизма) конкретизируется в работе Л.А. Каракуц-Бородиной: «Транслингв сталкивает в своих произведениях единицы разных языков, и новые единицы (транслингвемы) органично инкорпорируются в систему идиостиля, в то время как иноязычные элементы в текстах писателей-монолингвов всегда остаются инородными. Транслингвемы имеют особую природу: они являются отражением бикультурного видения мира и проявлением бессознательного начала… служат конструированию новой реальности» [14].

Современный транслингвизм формирует новую, более важную особенность современного художественного сознания, так называемое «бинокулярное» зрение, позволяющее оценивать и воплощать художественный взгляд как изнутри, так и извне национального космоса. К данной ситуации применим тезис А. Д. Тойнби о том, что «национальные истории неумопостигаемы в пределах собственного пространства и времени» [10, с. 98]. Художественный билингвизм современных адыгских писателей, основывающийся на нескольких культурных моделях или кодах, включает в качестве источника доминирующего художественного влияния, в том числе, произведения мировой литературы, что обусловливает наличие интертекста, и побуждает исследователей апеллировать ко множеству соответствующих источников.

В КБР преобладание русскоязычной художественной литературы над адыгоязычной в первую очередь связано с кризисом национальных языков, который обозначился в 1960-е годы после языковой реформы, когда Н. Хрущевым был подписан закон по реформированию программы обучения родным языкам. В то время никто не выдвигал альтернативного щадящего метода обучения русскому языку. По сути, это была принудительная реформа, связанная с переходом обучения детей начальных школ республик Северного Кавказа на русский язык, которого они почти не знали. С тех пор учащиеся полвека изучают родные языки как предмет, вместо

того, чтобы изучать школьные предметы на родных языках хотя бы до 5 класса, как было прежде. В итоге выросло несколько поколений кабардинцев и балкарцев, не знающих своего языка. Порочная языковая реформа привела к деструктивным изменениям национальных языков в Кабардино-Балкариии и, шире - северокавказском регионе. Эта ситуация сказалась на состоянии литературного языка - кабардинского, который имел заметное преимущество в сравнении с другими адыгскими диалектами.

Русскоязычные адыгские авторы оказались в состоянии неопределенности: специалисты-кавказоведы причисляют их произведения к русской литературе, остальные российские литературоведы - преимущественно к адыгской. На этом фоне проблема самоидентичности, как правило, не вызывает особых затруднений - почти все адыгские писатели позиционируют себя как национальные. Некоторое распространение получила идентификация художественных произведений по языковому принципу, однако пока еще не существует сколько-нибудь разработанной концепции, учитывающей целый комплекс необходимых критериев. Однозначное отнесение любого русскоязычного литературного произведения адыгских и других иноязычных авторов к русской литературе вызывает серьезные сомнения не только с точки зрения очевидной утраты принципа целостного подхода. Последний включает, в частности, критерии тематической специфики, авторского архетипического бессознательного, тесно связанного с непосредственным влиянием национального мифофольклорного компонента.

Идентичность с позиций языковой принадлежности, кроме прочего, заключает в себе некоторые противоречия. Так, среди всех адыгских литературоведов давно установился полный консенсус по поводу определения русскоязычных адыгских просветителей как адыгских писателей. К ним относятся просветители первой волны, среди них автор «Черкесских преданий» С. Хан-Гирей. На русском языке написаны другие художественные произведения, такие как «Долина Ажитугай», «Персидский анекдот» С. Казы-Гирея, о которых восторженно отозвался Пушкин, когда в 1836 году опубликовал их в «Современнике». К русскоязычным адыгским просветителям относится Шора Ногмов, автор первой историографической версии «История адыхейского народа». Эти просветители, получившие прекрасное образование в Петербурге, были офицерами кавказского горского полуэскадрона при Николае I. Из выпускников широко известной в свое время Ставропольской гимназии, свободно владевших литературным русским языком, вышли писатель, публицист, главный редактор региональной газеты «Терские ведомости» Адиль-Гирей Кешев, писатель, публицист, лингвист Кази Атажукин; Крым-Гирей (Инатов), проживавший

в Екатеринодаре (ныне Краснодаре), писал художественные произведения на русском. Кажется вполне очевидным, что адыгская русскоязычная литература ныне выступает преемницей давней традиции, сформированной еще адыгским просветительством. Тогда что мешает относить к адыгской литературе современных русскоязычных авторов, представляющих разные адыгские субэтносы?

Определение идентичности художественных произведений с точки зрения языковой соотнесенности раскрывает другое противоречие. Художественные переводы на русский язык, как известно, являются аналогами оригиналов и причисляются к той же национальной литературе, которой принадлежит сам оригинал. Следуя же логике языковой идентичности, русские переводы должны относиться к русской литературе (тогда как оригиналы - к соответствующей национальной).

На одной из переделкинских встреч, организованной журналом «Дружба народов» в 2007 году, при обсуждении проблемы идентичности художественных произведений от участника форума И. Абузярова прозвучало предложение исходить из авторского принципа самоидентификации, а после смерти писателя руководствоваться объективными особенностями его творчества [9]. Возможно, в решении этой проблемы требуется учитывать всю совокупность объективных и субъективных факторов.

Современная русскоязычная адыгская литература представляет собой сложный, неоднородный феномен, в котором сосуществуют произведения с ярко выраженным национальным компонентом и те, которые смело могут быть отнесены к произведениям постсоветской российской литературы без заметной национальной манифестации. Например, роман М. Емкужа «Ночь Кадар, или Который справа» подчинен сугубо адыгской тематике, в ее основе – типичные мифофольклорные мотивы. Художественные произведения Вл. Мамишева, А. Макоева принадлежат адыгской литературе лишь с учетом сюжетных деталей, реминисценций, следов. С таким же успехом можно говорить об условно национальном характере ряда других художественных произведений северокавказских литератур, в частности повести «Синь» современного осетинского прозаика Д. Бугулова. Главный герой вспоминает о «зеленом городе», в котором лишь некоторые посвященные могут распознать Владикавказ. Этничность русскоязычной литературы Северного Кавказа варьируется в широком диапазоне – от ярко выраженной до латентной, почти непросматриваемой. Но при этом «русскоязычная проза северокавказских писателей... представляет собой исключительный акт поликультурной коммуникации, вбирающий этнокогнитивный характер северокавказской культуры, выраженный с помощью

интертекстуальных знаков и приемов… формирующий современную языковую картину мира» [8, с. 88-90].

Критерий этничности является лишь особым маркером, адресом, свидетельствующим о специфике национальной культурной почвы, особой укорененности в ней, истоках происхождения того или иного художественного произведения.

Большой нарратив был и остается «эстетической реальностью», творимой художником. «Роман не просто сложившаяся, на века установившаяся форма, так как его жанровая «канонизация» действительно означала бы его конец... В первую очередь жизнеспособность романа связывается с его постоянной возможностью и способностью к обновлению литературной формы и языка романной прозы... Со временем возникло представление о том, что понятие жизненной правды шире, чем реализм, и многие другие методы: романтизм, натурализм, наконец, модернизм, – каждый по-своему раскрывает различные стороны действительности, многообразной и не до конца познанной. Теория реалистического романа подвижна, как и богатейшая практика не отстающего от развития мира и человека искусства слова, она развивается, обогащается, разрушая догмы дефиниций и узость критериев, и приобретает… разнообразные, порой уникальные формы» [1, с. 57-58].

Литература:

1. Абакарова О.М. Современная русскоязычная проза Кабардино-Балкарии: поэтика стилей и жанров. Канд. дис. Нальчик, 2005.

2. Багироков Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков). 10.02.19 – Теория языка. Автореферат диссертации на соискание учёной степ. докт. фил. наук. Краснодар 2005.

3. Бахтин М.М. Эпос и роман (О методологии исследования романа) // Бахтин М. М. Литературно критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.

5. Дадье Б. Люди между двумя языками // Иностранная литература. 1968.

№ 4.

6. Далгат У.Б. Этнопоэтика в русской прозе 20-90-х гг. XX века (Экскурсы). С. 127).

7. Круглый стол: «Национальные культуры и межнациональные отношения» // Воп. лит. М., 1989, №10.

8. Мурнаева Л.И. Интертекстуальность в современной северокавказской русскоязычной прозе. Дисс. ... на соискание уч. степ. кфн (на правах рукописи). Пятигорск, 2016.

9. Размыкание пространства. Переделкинские встречи – 2007 // Дружба народов. М., 2008. № 4.

10. Тойнби А.Дж. Цивилизация перед судом истории. – М.: Прогресс, Культура; СПб.: Ювента, 1996.

11. Туксаитова Р.О. Речевая толерантность в билингвистическом тексте (на материалах русскоязычной казахской прозы и публицистики): Автореф. дисс. д-ра филолог. наук по спец. 10.02.01. Екатеринбург, 2007.

12. Хугаев И.С. Генезис и развитие русскоязычной осетинской литературы. Владикавказ, 2008.

13.http://cheloveknauka.com/bilingvizm-teoreticheskie-i-prikladnye-aspekty#ixzz4i03hBW3e

14.http://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-yazykovaya-igra-na-materiale-proizvedeniy-v-v-nabokova-1#ixzz4i6De4f34

УДК 811

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОЖНОСТЕЙ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НАУЧНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Айдинов Магомед Муратбиевич,
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева,
г. Карачаевск
Научный руководитель: Текеева Залина Назировна
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Карачаево-Черкесского государственного университета
имени У.Д. Алиева,
г. Карачаевск

Аннотация. В статье рассматриваются сложности многоязычного образования и научные и методологические проблемы, которые необходимо решить для обеспечения эффективного и инклюзивного образования многоязычных учащихся. В статье подчёркивается важность разработки стандартизированных инструментов оценки, обучения педагогов культурной компетентности и пропаганды изменений в политике, поддерживающих многоязычное образование. Также обсуждаются преимущества многоязычного образования, включая развитие эмпатии, межкультурного понимания и социальной сплочённости, а также экономические выгоды.

Ключевые слова: языковое разнообразие, культурная компетентность, стандартизированная оценка, билингвальное образование, взаимосвязанный мир, инклюзивное образование.

Мультилингвальное образование – преподавание и изучение более чем одного языка – становится все более важным в нашем глобализированном мире. Это сложная и ответственная задача, требующая глубокого понимания как лингвистических, так и культурных аспектов различных языков. Однако научные и методологические проблемы мультилингваль-

ного образования часто упускаются из виду, что может привести к неэффективной и даже вредной практике.

Преимущества многоязычного образования многочисленны и хорошо документированы. Помимо очевидных лингвистических преимуществ, таких как улучшение навыков общения и расширение карьерных возможностей, многоязычие имеет и когнитивные преимущества. Исследования показали, что мультилингвы обладают лучшими навыками решения проблем, более творческими способностями и лучшей памятью. Кроме того, многоязычие может способствовать развитию эмпатии, межкультурного взаимопонимания и социальной сплочённости [1].

Несмотря на эти преимущества, многоязычное образование часто рассматривается как роскошь, а не необходимость. Во многих странах приоритет в образовании отдаётся доминирующему языку, а языки меньшинств игнорируются или даже активно подавляются. В итоге это все может привести к серьёзным проблемам, связанных с языковым и культурным разнообразием общества, а также индивидуального развития учащихся.

Одной из главных научных проблем многоязычного образования является отсутствие единой теории овладения языком. Хотя существует множество теорий, которые пытаются объяснить, как люди учат язык, ни одна из них не может полностью объяснить сложные и разнообразные способы приобретения многоязычия.

Другой научной проблемой является вариативность отдельных лиц, изучающих язык. Каждый студент имеет уникальный стиль обучения, мотивацию и биографию, что может повлиять на процесс овладения языком. Кроме того, возраст, в котором ученик знакомится с новым языком, количество изучаемого материал и его качество могут повлиять на способность к изучению и использованию нового диалекта. Это означает, что не существует универсального подхода к многоязычному образованию, и преподаватели должны быть гибкими и адаптируемыми в своих методах обучения.

Методологические проблемы многоязычного образования не менее сложны. Одной из основных проблем является отсутствие стандартизированных инструментов оценки, которые могли бы точно измерить уровень владения языком у многоязычных людей. Традиционные языковые тесты, которые часто предназначены для одноязычных носителей, могут неточно отражать языковые способности многоязычных людей, особенно тех, кто не владеет доминирующим языком общества, в котором они живут [2].

Другой методологической проблемой является сложность разработки учебных программ, которые учитывают культурные особенности и являются инклюзивными. Многие учебные материалы разработаны с монокультурной точки зрения, что может вызывать отторжение у учащихся из разных языковых и культурных слоёв. Кроме того, педагоги могут не знать культурных норм и ценностей своих многоязычных учеников, что может привести к недопониманию и недоразумениям во время занятий [3].

Решение научных и методологических проблем многоязычного образования требует многогранного подхода. Прежде всего, необходимо признать разнообразие многоязычных учащихся и разработать учебные программы и методы обучения, которые будут гибкими и адаптируемыми к их индивидуальным потребностям, включающим в себя добавление нескольких языков и культурных перспектив в учебную программу, оказание поддержки учащимся, изучающим новый язык, создание позитивной и инклюзивной среды в классе.

Кроме того, важно разработать стандартизированные инструменты оценки, которые точно измеряют уровень владения языком многоязычных людей. Что может подразумевать собой создание новых тестов, специально разработанных для многоязычных учащихся, или адаптацию существующих тестов, чтобы они лучше отражали языковое и культурное разнообразие этих людей.

Также преподаватели должны быть обучены культурным особенностям, компетентными и знающими уникальные языковые и культурные особенности своих многоязычных учеников, что повлечёт за собой возникновение различных возможностей для профессионального развития педагогов, поощрение сотрудничества между педагогами и лингвистами, а также создание ресурсов, специально разработанных для поддержки многоязычных учащихся [4].

Ещё одним важным аспектом решения проблем многоязычного образования является «пропаганда изменения политики». Правительства и образовательные учреждения должны признать ценность многоязычия и уделять приоритетное внимание разработке политики, поддерживающей многоязычное образование. Подразумевается за этим реализация политики, которая поощряет использование языков меньшинств в образовании, обеспечивает финансирование программ двуязычного образования и поощряет разработку многоязычных учебных программ и материалов.

В конечном счёте, преимущества многоязычного образования многочисленны и «далеко идущи». Предоставляя учащимся возможность изучать несколько языков, приобщая их к различным культурам, мы можем

способствовать развитию эмпатии, межкультурного понимания и социальной сплочённости. Многоязычие также может иметь значительные экономические преимущества, особенно в глобализированном мире, где трансграничное общение и сотрудничество приобретают все большее значение.

Чтобы полностью реализовать преимущества многоязычного образования, мы должны быть готовы инвестировать в научные и методические исследования, необходимые для разработки эффективных методов обучения и инструментов оценки. Люди также должны быть готовы выступать за изменение политики, которая признает ценность многоязычия и предоставляет необходимые ресурсы и поддержку для того, чтобы все учащиеся имели доступ к высококачественному многоязычному образованию [5].

В заключение следует отметить, что многоязычное образование является важным компонентом современной системы образования, которая готовит учащихся к успеху в разнообразном и взаимосвязанном мире. Хотя научные и методологические проблемы многоязычного образования весьма значительны, их можно преодолеть с помощью многостороннего подхода, ценящего языковое и культурное разнообразие, поддерживающего педагогов и учащихся и выступающего за изменение политики. Приняв многоязычное образование, мы сможем создать более инклюзивное, справедливое и процветающее общество для всех.

Литература:

1. Андреенко Т.Н. Методика и технологии преподавания иностранного языка: учебно-методическое пособие / Т.Н. Андреенко, 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. Вахрушева М.И. Современные тенденции в обучении иностранному языку: учебно-методическое пособие / М. И. Вахрушева. - Оренбург: ОГПУ, 2021. - 116 с. - Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. - URL: https://e.lanbook.com/book/239564.

3. Кувшинова Г.П. Основные принципы обучения иностранному языку посредством игровых технологий / Г.П. Кувшинова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 5 (195). – С. 207-209. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.5. p207-210. – EDN BNLOXT.

4. Текеева З.Н. Методы подготовки и реализации языковых программ дистанционного веб-образования / З.Н. Текеева, З.Ю. Тамбиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 222-225. – EDN DDWSPR.

5. 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 YYJTKP.

УДК 811

К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЯХ КАК ФОРМЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

Зенкина Марина Владимировна,
Ставропольский государственный педагогический институт
(филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки
Научный руководитель: Откидач Надежда Андреевна,
доцент кафедры теории и методики преподавания
филологических дисциплин
Ставропольского государственногопедагогического института
(филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы двуязычия и использования стилистических упражнений на уроках русского в средней школе как средство развития культуры речи школьников-билингвов.

Ключевые слова: культура речи, стилистические упражнения, двуязычие, билингвы, разговорная речь, письменная речь.

Политическая и социальная обстановка во всем мире подвергла изменению общеобразовательное обучение школьников, где изучению языкам в настоящее время придается огромное значение.

Степень владения вторым языком легла в основу понятия двуязычия, которое определил В.А. Аврорин: «Двуязычие следует признать одинаково свободное активное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка вплотную приближается к степени знания первого» [2, с. 61].

В современных учреждениях среднего образования распространяется двуязычие, когда русский язык усваивается через призму представлений, знаний о родном языке. Следовательно, вопросы формирования культуры речи у школьников-билингвов являются наиболее значимыми. Бедность словаря, неумение пользоваться всеми ресурсами языка сказываются как на изучении русского языка, так и на других учебных предметах.

Культурноречевой аспект реализуется предусмотренными ФГОС требованиями, связанными с достижением образовательных результатов. Ныне действующий ФГОС основного общего образования (ФГОС ООО)

в рамках изучения предметной области «Русский язык» особое внимание уделяет именно вопросам формирования культуры речи учащихся. Так, школьники должны сознательно использовать речевые средства для успешной коммуникации, для выражения мыслей и чувств, владеть устной и письменной речью, монологической контекстной речью, стремиться к самосовершенствованию речи. С этой целью, для создания своих высказываний (устных и письменных), им необходимо овладеть основными стилистическими возможностями лексики и фразеологии, основными нормами русского литературного языка, нормами речевого этикета. Стандарт предусматривает формирование ответственности за культуру языка как общечеловеческую ценность.

Применительно к методике обучения русскому языку культура речи учащихся заключается в овладении нормами устного и письменного литературного языка (нормами ударения, словоупотребления, орфоэпическими, орфографическими, морфологическими и синтаксическими нормами), а также в умении «использовать выразительные возможности языка в соответствии с целями высказывания, с коммуникативной целесообразностью, с условиями общения» [4, с. 12].

Наш литературный язык неоднороден. В нем складываются и обособляются устойчивые речевые разновидности, каждая из которых обслуживает определенную сферу человеческого общения. Зависимость наших высказываний от условий и задач общения рассматривается стилистикой. Именно поэтому в лингвистике стилистику считают теоретической основой культуры речи. Следовательно, внимание к стилистике значимо для повышения культуры речи школьников-билингвов.

Изучение функциональных стилей в школе имеет практическую направленность. Акцентируется внимание на формирование стилистически дифференцированной речи, тогда как вопрос о месте стилистической работы в курсе русского языка является одним из основополагающих вопросов методики преподавания функциональной стилистики. Следовательно, задача учителя состоит в том, чтобы, опираясь на имеющийся у детей речевой опыт, закрепить в их сознании факт существования стилевых разновидностей речи. Изначально получив общее представление о стилях речи, учащиеся прорабатывают полученные знания в процессе выполнения специальных заданий.

К сожалению, специальных уроков для углубленного изучения данной дисциплины отводится мало, а, как отмечает З.Г. Абзалилова, «без овладения нормами функциональной стилистики и ее теоретической базой невозможно полноценно проанализировать художественный текст на

уроках литературы, прочувствовать экспрессию публицистических работ, полноценно использовать в собственной речи все богатство и выразительность родного языка» [1, с. 33].

Действующие школьные программы по русскому языку предлагают начинать изучение функциональных стилей речи в пятом классе, однако полное представление о стиле речи как системе языковых средств может быть сформировано лишь к концу школьного курса родного языка, то есть к 9 классу. На этапе обучения в 5–7 классах понятие стиля может быть раскрыто главным образом через признаки внеязыковых особенностей речевой ситуации и содержания. Языковые же приметы стиля вырисовываются постепенно, по мере изучения строевых разделов курса. Школьники постепенно учатся видеть отличительные особенности стилей, сферу их применения, начинают понимать речевую ситуацию и использовать соответствующий языковой материал в своей устной и письменной речи.

Авторы учебников выстраивают методику изучения функциональных стилей по принципу градуальности заданий (от простого к сложному). На первоначальном этапе школьник анализируют образцовые дидактические тексты в рамках конкретного стиля, затем в процессе усложнения теоретического материала они самостоятельно проводят стилистический анализ текстов, находят и корректируют стилистические ошибки. На более сложном этапе учащиеся создают собственные высказывания в рамках конкретного стиля и жанра [3, с. 82].

В современном обществе происходят изменения, касающиеся, в частности, и развития языка. Поэтому учителя-словесники должны быть изначально ориентированы на инновационный подход в преподавании русского языка, в частности, стилей речи при обучении школников-билингвов.

К примеру, на фоне расцвета религиозной культуры и духовной литературы выделился церковно-религиозный стиль, однако в школьных учебниках отсутствует данный материал. Помимо этого, лингвисты выделяют Интернет-стиль, сформировавшийся в результате развития информационных технологий и новых форм коммуникации. Модернизация учебного материала, а также методики его преподавания остается актуальной проблемой современных вузов и школ. Для школьников-билингвов усвоить данный материал проблематично.

По мнению методиста Т.И. Чижовой, в школьном курсе русского языка формируются пять этапов стилистических понятий. На первом этапе, по мнению исследователя, закладывается некое интуитивное представление о правильном или неправильном использовании речевых средств. Следующий этап основан на формировании теоретической базы.

На третьем этапе необходимо развитие познавательного интереса школьников к анализу исследуемого текста и накоплению терминологической базы. Четвертый этап предполагает осознанное использование стилистических понятий и развитие гибкости мышления в рамках мотивированного и уместного употребления стилистических средств. На заключительном этапе происходит взаимодействие теории и практики, в результате которого формируется языковое чутье и интеграция стилистических понятий в собственной речевой практике школьника. На протяжении пяти этапов углубляется и усложняется стилистический анализ текстов: от распознавания стилистических явлений до сопоставления и стилистического эксперимента [8, с. 185].

Таким образом, изучение функциональной стилистики в школьном курсе русского языка должно быть целесообразно вплетено в этап каждого урока.

Как известно в школьном курсе русского языка изучают пять стилей речи, однако в последнее время добавили еще и церковно-религиозный стиль. Так, в классификации М.Н. Кожиной уже шесть стилей: деловой, научный, публицистический, художественный, церковно-религиозный и разговорно-обиходный. Однако не все исследователи согласны с такой дифференциацией. Например, лингвист М.Н. Лапшина считает, что следует выделять лишь книжные стили и не учитывать разговорный в силу его устной формы [2, с. 661].

Современная классификация, которой придерживаются авторы традиционных школьных учебников русского языка, все же выделяет пять функциональных стилей речи, опираясь на сферу общения и цель высказывания. В традиционных школьных учебниках языковые явления, используемые в бытовой устной речи, относят к разговорному стилю, язык прессы – к публицистическому, деловые документы – к официально-деловому стилю, язык науки – к научному.

В ходе обучения вопросам стилистики учащиеся должны уметь видеть отличительные особенности стилей, сферу их применения, понимать речевую ситуацию и использовать соответствующий языковой материал в своей устной и письменной речи. На первоначальном этапе школьник анализируют образцовые дидактические тексты в рамках конкретного стиля, затем в процессе усложнения теоретического материала они самостоятельно проводят стилистический анализ текстов, находят и корректируют стилистические ошибки. На более сложном этапе учащиеся создают собственные высказывания в рамках конкретного стиля и жанра [7, с. 82].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что остается актуальной проблема стилистических ошибок, ей уделяется недостаточно времени в школьном курсе русского языка. Такие стилистические недочеты, как неуместное использование лексики иного стиля, нарушение единства стиля, синтаксический монотон, нарушение лексической сочетаемости, плеоназм, тавтология – не прорабатываются на отдельных уроках, а ведь искоренение подобных недочетов закладывает прочный фундамент для развития языковой культуры школьника, грамотной и коммуникативно-целесообразной речи [6, с. 84].

В школьном курсе обучение стилистики должно быть системным и последовательным. Изучение стилистики не может обойтись без стилистического анализа произведений литературы, когда учащиеся знакомятся с такими важными понятиями функциональной стилистики, как синонимический ряд, эмоционально-оценочная лексика, со стилистическими возможностями лексикологии, морфологии и синтаксиса.

Литература:

1. Абзалилова З.Г. Лексическая работа на уроках русского языка // Научный альманах. 2020. № 9-1(71). С. 31-34.

2. Аврорин В.А. Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972. С. 49-62.

3. Болтенкова Т.Н. Инновационные технологии на уроках русского языка и литературы // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 43. С. 656-663.

4. Гуйда Н.О. Технология сотрудничества на уроках русского языка при изучении устаревшей лексики // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 84-4. С. 80-83.

5. Зайцева Н.П. Формирование лексической грамотности учащихся средствами словарной работы на уроках русского языка // Образовательный процесс. 2019. № 4 (15). С. 9-15.

6. Калашникова С.Г. Лексическая работа на уроках русского языка // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 11. С. 64-69.

7. Калашникова С.Г. Лексическая работа на уроках русского языка // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 12. С. 82-87.

8. Орлова Е.В. Формирование лексических умений обучающихся на уроках родного русского языка // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2021. Т. 25. № 4. С. 179-191.

9. Уздалиева Р.Р. Лексическая работа на уроках русского языка в школе // Научный альманах. 2020. № 9-1(71). С. 106

УДК 37.026.9

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БИЛИНГВИЗМА И СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ / ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ЛЮДЕЙ

Зинченко Злата Васильевна,
Ставропольский государственный педагогический институт (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки
Научный руководитель: Откидач Надежда Андреевна,
доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. В данной статье рассмотрено взаимодействие билингвизма и синдрома дефицита внимания, анализируются проблемы взаимосвязи между СДВГ и билингвами. В статье описаны трудности сравнения билингвизма и СДВГ.

Ключевые слова: двуязычие, СДВГ, исполнительный контроль.

Синдром дефицита внимания/гиперактивности (СДВГ) является наиболее распространенным нейроповеденческим расстройством, регистрируемым в детском возрасте, с распространенностью около 5,29–7,1% населения в возрасте до 18 лет во всем мире (Г.В. Поланчик; Уиллкатт). СДВГ – это общий клинический термин для набора поведенческих нарушений, а именно невнимательности, гиперактивности и импульсивности, которые могут проявляться, а могут и не проявляться вместе. Невнимательный ребенок может легко отвлекаться на не относящиеся к делу стимулы, предаваться чрезмерным мечтаниям или трудности в организации задач и деятельности. Гиперактивный ребенок может проявлять чрезмерную двигательную активность, будучи не в состоянии усидеть на месте в течение какого-либо периода времени, или может действовать опрометчиво, принимая решения непредусмотрительно. СДВГ – это расстройство, которое возникает в результате более высокого, чем обычно, уровня симптомов, типичных для всех детей, и при котором у разных людей могут быть в разной степени затронуты области невнимательности и гиперактивности/импульсивности.

СДВГ характеризуется симптомами невнимательности, импульсивности и гиперактивности. Эти симптомы возникают в детстве и обыч-

но сохраняются во взрослом возрасте. Дефицит исполнительных функций контроля у детей и взрослых с СДВГ хорошо задокументирован (Barkley). Однако Уиллкатт и его коллеги (Уиллкатт, Дойл, Нигг, Фараон и Пеннингтон) на основе метаанализа пришел к выводу, что слабость исполнительной функции является одним из нескольких маркеров, составляющих общую нейропсихологическую этиологию СДВГ, а не единственной необходимой и достаточной причиной СДВГ.

К разнообразным факторам, связанным с двуязычием в обществе, добавляется вероятность того, что двуязычие может влиять на СДВГ на когнитивном уровне. Это связано с тем, что, билингвизм связан с изменением внимания. Исследования неоднократно обнаруживали, что билингвы, независимо от используемого в данный момент языка, не могут «выключить» свой другой язык (языки), а должны постоянно контролировать все языки как во время понимания, так и во время воспроизведения. Поэтому был поднят вопрос о том, оказывает ли практика двуязычия какое-либо положительное или отрицательное влияние на проблемы с вниманием у людей с СДВГ или не оказывает никакого влияния.

Что касается владения языком, то двуязычие и СДВГ связаны с сокращением словарного запаса, хотя причины разные. Для билингвизма, в дополнение к меньшему словарному запасу на каждом языке, менее частое использование каждого языка может привести к снижению автоматизма в лексическом доступе. Точно так же люди с СДВГ обычно демонстрируют более низкий словарный запас, чем сопоставимые люди без СДВГ, хотя эти результаты не всегда обнаруживаются.

Трудность сравнения влияния двуязычия и СДВГ на исполнительный контроль заключается в изменчивости результатов. Ни билингвизм, ни СДВГ не имеют четкой линейной связи с результатами исполнительного контроля. Это не должно вызывать удивления, учитывая разнообразие, присущее описаниям двуязычия и СДВГ, и сложности, связанные с представлениями об исполнительном контроле. Из-за различий в причинах, по которым каждый опыт может влиять на исполнительный контроль, и различия в деталях обычно обнаруживаемых эффектов, различные задачи, скорее всего, выявят влияние каждого опыта, что сделает проблематичным прямое сравнение. Для билингвов задачи, предполагающие подавление внимания к нежелательным представлениям или требующие разрешения конфликта, скорее всего, вызовут различия между языковыми группами. Для людей с СДВГ задачи, требующие прямого подавления или торможения поведения, особенно в условиях временных ограничений, более близки к центральной черте трудностей исполнительного контроля для этих людей.

Наблюдаемые различия в распространенности, оценке и лечении СДВГ среди детей из числа меньшинств и двуязычных детей по сравнению с другими должны мотивировать дальнейшие исследования, чтобы определить, какие аспекты или последствия этих переживаний могут лежать в основе этих различий. Такое исследование может быть полезным как для отдельных лиц, так и для сообществ, общества в целом, а также для нашего понимания того, может ли и как языковой опыт повлиять на когнитивный профиль ребенка с СДВГ. Однако исследований в этой области не хватает. На сегодняшний день было опубликовано всего три исследования, изучающих взаимодействие двуязычия и СДВГ. Все внимание сосредоточено на интерактивных эффектах двуязычия и СДВГ как категорий на производительность в задачах, нацеленных на когнитивные способности, связанные с контролем внимания – так называемые исполнительные функции.

Учитывая, что двуязычие и СДВГ оказывают потенциально противоположное воздействие на когнитивные способности, при этом двуязычие приносит пользу, в то время как СДВГ препятствует выполнению исполнительных функций, возникает вопрос, как эти два фактора могут взаимодействовать на протяжении всей жизни. Далее обрисовываются три возможности того, как двуязычие может повлиять на исполнительные функции и симптомы, связанные с СДВГ, у детей с дефицитом внимания.

Во-первых, возможно, что двуязычные дети с проблемами внимания могут иметь преимущество, демонстрируя лучшие способности в исполнительных функциях и других когнитивных областях и проявляя менее серьезные симптомы, связанные с СДВГ, чем их одноязычные сверстники. Это основано на идее о том, что постоянная потребность билингвов – избирательно уделять внимание одному языку (потенциально подавляя их другой язык) тренирует навыки исполнительной функции. Другими словами, владение двумя языками может улучшить общую исполнительную функцию и компенсировать симптомы, связанные с СДВГ.

В противоположность этому, двуязычие может стать дополнительным бременем для людей с дефицитом внимания, негативно влияя как на выполнение исполнительных функций, так и на симптомы невнимательности. Это может быть связано с тем, что билингвам необходимо распределять часть своих и без того ограниченных когнитивных ресурсов на подавление помех со стороны другого языка, что делает их более медленными и подверженными ошибкам в когнитивных задачах. Если бы это было так, ожидалось бы, что билингвы с СДВГ будут демонстрировать более низкие способности к выполнению исполнительных функций и больше симптомов, связанных с СДВГ, по сравнению с их одноязычными сверстниками с СДВГ.

Учитывая, что в нескольких исследованиях не удалось воспроизвести результаты двуязычного преимущества, а также незначительные или нулевые эффекты, о которых сообщалось в нескольких мета-анализах (Lehtonen et al., 2018; Paap, 2019), гипотеза о том, что билингвы и монолингвы с дефицитом внимания, не отличающийся по когнитивным или поведенческим аспектам, также является сильным конкурентом. В этом случае обнаружилась бы связь между СДВГ и дефицитом исполнительных функций, но никакого эффекта или взаимодействия с двуязычным знанием языка или его использованием.

Двуязычие и внимание – это многомерные конструкции, причем и то, и другое имеет множество основополагающих способствующих факторов, что очевидно из инструментов, используемых для их оценки. Аналогичным образом, клинический СДВГ представляет собой конец измерения или измерений, которые находятся в континууме с поведением нейротипичных индивидуумов. Отсюда следует, что как двуязычие, так и способности/трудности с вниманием лучше понимать и исследовать как многомерные, а не категориальные. Категориальные подходы, несомненно, важны и полезны, например, для принятия решения о том, кому следует уделить приоритетное внимание при вмешательстве, или для ответа на вопрос, есть ли в двуязычии что-то качественно иное, влияющее на внимание. С другой стороны, многомерный подход может выявить, например, для двуязычия, какие конкретные компоненты (например, владение устной речью или грамотностью, возраст начала, частота использования, сферы применения), если таковые имеются, влияют на уровни поведения в различных областях СДВГ.

Однако на сегодняшний день не существует теории, связывающей двуязычный языковой опыт с поведенческими трудностями в разговоре, такими как переход на другую сторону и перебивание. Исследователи предполагают, что улучшенные навыки восприятия перспективы у двуязычных детей могут сыграть определенную роль.

Изучение более чем одного языка не ухудшает когнитивное функционирование людей с СДВГ и не усиливает симптомы невнимательности. Это означает, что люди с СДВГ не испытывают дополнительной когнитивной нагрузки или дополнительных неудобств, приобретая и используя несколько языков.

Широко распространено опасение, что дети, которые уже сталкиваются с проблемами в развитии, могут быть перегружены необходимостью изучения одного или нескольких дополнительных языков. Нередко родители детей с нарушениями нервно-психического развития получают

профессиональную консультацию о том, что для развития их ребенка может быть вредно знакомство с более чем одним языком (например, Kay-Raining Bird et al., 2012). Необходимы дальнейшие исследования, чтобы лучше понять проблемы, с которыми сталкиваются дети с дефицитом внимания при овладении несколькими языками, особенно потому, что языковые и коммуникативные расстройства распространены в этой группе.

С другой стороны, двуязычие также не «тренирует» внимательные способности людей с дефицитом внимания.

Таким образом, потенциальные преимущества двуязычия вряд ли будут способствовать снижению показателей диагностики и лечения СДВГ у детей из числа языковых меньшинств.

Литература:

1. Арнстен А.Ф.Т., и Рубиа К. (2012). Нейробиологические схемы, регулирующие внимание, когнитивный контроль, мотивацию и эмоции: нарушения при психических расстройствах, связанных с развитием нервной системы. Журнал Американской академии детской и подростковой психиатрии, 51, 356-367.

2. Барбарези У.Дж., Коллиган Р.К., Уивер А.Л., Войт Р.Г., Киллиан Дж.М., и Катушич С.К. (2013). Смертность, СДВГ и психосоциальные трудности у взрослых с детским СДВГ: проспективное исследование. Педиатрия, 131 (4), 637-644. http://doi.org/10.1542/peds.2012-2354.

3. Кольцато Л.С., Баджо М.Т., ван ден Вильденберг В., Паольери Д., Ньювенхейс С., Ла Хейдж, В. и Хоммель Б. (2008). Как двуязычие улучшает исполнительный контроль? Сравнение активных и реактивных механизмов ингибирования. Журнал экспериментальной психологии: Обучение, память и познание, 34, 302-312. doi: 10.1037/0278-7393.34.2.302

4. Коннерс К.К., Эрхардт Д. и Спарроу Э. (1999). Техническое руководство Коннерса по шкалам оценки СДВГ для взрослых (CAARS). Северная Тонаванда, Нью-Йорк: Многопрофильные системы здравоохранения.

5. Кролл Дж. Ф., Дуссиас П. Э., Богульски К.А. и Вальдес-Крофф Дж. (2012). Жонглирование двумя языками в одном сознании: что билингвы рассказывают нам о языковой обработке и ее последствиях для познания. В книге Б. Росса (ред.) «Психология обучения и мотивации» (Том 56, стр. 229-262). Сан-Диего: Академическая пресса.

6. Сонуга-Барк, Э. Дж., Бицаков, П. и Томпсон, М. (2010). За рамками модели двойного пути: доказательства диссоциации временных, тормозных и связанных с задержкой нарушений при синдроме дефицита внимания/гиперактивности. Журнал Американской академии детской и подростковой психиатрии, 49 (4), 345-355.

7. Уилкатт Э.Г., Дойл А.Э., Нигг Дж.Т., Фараоне С.В., и Пеннингтон Б.Ф. (2005). Обоснованность теории исполнительных функций при синдроме дефицита внимания/гиперактивности: метаналитический обзор. Биологическая психиатрия, 57, 1336-1346.

УДК 81.282.3

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Касьяненко Виктория Александровна,
Ставропольский государственный педагогический институт (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки
Научный руководитель: Откидач Надежда Андреевна,
доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию диалектной речи жителей отдельных районов Ставропольского края, рассматриваются особенности использования ставропольцами местного диалекта, описаны характерные черты диалектов, а также приведены примеры диалектизмов, характерных для жителей Ставропольского края.

Ключевые слова: диалектная речь; особенности; диалектная лексика Ставропольского края; лексемы; диалектизмы; Ставропольский край.

В настоящее время в языке большое внимание уделяется современным говорам, которые наряду с памятниками письменности являются важнейшим источником истории нашего великого русского языка.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что языковая картина мира Ставропольского края обширна. Как регион он включает в себя двадцать шесть районов, в которых взаимодействует множество наций и народностей. Поэтому словеснику важно знать и уметь отличать особенности произношения отдельных слов в речи, так как именно они отличают ставропольца от жителя другого края.

По определению Н.М. Шанского, диалект – «Заимств. в XVII в. из лат. яз., где dialectus <греч. dialektos «беседа, язык, наречие», производного от dialegomai «говорю». Диалект буквально – «говор» [6, с. 28]. Диалекты являются неотъемлемой частью народной культуры, для них свойственна разновидность слов, которые присуще для жителей одной или нескольких территорий.

Характерной чертой диалектной лексики является ее отличие от общеупотребительной. Разница состоит не только в более узкой сфере употребления диалектной речи, но и рядом фонетических, грамматических и лексико-семантических особенностей. На основании данных особенностей мы выделили несколько типов диалектизмов:

– фонетические диалектизмы представляют собой слова, в которых отражаются фонетические особенности конкретного диалекта;

– грамматические диалектизмы отличаются от литературного языка по грамматическим характеристикам или морфологической структуре и отличаются от общеупотребительной лексики;

– лексические диалектизмы представляют слова, которые отличаются как по форме, так и по содержанию от слов, принятых в общеупотребительной лексике. Среди лексических диалектизмов особо выделяются местные названия вещей и понятий, распространенных в данной местности – этнографизмы.

Желябова И.В. подчеркивала, что на территории Ставропольского края часто происходит смешение нескольких национальных языков. Самыми часто пересекающимися и параллельно идущими считают две разнодиалектные системы русского и украинского языков. Но по большей части различение говоров произвести невозможно, потому что в некоторых частях края эти два говора сосуществуют одновременно [1].

Филиппова О.Н. и Закатей В.М. в своей работе выделяли особенности, которые характерны диалектам. В частности, исследователями отмечено, что диалекты не входят в общелитературный язык, используются преимущественно для обиходно-бытового общения, существуют только в устной разговорной форме. Диалекты менее устойчивы, более подвижны, изменчивы. В них нет того, что в языке называют функциональными стилями, развиваются они стихийно и удерживаются обычаями. Диалектом пользуется не все население территории, а обычно сельское [5, с. 224].

Проделав лексикографический анализ диалектной лексики Ставропольского края В.М. Кабузан, В.В. Колесова, опираясь на словарь диалектных слов Ставропольского края, мы выделили ряд лексем, связанных с природными и погодными явлениями: калюжа – лужа; колдобань – яма, обледеневшая от снежного мороза; як – глубокий овраг, заросший кустарниками; затишно – безветренно; имжица – изморось; мга – изморось с туманом; молонья – молния; погода – хорошая погода; сиверко – холодно с изморосью и пронзительным ветром; склизко – скользко; хмарно – пасмурно; захуртить, захуртило – занесло снегом; имжить, мотросить – моросить; хуртить – метёт и др [2].

Диалектной особенностью жителей Ставропольского края является произношение звука «о» в неударном положении как «а», причем на месте орфографического «о» во всех положениях, а также переход начального «в» перед согласным в билабиальный звук Ў: Ўдова, Ўнук; – фрикативный звук у на месте взрывного г, его оглушение на месте г читается как [х]: рог как [рох]; – отсутствие звука [ф], на месте данного звука в некоторых селах наблюдается сочетание [хв] или [х]: хвартук, кохта; – отсутсвие категории среднего рода; – смягченное т в третьем лице единственного и множественного числа глаголов: поють песни, он ходить [3, с. 87].

Анализ источников помог нам выделить несколько самостоятельных особенностей: произношение буквы «щ» вместо «ч» – «дощищка», «нощинька», «щисночёк»; «иканье», подчёркнуто чёткое произнесение звука «и»; распространено «яканье», смягчение глагольных окончаний: «бягуть» («бегут»), «вязуть» («везут»).

Кроме того, одной из самых отличительных черт, на наш взгляд, является довольно быстрая речь ставропольца. Эта черта свойственна всем южанам.

В качестве примера приведем несколько диалектизмов, характерных для жителей Ставропольского края: харчи – еда, пища; шо что; вечерять – ужинать; дробына – лестница; нема – нет; Мыша – мышь; уся – вся; захилеть – зачахнуть; дюже – очень; махотка – глиняный горшок.

«Мамашкой» и «папашкой» в Ставропольском крае могут называть крёстных родителей, «няней» – старшую сестру, которая присматривает за младшими братьями и сёстрами.

«Унук» и «унучка» – это внук и внучка. Здесь мы видим распространенную в южнорусских говорах фонетическую замену В на У под влиянием украинского произношения.

«Ездить по колдобинам» (по ямам). «Гу́тор» – беседа, болтовня, *gu- (ср. го́вор).

«Шибко» в значении «очень, сильно; быстро» тоже характерно для употребления и на Ставрополье (шибко ударился).

«Что ты гавкаешь?» – так жители Ставропольского края могут сказать не только собаке, а ещё человеку, который громко ругается.

В ставропольских говорах «чунями» могут называть старую обувь для дома или огорода. Первоначально «чуни» – это крестьянская обувь из пеньковых веревок (льняные лапти).

«Дичка» – жители Ставрополья так называют дикие груши.

Интересно, что в соседних регионах тутовое дерево на Кубани называют – шелковицей, на Дону – тютина, а на Ставропольсом крае – тутовник; реган – это кавказское название базилика.

На Ставрополье редко ходят на кладбище, обычно идут именно «на могилки».

В современных условиях активное использование диалектной лексики объясняется следующими факторами:

– диалектные выражения являются неотъемлемой частью лексикона национального русского языка;

– в области устной коммуникации на определенной территории они продолжают оставаться важным средством общения;

– в письменной форме языка некоторые диалектные слова облегчают называние отдельных предметов, явлений и процессов для местных читателей, делая их более понятными и доступными;

– в художественной литературе диалектизмы используются для передачи местных географических особенностей, характеристики быта и культуры, а также для более яркого описания героев и индивидуальности их речи, иногда имея сатирическую окраску;

– на территории Ставропольского края преобладают черты южного наречия, хотя также встречаются некоторые черты северорусского наречия;

– влияние местного говора обуславливает наличие диалектных ошибок в письменных работах учащихся.

Учёные из Института русского языка отмечают, что диалектная лексика Ставропольского края до конца не изучена и многие обнаруженные в ходе мониторинга слова еще могут пополнить словари русского языка.

Сочетание и взаимовлияние языков часто оказывается намного противоречивее и сложнее, чем это представляется при первом, поверхностном взгляде на историю и этимологию какого-либо диалектного слова. Чтобы сохранить достояние языка нашего прекрасного края, следует обращаться к этимологии, этнографии, истории, культурологии, лингвогеографии и другим наукам. Именно с их помощью в большинстве случаев возможно восстановить историческую цепочку изменений и развития слова. Следовательно, открыть для себя тайну слова родного края.

Литература:

1. Желябова И.В. Говоры Ставропольского края // Lingua-Universum. 2007. № 3. С. 70-71.

2. Кабузан В.М. Население северного Кавказа в XIX-XX веках. Этностатическое исследование. С.-Петербург, 1996 г. 220 с.

3. Качанова Л.А. Языковые особенности в системе русского диалекта (на примере говоров Ставропольского края) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4 (33). С. 84-91.

4. Колесов В.В. Русская диалектология. Москва: Высшая школа, 1990. 207 с.

5. Филиппова О.Н., Закатей В.М. Диалектная лексика в речи современного носителя языка // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2019. № 1. С. 224-228.
6. Этимологический словарь русского языка. Под ред. Шанского Н.М. Т. 2. Вып. 8. [Авт.-сост. Н.С. Арапова, Л.М. Баш, А.В. Боброва и др.]. Москва: Изд-во МГУ, 1982. 470 с.

УДК 81.139

ДВУЯЗЫЧИЕ И СТРУКТУРА МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Лиева Радима Муратовна,
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева
г. Карачаевск
Научный руководитель: Лепшокова Света Мурзакуловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
германской филологии
Карачаево-Черкесского государственного университета
имени У.Д. Алиева
г. Карачаевск

Аннотация. В статье описывается важность многоязычия в современном мире, обозначается необходимость полиязычного образования и развития полиязычной компетенции. С учетом теоретических основ исследования определена структура данной компетенции, она содержит: аксиологическую, языковую, лингвистическую, коммуникативную, социолингвистическую и другие компетенции. Подчеркивается важность каждого компонента и их единства для успешного формирования двуязычной компетентности личности.

Ключевые слова: двуязычие, полилингвизм, компетенция, компетентный подход, общение, культурные ценности.

Актуальность двуязычия в современном образовательном пространстве определяется этапом становления и реструктуризации системы образования в России. В век глобализации и интеграции расширяются возможности образования, трудоустройства, социальной жизни, а общение на иностранном языке становится повседневной необходимостью, что создает условия для удовлетворения как образовательных, так и индивидуальных запросов – реалий жизни. Всесторонняя подготовка к жизни в многоязычном обществе, овладение языком для облегчения общения и

взаимодействия с иноязычным обществом являются ведущими концепциями российской системы образования. Многоязычие является ведущей тенденцией в развитии мировой языковой политики. Лепшокова С.М. подчеркивает ценность многоязычия и говорит, что «изучение языка помогает учащимся избавиться от стереотипов, развить любознательность и открытость к индивидуальности и открыть для себя другие культуры» [3, с. 149]. Необходимость многоязычного образования в настоящее время признается значительным большинством ученых нашей страны. Концепция языкового образования в России гласит, что Россия является мультикультурным и национальным государством, поэтому языковое образование важно. Вопросы плюрилингвизма, учитывая, что родной язык автора статьи – карачаевский, в России можно рассматривать в следующих примерах: карачаево-русско-английское многоязычие, русско-карачаево-английское многоязычие, русско-карачаево-немецкое многоязычие, русско-французский билингвизм, русско-испанский и другие. Однако, многоязычие - это не только способность овладевать несколькими языками и использовать их, но и набор компетенций.

Утверждение Евдокимовой о том, что «многоязычная компетенция – это объединенная сложная, асимметричная конфигурация компетенций, на которых базируется пользователь, и в ее основе лежат система лингвистических знаний, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, овладение метакогнитивными стратегиями и развитые когнитивные способности» [2, с. 6]. В «Общеевропейской системе отсчета по языкам: изучение, преподавание и оценка» объясняется, что «многоязычная компетенция – это способность использовать различные языки для целей общения и принимать участие в межкультурном взаимодействии».

Заслуживают внимания также взгляды исследователей Н. Гальсковой и Н. Гез, которые отметили следующее: «...многоязычие нельзя рассматривать как совокупность индивидуальных иноязычных компетенций, которыми обладает человек, владеющий несколькими языками. Эта компетенция обладает сложным мультикультурным и многоаспектным характером, который проявляется в ее интегративной сущности и различных уровнях профессионализма в ее основных компонентах» [1, с. 230].

Компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков в определенной области и способность действовать на основе приобретенных знаний. Существуют компоненты структуры многоязычной компетенции, опираясь на анализ разнообразия подходов к изучению проблемы многоязычия.

Аксиологическая компетентность предполагает понимание важности изучения иностранного языка, его ценности в дальнейшей деятельности, знание окружающего мира, интерес к ценностям другой культуры, традициям и обычаям, стремление к толерантности в многонациональном мире, готовность к глобальному обмену ценностями [7, с. 139].

Необходимым компонентом структуры является языковая компетенция или языковой код. Мастерство личности в публичных выступлениях и качественное изложение собственных мыслей в письменной форме ценились еще в Древнем Риме и Древней Греции. Ученый-лингвист говорил о философии языка: «Национальное сознание не может быть сформировано без языка. Нет нации без языка" [4, с. 120]. Мы будем понимать языковую компетентность как способность применять знания, умения, наработки в языковой деятельности индивида, это способность человека понимать и воспроизводить информацию: средство общения.

Лингвистическая компетенция предполагает овладение лексикой, грамматикой, фонетикой, правилами функционирования языка, а также знаниями о взаимосвязи между родным языком и изучаемыми языками, сходстве и различии на уровне языковых систем, лингвистических и языковых нормах. Лингвистическая компетентность предполагает знание терминологии в определенной области и способность использовать эти знания в языковом контексте, устно и письменно [6, с. 137].

Коммуникативная компетентность проявилась в способности человека использовать языковые навыки в конкретной ситуации для эффективного общения с другими. Ученые определяют коммуникативную компетентность как совокупность знаний о нормах и правилах естественного общения – диалога, споров, переговоров и т.д. [5, с. 140]. Н. Хомский понимает «коммуникативную компетентность как способность, необходимую для выполнения определенных языковых действий на родном языке» [6, с. 221]. Таким образом, мы выясняем основной принцип коммуникативной компетентности. Это непрерывное взаимодействие между объектом и субъектом коммуникации или стремление понимать и быть понятым.

Выделяют социолингвистическую компетенцию, которая касается социокультурных условий использования языка. Социолингвистический компонент пронизывает весь процесс общения между представителями разных культур даже тогда, когда его участники часто не осознают его воздействия.

Социокультурная компетентность – это совокупность знаний, достижений, умений и задач человека, которые необходимы для общения на разных языках в различных ситуациях в зависимости от культурных традиций стран, языки которых используются.

На наш взгляд, уместно проводить различие между социокультурной компетентностью и межкультурной компетенцией, поскольку последняя отличается способностью решать проблемы в ходе межкультурного взаимодействия, используя формальный и неформальный стили языкового поведения. «Межкультурная компетентность относится к эффективному и ответственному поведению в отношениях между представителями разных культур».

Дискурсивная компетентность характеризуется способностью понимать различные типы высказываний, строить логические и взаимосвязанные высказывания, применять разнообразные функциональные стили, которые имеют четкую композицию [6, с. 38].

Компенсаторная компетентность включает в себя способность использовать различные стратегии для поддержки диалога: привлекать и удерживать внимание собеседника, предлагать тему для общения, инициировать беседу, поддерживать беседу, завершить общение [6, с. 44].

Прагматическая компетентность – это способность рассуждать логично и последовательно, умение использовать языковые средства: производство языковых функций, речевых актов и т.д.

Медиакомпетентность выделена в новой версии концепции внедрения медиаобразования в России, которая, по нашему мнению, также должна быть включена в структуру многоязычной компетенции, поскольку «медиакомпетентность – это способность эффективно взаимодействовать с медиапространством, правильно понимать и оценивать информацию, анализировать, использовать, передавать это другим, следуя медийным ценностям, предпочтениям и стандартам».

Не следует упускать из виду межпредметную компетенцию, которая особенно важна для многоязычной личности и интерпретируется как способность оперировать знаниями, навыками, достижениями, способами деятельности и отношением не только к иностранным языкам, но и к целому ряду других предметов и предметных областей.

Под социальной компетентностью мы понимаем способность работать с другими, адекватно оценивать реальность, способность разрешать конфликты, нести ответственность за последствия и достигать баланса между потребностями, предписаниями и желаниями.

И последнее, но не менее важное, когнитивная компетентность – система способностей индивида, определяющая его готовность к самообразованию, личностному и профессиональному росту.

Итак, вышесказанное позволяет нам утверждать, что структура многоязычной компетенции представляет собой систему взаимосвязанных

компонентов, которая обеспечивает ее функционирование в целом. Изучение двуязычия предопределено сегодняшними реалиями. В настоящее время многоязычие – это всемирное явление, тенденция времени, необходимость и престиж. Целесообразность и необходимость многоязычного образования признана учеными и внедряется в странах по всему миру. Многоязычие рассматривается не просто как сочетание определенного количества языков, а как явление со своими особенностями. Развитие экономики, мобильность населения, распространение международных контактов способствуют и подчеркивают важность развития многоязычной личности.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория преподавания иностранных языков: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.

2. Евдокимова Н.В. Концепция формирования полиязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. Ставрополь, 2009. 44 с.

3. Лепшокова С.М. Формирование учебно-языковой и культурной компетенций учащихся при обучении анализу компонентного состава фразеологизмов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2022. С. 147-150.

4. Лепшокова С.М. Проблема фразеологических единиц в современной лингвистике / С.М. Лепшокова// Тенденции развития языка. Нальчик, 2021. С. 119-122.

5. Arasaratnam L. A., Doerfel M. L. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. International Journal of Intercultural Relations. 2005. P. 137–163.

6. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge. The M. T. T. Press, 1967. 251 p.

7. Sadykova A., Beisembayeva A., Hkalel A. Towards the Issues of Multilingual Competence Formation. Revista espacios. 2018. P. 37-44.

УДК 811.1

ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мирзоян Эльвира Арсеновна,
Ставропольский государственный педагогический
Институт (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки
Научный руководитель: Калус Ирина Владимировна
профессор кафедры теории и методики преподавания
филологических дисциплин
Ставропольского государственного педагогического
института (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения мотивации на уроках английского языка в билингвальной среде. В ней рассматриваются различные методы, приемы и средства повышения мотивации к изучению предмета: создание языковой среды на занятиях, использование видеоматериалов, песен, стихотворений на английском языке, использование интернет-ресурсов на занятиях, организация самостоятельной работы учащихся.

Ключевые слова: английский язык, мотивация, обучение, билингвы, активность учителя, иноязычная коммуникация, коммуникативная компетенция.

На протяжении многих лет в области педагогики и психологии большое внимание уделялось вопросу мотивации. В настоящее время общепризнано, что мотивация играет огромную роль в изучении иностранных языков. Исследователи приводят данные о снижении мотивации от класса к классу. Перед началом изучения иностранного языка и в самом начале у обучающихся высокая мотивация. Но в процессе овладения иностранным языком отношение обучающихся меняется, так как им необходимо преодолевать различные трудности. В результате снижается успеваемость, что, в свою очередь, негативно сказывается на мотивации.

Изучение проблемы повышения мотивации при изучении английского языка является актуальным. Цель этой статьи – определить способы повышения мотивации при изучении английского языка.

Исходя из реальных потребностей и специфики изучения предмета, важным фактором в обучении речевому общению на английском языке

является мотивация усвоения иностранного языка. Рассматривая концепцию мотивации, изученную И.А. Зимней, считается, что «мотив – это то, что объясняет природу данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушателя» [4, с. 72].

В педагогической литературе достаточно подробно описаны два типа мотивов: внутренние и внешние. Внутренние мотивы – это те, которые развиваются под влиянием собственных мыслей учащегося, его переживаний, стремлений, в результате чего возникает осознание внутренней необходимости.

Некоторые исследователи считают, что внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала. К ним относятся: долг, обязательность (обучающийся должен изучить этот предмет, чтобы получить положительную оценку); оценка.

Существует множество мнений, касающихся типологии мотивов, которые формируются при изучении английского языка. Так, В.Д. Шадриков считает, что «мотивация определяется потребностями и целями индивида, идеалами человека, условиями его деятельности» [7, с. 95]. Р.А. Готлиб считает, что «мотивация – это такая движущая сила, которая побуждает человека успешно осваивать иностранный язык» [3, с. 123]. Таким образом, мотив рассматривается как внутренняя мотивация учащегося к учебе, обусловленная личными потребностями самого учащегося.

Проблема мотивации в преподавании возникает при освоении каждого школьного предмета. Методы развития и стимулирования мотивации были разработаны в соответствующих методиках и учебниках с учетом специфики предметов. Однако проблема мотивации к изучению иностранных языков стоит особенно остро. В то же время примечательно, что перед изучением иностранного языка и в самом начале у обучающихся обычно высокая мотивация. Почти у каждого есть желание говорить на иностранном языке, уметь общаться. Но как только начинается процесс овладения языком отношение учащихся меняется, многие разочаровываются. Ведь этот процесс предполагает период накопления «строительного материала», этап неизбежно примитивного содержания, преодоления различных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечтали. В результате снижается мотивация, исчезает встречная активность, ослабевает воля к овладению иностранным языком, снижается общая успеваемость, что, в свою очередь, негативно сказывается на мотивации.

Мотивация – это прежде всего результат внутренних потребностей человека, его интересов и эмоций, целей и задач, наличия мотивов, направленных на активизацию его деятельности.

Признавая ведущую роль мотивации в обучении иностранному языку, учителю необходимо представлять себе способы и приемы ее формирования в школьных условиях.

Особую роль в формировании мотивации играет новизна полученной информации. Наличие элементов поисковой деятельности, познавательных мотивов и эмоционального состояния учащихся обеспечивают им выход из учебной деятельности в самообразовательную и творческую [1, с. 69].

Хорошо известно, что интерес как мотив играет важную роль в обучении школьников иностранному языку. Если детям интересно учиться, они легко преодолевают трудности, хорошо усваивают материал, у них формируются прочные речевые навыки и умения.

Большая роль в поддержании и неослабевающем интересе к предмету, развитии познавательной активности, переводе обучения от преподавания к управлению самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся принадлежит нестандартным формам проведения урока. Нестандартный урок включает в себя множество эмоционально ярких, нетрадиционных методов и приемов обучения, которые не только повышают мотивацию обучения детей, но и служат развитию определенных способностей: умение декламировать стихи, развивая навыки произношения, инсценировать ту или иную ситуацию, как литературную, так и жизненную, петь на иностранном языке, умение реагировать и давать свою оценку в разговоре, сообщать информацию о событиях и фактах, соблюдать речевой этикет, широко знакомиться с традициями, обычаями и культурным наследием англоязычных стран. Вся деятельность учащихся на занятиях подчинена основной коммуникативной цели преподавания английского языка.

Эти уроки проводятся в рамках тем школьной программы, но включают в себя самый разнообразный дополнительный материал, тем самым расширяя лексическую и речевую базу учащихся, выводя их способности на более высокий уровень владения иностранным языком. В своей работе вы можете использовать урок-КВН, урок-соревнование, урок-путешествие. На таких уроках дети чувствуют себя более раскованно, нет ни одного равнодушного ученика, каждый старается внести свой вклад в этот урок.

Кроме того, не забывайте, что научно-технический прогресс вторгается в нашу жизнь с необычайной скоростью, и многие дети начинают

пользоваться компьютером в раннем возрасте. Учитель должен учитывать эту тенденцию и разговаривать с детьми на том языке, который им интересен. То есть для повышения мотивации, учащихся на уроках следует включать элементы новых технологий с использованием компьютера [2, с. 53].

При изучении иностранного языка необходимо создавать такие условия в учебно-познавательной деятельности, которые способствуют развитию у обучаемого высокого уровня познавательного интереса к изучению английского языка. Важную роль в повышении мотивации играют различные виды работы, используемые учителем на уроке: уроки-обсуждения различных тем; уроки-общение в Интернете (эффективен как вариант для самоподготовки); круглые столы; мини-конференции в группах; уроки-тесты; уроки-презентации.

Можно использовать презентацию в учебном процессе на разных этапах урока и разных типах уроков, в зависимости от цели, поставленной учителем. Презентации возможны на уроках любых возрастных групп, начиная с начальной школы. Одним из наиболее ярких положительных аспектов презентаций является возможность использования разнообразного иллюстративного материала: рисунков, фотографий, схем, диаграмм и графических композиций, в результате чего затрагиваются сразу несколько видов памяти – зрительная, слуховая, эмоциональная и даже моторная. Уроки презентации помогают сформировать коммуникативную компетентность учащихся, развить навыки самостоятельной работы и контроля знаний, умений и навыков [5, с. 117]. Говоря о компьютерных презентациях, следует также сказать о некоторых проблемах, возникающих в процессе работы. На подготовку таких уроков уходит много времени. Сами материалы, например, страноведческого характера, необходимо искать в Интернете и дополнительных источниках, поскольку найти что-то подходящее довольно проблематично. Использование Интернета требует определенных материальных затрат, а проведение уроков требует дополнительных сил и энергии. Но многое оправдывается тем, что дети с удовольствием работают в мультимедийном классе и хорошо запоминают то, что хотел донести до них учитель.

Также одним из методов повышения мотивации является использование проектной методики. Очень важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала учеников. Для этого нужно убедиться, что тема проекта подходит для всех членов группы, в соответствии с их увлечениями и темпераментом. Проектный метод формирует и улучшает общую культуру общения и социального поведения в целом и приводит учеников к практическому владению иностранным языком [4, с. 110].

Итак, признавая ведущую роль мотивации в обучении английскому языку, учителю необходимо четко понимать способы и приемы ее формирования в условиях данного учебного заведения. При рассмотрении проблем мотивации и поиске путей ее формирования недопустимо упрощать ее понимание, поскольку формирование мотивации - это не перекладывание учителем готовых, внешне заданных мотивов и целей преподавания в головы учащихся. Формирование мотивов - это, прежде всего, создание условий для проявления внутренних побуждений к учению, осознания их самими учащимися и дальнейшего саморазвития мотивационно-ценностной сферы. В то же время при овладении иноязычной культурой совершенно не безразлично, какие мотивы побуждают учащегося осуществлять деятельность.

Для создания адекватной мотивации ребят-билингвов используются различные методы и средства: словесные, наглядные, практические, но ведущую роль сегодня приобретают поисковые и исследовательские. Формированию сильной мотивации к учению способствует игра при активном использовании на занятиях.

Литература:

1. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы: Учебное пособие / И.Л. Бим. - М.: Просвещение, 2007. -168 с.

2. Бочарова Л.Н. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступеня хобучения / Л.Н. Бочарова // Иностранные языки в школе. - 2010. - №3. - С. 50-58.

3. Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А. Готлиб // Социологические исследования. - 2009. - № 2. -С. 122-127.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник. Изд. 2-е, допол. и передел. / И.А. Зимняя. - М.: Университетская книга; Логос, 2008. 382 с.

5. Косогова А.С. Педагогика. Практическая педагогика, история образования и педагогической мысли: Учебное пособие / А.С. Косогова, Н.В. Калинина. - Иркутск: Издательство ИГУ, 2017. - 224 с.

6. Фурсенко С.В. Грамматика в стихах = Poemsforkids: веселые грамматические рифмовки английского языка: Учебное пособие /

С.В. Фурсенко. - Санкт-Петербург: КАРО, 2013. - 160с.

7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. Изд. 2-е, допол. и передел. / В.Д. Шадриков. М.: Издательская корпорация «Логос», 2006. -318 с.

УДК 811

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА РОМАНА ЭНТОНИ БЕРДЖЕССА «ЗАВОДНОЙ АПЕЛЬСИН» НА РУССКИЙ ЯЗЫК – «НАДСАТ»

Назаренко Елена Игоревна,
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск
Научный руководитель: Текеева Залина Назировна старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности вымышленного языка «надсат» в романе Энтони Бёрджесса «Заводной апельсин», а также способы его корректного перевода на русский язык, кроме того, рассматриваются различные переводы романа и приводится их сравнение с целью определения соответствия функциям «надсата» в оригинальном романе.

Ключевые слова: литературный перевод, сленг, вымышленный язык, «надсат», жаргонизмы, непереводимость.

Написанная в 1962 году антиутопия «Заводной апельсин» стала, несомненно, парадоксом литературы XX века. Очень важной особенностью романа стало использование в нем языка «надсат» – вымышленного языка, основанного на английском и ряде славянских, в частности, на русском. Данное искусственное наречие в произведении используется преимущественно подростками от одиннадцати до девятнадцати лет. Сразу же бросается в глаза, что слово «nadsat» является транслитерацией суффикса – «цать», следовательно, название языка отражает принадлежность к молодёжной субкультуре. Грубо говоря, на «надсате» говорят «тинейджеры», поскольку суффикс – цать соответствует английскому привычному «teen» (от слова teenager – подросток) [4].

«Надсат» представляет собой устный язык, который главный герой романа, пятнадцатилетний Алекс, использует повсеместно: при взаимодействии с друзьями, родными, полицейскими, повествуя о своей жизни. Возникает вопрос: почему именно этот язык? Почему бы не использовать типичный для подростков сленг? Ответ прост – Энтони Берджесс хотел, чтобы его произведение было актуально всегда, независимо от эпохи, а

язык всегда развивается, следовательно, разговорные слова каждого временного отрезка сменяют друг друга. Таким образом, напросился единственный возможный выход – придумать собственный язык.

Надсат в большинстве своём – это набор записанных на латинице искажённых слов других языков, в основном используется русский:

glazzja – глаза (Glazzi); glupyi – глупый (Dim); zavedenje – заведение (Mesto). По-факту, можно утверждать, что надсат – русский язык на английский манер.

Из этого можно сделать вывод, что русскоговорящим воспринимать содержание текста (даже в оригинале) проще, чем говорящим на английском. Сам писатель объяснял использование русского языка следующим образом: «Заимствования из русского языка вписываются в английский лучше, чем слова немецкие, французские или итальянские. Кроме того, английский сам по себе – своего рода смесь французского и немецкого» [2].

Наибольшее распространение среди русскоговорящих читателей «Заводной апельсин» получил в переводе В. Бошняка и Е. Синельщикова, где далее будут рассмотрены данные переводы, их преимущества и недостатки, а также то, насколько они выполняют функцию «надсата», заложенную Бёрджессом.

Говоря о «надсате», нельзя не упомянуть, что Берджесс, по-факту, создал языковой парадокс, сочетая различные языки в одном. Чего стоят слова «Horrorshow» и «Oddy knocky», которые являются созвучными, соответственно, словам «Хорошо» и «Одинокий», но при этом сохраняют в себе непереводимую игру слов, которая органично вписывается в повествование.

Надсат в «Заводном апельсине» рассматривается как одна из форм сленга. Что собой представляет сленг? В русском языке понятия «сленг» и «жаргон» тождественны в контексте молодежного языка. Это вызвано вследствие повсеместных реформ, связанных с такими крупными историческими событиями как революции. Иными словами, распространяться жаргон стал в начале XX века. Все началось с «тюремного говора», а впоследствии стали появляться другие разновидности излагания речи, в том числе субкультурный диалект, который и вдохновил Бёрджесса на создание «надсата». По-факту, те кто использует данные диалект, представляют собой именно молодежную субкультуру, что-то вроде существующих панков или хиппи [1].

Немаловажно, что при переводе «надсата» существует необходимость сохранения его отличий от обычной речи, добавляя для читателя

специальный критерий, усложняющий восприятие речи Алекса и его компании. Для этого необходимо было разработать систему, благодаря которой язык, основанный на русском, воспринимался бы российским читателем также затруднительно, как, например, британцем.

В качестве примера рассмотрим перевод В. Бошняка:

…«There was me, that is Alex, and my three droogs, that is Pete, Georgie, and Dim, Dim being really dim…».

… «Компания такая: я, то есть Алекс, и три моих druga, то есть Пит, Джорджик и Тём, причём Тём был и в самом деле парень тёмный, в смысле glupyi…».

В приведённом отрывке мы видим, что В. Бошняк изменяет имя «Dim» на имя «Тём», таким образом, сохраняя изначальный смысл, вложенный в это имя в оригинале, слово «dim» переводится как «тусклый», что, в общем-то, говорит о недалекости ума персонажа, которому имя принадлежит. В переводе В. Бошняка, «надсат» представляет собой те же самые слова русского языка, но записанные латиницей. Имеются некоторые отличия от слов оригинального надсата, для того чтобы облегчить восприятие русскоговорящему человеку, например, слово «droog» превратилось в слово «drug», кроме того, слова надсата в данном переводе изменяются по падежам и в целом согласованы с правилами русского языка. Это тоже было сделано для того, чтобы русскому читателю было легче воспринимать текст.

Очень интересен подход Е. Синельщикова, который заменил слова надсата на слова английского происхождения, использующиеся в русском сленге: «мэн», «гёрл» и др. Он решил заменить его полностью на слова, заимствованные из английского языка. В этом переводе надсат ещё сильнее приближается к сленгу в том понимании, которое нам привычно. «Это – я, Алекс, а вон те три «уб***ка» – мои фрэнды: Пит, Джорджи (он же Джоша) и Кир (Кирилла-дебила)».

Одним из главных недостатков данного перевода является то, что в нем Е. Синельщиков использует американизмы, которые и тогда уже присутствовали в речи, а сейчас и вовсе могут подразумеваться как нечто само собой разумеющееся. Из-за этого его вариант «надсата» уже не выполняет тех функций, которые выполнял данный жаргон в английском, поскольку читатель оригинального «Заводного апельсина» сталкивался с незнакомым языком, который учился понимать походу повествования. Однако, сам он объяснял свой подход следующим образом: «Подобно Бёрджессу, кстати, пришедшему в литературу из мира музыки и создавшему новый язык молодежи будущего, в структуре которого, по мнению автора, долж-

ны были преобладать славяно-цыганские корни, я попытался передать «надсадский» язык русских тинэйджеров – смесь молодежных сленгов 60-х – конца 80-х годов, где доминируют словечки английского происхождения (что, кстати, является устойчивой тенденцией происходящего в нашем обществе при языковом развитии)» [1, 2].

Впрочем, нельзя сказать, что В. Бошняк справился с этой задачей надсата. Да, написание на латинице затрудняет восприятие слов в тексте, но корневую основу слов составляют все те же, знакомые российскому читателю русские понятия. Одним из удачных решений в переводе

В. Бошняка было то, что в некоторых случаях он, как и Энтони Берджесс в оригинале, сокращал слова не так как принято, оставляя от них, например, суффикс. Вот, что говорил о своей работе В. Бошняк: «В других переводах, насколько мне известно, это обыгрывалось достаточно тривиально и неудачно. Жаргон делался на основе английских слов, что совершенно не выражает смысла. Поэтому ломаный русский жаргон надо было сохранить. А чтобы читатель не воспринимал это как просто русские слова, я их, слегка исказив, упрятал в латиницу. Сейчас набор русского текста латиницей является общим местом с приходом компьютера, который весь англизирован. Но тогда я чуть ли не первым в художественном тексте применил латиницу для записи русского языка».

К сожалению, переводчики «Заводного апельсина» сталкиваются с рядом проблем, которые делают произведение принципиально непереводимым на русский язык из-за того, что очень трудно перенести на один язык игры слов другого языка. К этим проблемам относятся следующие:

– равнозначность языков. Английский и русский языки в произведении равнозначны друг другу;

– вовлеченность русского языка. «Заводной апельсин» содержит более 250 слов надсата, но этот язык, в большинстве своем, основан на русском языке;

– два языка: поскольку в тексте произведения присутствуют два языка, основной и дополнительный, это делает перевод «Заводного апельсина» еще более затруднительным, чем перевод любого другого произведения.

В качестве допустимого выхода из ситуации можно было бы использовать для адаптации «надсатых» слов какой-нибудь необычный для русскоговорящего читателя язык и переводить слова надсата на него [1, 4].

В заключении стоит отметить, что и перевод В. Бошняка, и перевод Е. Синельщикова имеют как свои преимущества, так и свои недостатки, разница заключатся в том, что надсат в переводе В. Бошняка лучше выполняет функции, заложенные в него Э. Бёрджессом.

Литература:

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

2. Текеева З.Н. Словообразовательная сущность конверсии в лексикологии английского языка / З.Н. Текеева // Традиции и инновации в системе образования: Международный сборник научных статей. Том Выпуск XVII. - Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. - С. 250-254. - EDN DFLAJO.

3. Виноградова С.Г. Филология в контексте гуманитарных наук: учебное пособие / С. Г. Виноградова. - Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2021. - 57 с. - ISBN 978-5-00078-491-4. Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. - URL: https://e.lanbook.com/book/254942 (дата обращения: 25.04.2023).

4. Ганеев Б.Т. Язык: учебное пособие / Б.Т. Ганеев. - Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2014. - 272 с. - ISBN 5-87978-128-3. - Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. - URL: https://e.lanbook.com/book/55870 (дата обращения: 25.04.2023).

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ ДОШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

Орлова Виктория Владимировна,
Ставропольский государственный педагогический
Институт (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки
Научный руководитель: Калус Ирина Владимировна
профессор кафедры теории и методики преподавания
филологических дисциплин
Ставропольского государственного педагогического
института (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с эффективностью использования электронных образовательных ресурсов при обучении дошкольников иностранному языку и использование информационно – коммуникативных технологий. Раскрыты направления использования ЭОР в обучении дошкольников, формы их применения.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, виртуальное пространство, языковое виртуальное пространство, информационные технологии, иностранный язык, дети дошкольного возраста.

Внедрение информационных технологий всё чаще обсуждается в последние годы. Главной целью изучения иностранного языка является формирование и развитие коммуникативных способностей.

Основная задача учителей – создание условий для практического применения языка, а также определение методов, позволяющих каждому ребёнку проявить себя в изучении языка. Современные технологии способствуют реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, обеспечивают дифференциацию и индивидуализацию обучения с учётом способностей школьников, их склонностей и т.д.

Нынешнее поколение детей большое количество времени проводит за компьютерами и телефонами, поэтому всю нужную информацию получают из Интернета.

Развитие электронных технологий, а также внедрение их в образовательную систему не могут не определять специфическое развитие личности современного учащегося. Критериями, которые уже давно стали привычными, такие как «клиповое мышление», «клиповое восприятие», «клиповое сознание», оперируют не только теоретики, но и практики, строящие образовательный процесс с учетом особенностей усвоения информации «клипами». Таким образом, все изменения в системе образования, связанные с компьютеризацией педагогического процесса в целом, использованием разнообразных электронных средств на занятиях, можно характеризовать, как в полной мере обоснованный и необходимый шаг развития и обучения детей-билингвов дошкольного возраста.

В настоящее время в детском саду компьютер становится центральным звеном развивающей предметно-пространственной среды. Одной из главных проблем остаётся компьютеризация образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Основным направлением в современной образовательной системе является использование электронных образовательных ресурсов в развитии речи дошкольников.

На данный момент Интернет или Интернет-среда – это самое распространенное и активно используемое коммуникативное пространство. Компьютерное общение ввело в широкое использование слово «виртуальный» (от лат. virtualis – возможное) – это объект или состояние, не имеющее физического существования в реальности. Под влиянием информационных технологий термин «виртуальность» приобрел новое значение, которое связано с виртуальным пространством. Понятие «виртуальное пространство» обозначает огромный мир, созданный техническими и компьютерными средствами, который может возникать в определенных условиях (в компьютерных условиях, в игре) и воздействовать на слуховые, зрительные и другие органы чувств, вызывая этим иллюзию погружения в этот мир.

В настоящее время заслуживает внимания рассмотрение языковых особенностей коммуникации в Интернете, и на это существует несколько причин. Язык – главное средство коммуникации между людьми. В век информационных технологий появляется новая среда – виртуальное пространство. Появляется общение, осуществляемое посредством компьютера и смартфонов, которое можно выделить как отдельный вид коммуникации, называемой виртуальной. Под виртуальной коммуникацией подразумевается общение с удаленным индивидом или группой индивидов, разграниченных персональными компьютерами и различными телекоммуникационными системами (мобильный телефон, смартфон и т.д.) [1].

Речь, используемая в процессе виртуальной коммуникации, имеет ряд отличительных черт: смена общепризнанных правил пунктуации и орфографии, синтаксиса, а также отсутствие принадлежности текстов к устному или письменному типам речи. Изучение отличительных черт речевой деятельности субъектов виртуальной коммуникации, коррекция ошибок, устранение искажений – одна из главных задач отечественной педагогики.

Внедрение компьютерной техники в дошкольные учреждения позволяет педагогам использовать электронные образовательные ресурсы в педагогическом процессе для улучшения организации воспитательно-образовательной работы с детьми и повышения ее качества. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения предоставляет большие возможности и перспективы для самостоятельной творческой и исследовательской деятельности обучающихся.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – это наиболее общий термин, объединяющий средства обучения, разработанные и реализуемые на базе компьютерных технологий.

К ним также можно отнести:

– электронные издания;

– информацию на машиночитаемых носителях;

– информацию, которую можно найти в сети как локальной, так и глобальной;

– учебные видеофильмы и звукозаписи.

Электронные образовательные ресурсы позволяют реализовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению, и тем самым способствовать развитию личности в процессе собственной деятельности, ориентированы на развитие исследовательских умений обучающихся, эффективно влияет на повышение уровня успешности овладения иностранным языком.

ЭОР могут использоваться на всех этапах обучения:

– при объяснении нового материала;

– закреплении;

– повторении;

– контроле знаний, умений и навыков.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) основывается на достижение следующих целей:

– предоставление учебной информации посредством использования средств мультимедиа;

– интерактивное взаимодействие и осуществление обратной связи с пользователем;

– оценка и контроль результатов обучения;

– автоматизация процессов информационно-методического и учебно-воспитательного обеспечения.

Основные направления использования ЭОР в обучении дошкольников описываются в работах В.В. Трофимовой следующим образом:

– визуализация учебного материала об изучаемом объекте и процессе;

– коммуникация и интерактивный диалог;

– моделирование и управление в режиме реального времени объектами и процессами (как реальные, так и виртуальные модели, представляющие учебные ситуации или изучаемые явления);

– автоматизация процессов тренировки умений и навыков, контроля результатов деятельности с последующим исправлением и коррекцией по результатам контроля.

Все эти направления реализуются и при использовании ЭОР в организованной образовательной деятельности дошкольников по изучению иностранных языков. Причем электронные образовательные ресурсы можно применять в разных формах:

– сопровождение объяснения материала, применение при разъяснении различных рисунков, схем, видеофрагментов и других медиа;

– использование в интерактивных и инновационных методах обучения: создание мини-проектов, совместный с родителями поиск информации в Интернете, совместное моделирование учебных ситуаций в игровой форме и т.д.

Именно для реализации этих задач было создано множество электронных образовательных ресурсов. В них входит информационный и наглядный материал, набор разнообразного типа заданий, подборка литературы и аудио материала для прослушивания.

Визуальная насыщенность изучаемого материала делает его ярким, что способствует лучшему усвоению и запоминанию информации. Дети могут видеть картинку на экране, слушать звуки и речь, что как правило всегда вызывает большой интерес у детей-билингвов. Поскольку

именно интерес является средством обучения, средством активизации познавательной деятельности, что очень важно в процессе обучения.

Занятия с использованием презентации и электронной доски удобно как учителю, так и детям. В ЭОР мультимедийные средства, такие как анимации, иллюстрации, аудио и видео, позволяют при объяснении нового материала наглядно продемонстрировать и пронаблюдать различные явления языка. Подобные средства можно эффективно использовать при организации творческой деятельности (например, работа со схемами, составление рассказов на основе изображений). Повышение интереса происходит на занятиях с демонстрацией красочных схем, когда для пояснения используются разнообразные звуки и анимации, гиперссылки на ранее изученный материал. Дети учатся анализировать языковые явления с помощью электронных табличек, делать выводы и обобщения, схематично представлять языковой материал.

После использования ЭОР проводится контрольный срез, который позволяет отследить уровень и качество развития связной речи на иностранном языке. Практичность применения ЭОР для изучения иностранных языков детьми дошкольного возраста обусловлена рядом обстоятельств:

– повышение качества обучения иностранным языкам с возможностью обеспечить на новом уровне: формирование и развитие умений ребенка общаться с учетом его речевых возможностей и способностей, особенностей элементарных коммуникативных умений в чтении и письме; развитие мышления, внимания, памяти и воображения ребенка;

– обеспечение коммуникативно-психологической адаптации детей-билингвов дошкольного возраста к новому языковому миру с целью преодоления психологического барьера во время изучения иностранного языка как средства общения;

– формирование навыков для овладения устной и письменной речью на иностранном языке (в том числе с использованием ситуационных кейсов);

– улучшение восприятия материала и запоминания новой лексики благодаря широкому применению средств мультимедиа, наличию иллюстраций, звуков, слов, учебных текстов.

Таким образом, использование в учебном процессе информационных технологий не исключает традиционные подходы, а взаимодействуют вместе на всех этапах обучения: изучение, контроль, применение. Применение информационных технологий даёт возможность повысить эффективность обучения и стимулировать детей-билингвов к самостоятельному изучению иностранного языка.

Литература:

1. Баева Л.В. Виртуальная коммуникация: классификация и специфика [Текст] / Л.В. Баева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика», 2014. - Т. 14. - С. 5-10.

2. Лежнина М.В. Электронные образовательные ресурсы в развитии детей дошкольного возраста [Текст] / М.В. Лежнина // Вектор науки ТГУ. - 2011. - № 3(6). - С. 183-185.

3. Трофимова В.В. Формирование информационно-технологической культуры младших школьников [Текст] / В.В. Трофимова // Информатика и образование. - 2007. - №5. - С. 125-126.

4. Федорова С.Н. Модель и педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в развитии речи старших дошкольников [Текст] / С.Н. Федорова, М.В. Лежнина // Актуальные проблемы подготовки будущих специалистов в условиях современного вуза: сб. науч. тр. - Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т, 2014. - С. 222-231.

5. Федорова С.Н. Подготовка будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в развитии речи старших дошкольников [Текст] / С.Н. Федорова, М.В. Лежнина // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). - 2013. - № 11. - Т. 2. - С. 156-162.

6. Шафиева А.Р. Языковые особенности виртуальной коммуникации [Текст] / А.Р. Шафиева // Филологические науки. - 2014. - № 28. - С. 349-352.

УДК 372.881.161.1

ПРИМЕНЕНИЕ ДИФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Синькова Светлана Георгиевна,
Ставропольский государственный педагогический институт (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки
научный руководитель: Откидач Надежда Андреевна,
доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. Данная статья посвящена изучению функционирования на уроках русского языка дифференцированного подхода как одного из важных направлений для повышения эффективности образовательного процесса. Рассматриваются основные преимущества данного подхода, анализируется, в каких ситуациях его можно приме-

нять. В исследовании проводится краткий ретроспективный анализ состояния проблемы дифференциации обучения, уделяется внимание применению на уроках русского языка дифференцированных заданий, способствующих развитию индивидуальных способностей, самостоятельного мышления детей инофонов, билингвов и учеников, слабо владеющих русским языком.

Ключевые слова: дифференциация обучения, дифференцированный подход, обучающиеся-билингвы, индивидуальные способности.

В современной школе в последние годы прослеживается переход к гуманистическим методам обучения и воспитания детей. Гуманизация образования является объектом гуманистических преобразований и рассматривается как социально-педагогический феномен. Процесс гуманизации осуществляется с использованием развивающейся методологии гуманистической педагогики, которая основана на идеях гуманизма.

Следовательно, в педагогике происходит развитие личностно- ориентированного и культурологического подходов в связи с формированием целостной концепции гуманизации. Однако в школах все еще существуют противоречия между фронтальными формами обучения и индивидуальными способами учебно-познавательной деятельности каждого ученика, между необходимостью дифференциации образования и единообразием содержания и технологий обучения, а также между преобладающим объяснительно-иллюстративным методом преподавания и деятельностным характером обучения [5; 6].

Внедрение новых педагогических технологий является одним из важных направлений повышения эффективности образовательного процесса. Основным признаком таких технологий является степень адаптивности всех элементов педагогической системы, таких как содержание, методы, средства и формы организации познавательной деятельности учащихся, а также прогнозы соответствия результатов обучения требованиям гуманистической школы. Для более целенаправленного перехода к созданию адаптивной системы обучения, важно ознакомиться с основными идеями, заложенными в прогрессивных педагогических технологиях. Одной из таких технологий является дифференцированное обучение.

Отметим, под дифференциацией понимается форма организации учебной деятельности школьников, при которой учитываются их склонности, интересы, способности. Основная задача дифференцированного обучения – вовлечь в работу каждого ученика, помочь слабому, развивать способности сильных [8].

Технология дифференцированного обучения, позволяет приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям каждого школь-

ника, различному уровню сложности содержания обучения, а также специфическим особенностям каждой школы и составу обучающихся в классе, включая классы, в которых школьники с разным уровнем знаний, из разной поликультурной среды, билингвы и инофоны.

Дифференцированное обучение в определении К.Г. Селевко является формой организации учебного процесса, в которой учитель работает с гомогенной группой учащихся, имеющей общие, значимые для учебного процесса качества. Оно также рассматривается как часть общей дидактической системы, в рамках которой происходит специализация обучения различных групп обучающихся [7]. А.А. Кирсанов определяет дифференцированное обучение как систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения [4].

Применению дифференцированного подхода в школе посвящены работы известных отечественных и зарубежных исследователей (Г.К. Селевко, И.В. Козловой, А.А. Кирсанова, И.Э. Унт, Д.Н. Баженова, О.В. Давыдовой, Г.Г. Крылова и др.).

Отметим, что выделяется внешняя и внутренняя дифференциация обучения. Внешняя дифференциация предполагает создание относительно стабильных групп учащихся на основе их различных особенностей, таких как интересы, склонности, способности и достигнутые результаты. Внутренняя дифференциация, с другой стороны, предполагает организацию работы внутри класса по группам учащихся, имеющих схожие особенности. Обучение проходит на разных уровнях усвоения материала, начиная от базового уровня обязательной подготовки и заканчивая более высоким уровнем овладения материалом на основе возможностей каждой группы.

Организационно дифференцированный подход заключается в объединении индивидуальной, групповой и фронтальной работы, эффективен он на всех этапах обучения и является важным элементом методики дифференцированного обучения, которая в свою очередь для гарантированно правильного использования дифференцированного подхода в обучении рекомендует подбор заданий, отличающихся простотой, краткостью и точностью. Следовательно, дифференцированное обучение – это форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, сформированной на основе общих качеств, значимых для учебного процесса. Оно является частью общей дидактической системы, которая позволяет специализировать учебный процесс для разных групп обучаемых.

Дифференцированный подход прежде всего необходим для осуществления индивидуального обучения, он обеспечивает усвоение знаний и умений в соответствии с индивидуальными способностями и личностными качествами, так как включает индивидуальную, групповую и фронтальную работу на всех этапах обучения. Поэтому правильный выбор дифференцированных заданий является важным элементом дифференцированного обучения.

Для правильной реализации дифференцированного подхода необходимо подбирать соответствующие задания. На уроке учитель может предложить несколько вариантов заданий, записанных на доске, в таблице, на карточках, в тестах, на мультимедийной доске. Количество заданий может быть разным, но достаточным для усвоения материала на определенном этапе урока.

В классах, где наблюдается высокая концентрация учеников с низкими учебными результатами, в том числе инофонов, билингвов, предлагаются задания алгоритмического вида, а для учеников, владеющих языковыми умениями и навыками в пределах изучаемой образовательной программы – задания на перенос знаний и умений в новую ситуацию.

Применение стандартной схемы учебного занятия в классах с детьми-билигвами, инофонами может потребовать корректировки. В таких случаях наиболее эффективным подходом является использование поддерживающего обучения. Его суть заключается в постепенном введении новой информации в сочетании с индивидуальными заданиями и детальным обсуждением материала со стороны учащихся. На уроке данный подход может быть реализован путем короткой презентации нового материала, обсуждения учебного вопроса со стороны школьников, дальнейшей работы с содержанием материала и последующей самостоятельной работой учеников. Разнообразные виды поддержки и активизации учебной деятельности при таком подходе чередуются, что позволяет учителю эффективно контролировать учебный процесс.

Работая с обучающимися билингвами и слабо успевающими учениками, особенно важно развивать технику самоконтроля. Предоставление ученикам небольших заданий и поощрение самооценки достижений в учебе могут помочь им чувствовать уверенность и продвижение в учебе [3, с. 473].

Обобщая опыт работы по исследуемой проблеме, отметим, что выполнение дифференцированных заданий целесообразно проводить, поделив класс на группы, где каждый ученик работает самостоятельно в соответствии со своими умственными способностями. При подборе заданий учитель обязательно должен учитывать качество их выполнения [1; 2; 4].

Выделим основные преимущества использования дифференцированного обучения:

– использование дифференциации обучения способствует обеспечению равных возможностей для каждого ученика в достижении высокого уровня знаний и культуры;

– индивидуализация обучения включает в себя принципы доступности, систематичности и индивидуального подхода, которые позволяют учителю работать с учащимися, различающимися по своим потребностям, склонностям, возможностям, интересам, мотивам, особенностям темперамента, мышления и памяти;

– внедрение индивидуализации в педагогический процесс позволяет использовать индивидуальный подход к каждому ученику, создавая педагогические условия для его включения в деятельность, соответствующую уровню его развития и обеспечивающую достижение минимального уровня усвоения учебного материала.

Подводя итоги, отметим, что анализ научных исследований в поле проблемы изучения и применения дифференцированных заданий при работе с билингвами, раскрывает необходимость разработки специальных упражнений, нацеленных на развитие мыследеятельности, коммуникативных умений, навыков сотрудничества на основе общепризнанных норм поведения, формирование необходимой системы знаний.

Таким образом, использование дифференцированных заданий при обучении русскому языку для повышения эффективности образовательного процесса не имеет до конца разработанной и единой позиции. Поэтому на сегодняшний день данная проблема продолжает оставаться актуальной.

Литература:

1. Бафоева З.У., Авезова Ш.Ш. Дифференцированное обучение на уроках русского языка и литературы как фактор повышения качества знаний учащихся // Вопросы науки и образования. 2020. № 11 (95). С. 102-106.

2. Давыдова О.В. Дифференцированный подход в обучении на уроках русского языка // Научный альманах. 2016. С. 45-47.

3. Киселева Л.С. Обучение русскому языку детей-билингвов // Молодой ученый. 2020. № 19 (309). С. 472-474.

4. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. 224 с.

5. Козлова И.В. Индивидуализация и дифференциация обучения на уроках русского языка // Наука и современность. 2012. С. 136-142.

6. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии: Учебное пособие / Под ред. Н.Н. Никитиной. Ульяновск: ИПК ПРО. 2009. 327 с.

7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

8. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика, 1990. 188 с.

УДК 381.37

ЭЛЕМЕНТ ЗНАЧЕНИЯ В СЕМАНТИКЕ МЕТАФОРЫ

Тохтаулова Лейля Хасановна,
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У.Д. Алиева,
г. Карачаевск
Научный руководитель: Лепшокова Света Мурзакуловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
германской филологии Карачаево-Черкесскиогогосударственного
университета имени У.Д. Алиева,
г. Карачаевск

Аннотация. В работе анализируется оценочный компонент значения в семантике метафоры. Понятие «метафора» мы понимаем широко, включая сюда пословицы, поговорки, целые фразы и даже цельнооформленные предложения. Поскольку метафоры в большинстве берут свое начало в народной речи, то вряд ли можно ожидать, что они будут содержать абстрактные суждения, тонкий психологический анализ или выводы научного характера.

Ключевые слова: фразеология, метафора, оценочность, пословица, поговорка.

Термин «Фразеология» буквально означает изучение фразеологических оборотов (от греческого phraseis - оборот, выражение). Фразеология является отраслью языкознания, которая изучает лексические и семантические сочетания слов в языке. Классификация фразеологических выражений с точки зрения семантического слияния их компонентов принадлежит академику В.В. Виноградову. Известно, что фразеологические выражения возникают в результате свободного сочетания слов, употребленных в переносном значении. Постепенно переносный смысл забывается, стирается, и сочетание стабилизируется. В зависимости от того, насколько стерто номинативное значение, В.В. Виноградов делит фразеологизмы на четыре типа [2, с. 127]:

– фразовые союзы;
– фразовые единства;
– фразовые сочетания;
– фразовые выражения.

Фразеологические сочетания и идиомы – это давно устоявшиеся, обычно эмоционально окрашенные, застывшие фразы.

Главной особенностью фразеологического сращения, в отличие от сочетания или единства, является то, что его общее значение не мотивировано значениями составляющих его слов и не может быть выведено из них.

Слова в составе сращения полностью теряют свою семантическую самостоятельность и поэтому не объясняют своим значением смысл всего оборота в целом. Как справедливо отмечает М.Н. Амосова, исследователи не могут обойти вниманием разрешение этой проблемы, фразеологи не могут пройти мимо проблемы устойчивости словосочетаний в минимальном объеме, так как понятие фразеологической взаимосвязи слов остается обширным и неопределенным [1, с. 58].

Общепризнано, что по глубине теории общей фразеологии и широте аспектов исследования ФЕ отечественная фразеологическая школа занимает ведущее место. Фразеологическая теория английского языка получила распространение благодаря профессору А.В. Кунину, который выделяет метод фразеологической идентификации, что способствует, в свою очередь, определению научных принципов отбора фразеологического словаря [3, с. 55].

Взяв за основу принципы систематизации ФЕ, предложенные

А.В. Куниным, можно сгруппировать идиомы в английском языке по двум основным его принципам [3, с. 65]:

1) по принципу происхождения:

а) исконно английские, связанные с обычаями, реалиями;

б) заимствованные единицы;

2) по структурно-семантическому признаку:

а) номинативные единицы;

б) глагольные единицы;

в) ФЕ со структурой предложения.

Давайте подробнее рассмотрим соматические фразы. Соматические фразы представляют собой большую группу выражений в современном английском языке. Соматическая фраза – это фраза, в которой один из составных элементов выражен словом, означающим название части тела человека. «Сома» переводится с греческого как «тело».

Слово heart (сердце) ассоциируется с душой, эмоциями, добротой и искренностью. Примеры:

One’s heart isn’t in it – Душа не на месте.

To pull at someone’s heart – strings – Взять кого-то за душу.

In one’s heart of hearts – В глубине души.

To have a heart – to – heart talk – Говорить по душам.

Все фразеологические выражения имеют межстилевой характер. В рассматриваемую парадигму входят также номинативные, вербальные, адъективные и адвербиальные фразеологические выражения, причем вербальные фразеологические выражения являются наиболее распространенными. Значения этих идиоматических выражений относятся в основном духовно-

му опыту; за исключением четырех или пяти выражений, большинство из них имеют негативный оттенок. Слово “heart” (“with one’s heart”) также используется для выражения «преданно, полностью, от всего сердца».

“Hand” (рука) имеет значение «тяжелая работа, искусность, мастерство», так как рука в основном связанна с физическим трудом. Примерами являются выражения:

A safe pair of hands – Умелые руки.

A dab hand – Золотые руки, мастер.

Оценочность же по определению А.В. Кунина – «Объективно-субъективное или субъективно-объективное отношение человека к объекту, выраженное языковыми средствами эксплицитно или имплицитно» [3, с. 89].

Сравнивая определения четырех компонентов коннотации между собой, мы можем сказать, что оценочность с одной стороны является неотъемлемой частью экспрессивности. Оценочные фразы, напротив, всегда бывают окрашены эмоционально, благодаря образности, живо и ярко передающей не только характеристики предмета, явления или действия, но и отношение говорящего к нему.

Например:

to blead like a pig – истекать кровью

to breed like rabbits – размножаться (быстро) как кролики.

Таким образом, фразы создаются и используются не в описательных целях, а для того, чтобы внести представление о ценности обозначаемой вещи, о том, что человек считает ценным и что он считает плохим [4, с. 172].

Следовательно, мы можем сказать, что ФЕ обладает социальной направленностью. Например:

to put an ape in smb’s hood – дурачить кого-то;

to cast pearls before swine – напрасно доказывать что-либо тому, кто не хочет этого понять.

Касаясь вопроса оценочного значения языковой единицы, следует, на наш взгляд, остановиться еще на одном моменте: рациональной и эмотивной оценке. Как уже отмечалось выше, при помощи оценки квалифицируется то, что есть в мире. Эта квалификация фиксируется в номинативной деятельности, объективируется как предмет обозначения. Такая рациональная оценка, как мы уже отмечали, включена в денотативное значение и связана с отображаемым образом мира. Для семантики ФЕ характерна именно рационально-оценочная интерпретация действительности.

Спецификой фраз ФЕ – это образования вторичной номинации. Они отражают не фрагмент действительности, а понятие о другом явле-

нии, которое называется денотатом ФЕ. ФЕ выражает чувственное восприятие человека, его оценочное отношение к миру. Следовательно, семантика фразы состоит из того, что названо (объективный элемент) и большого количества соотношений к тому, что названо (субъективный элемент).

Вместе эти два элемента образуют связное значение фразеологизмов. При этом мотивация, основанная на знании объективной реальности, является основным способом для того, чтобы выделить второй (субъективный) фактор. Это и создает экспрессивность ФЕ, т.е. ее способность производить на реципиента определенный экспрессивный эффект [5, с. 120].

Благодаря своей семантической двойственности, метафоры имеют двойную функциональность. С одной стороны, метафоры обладают большой объяснительной силой. Образ исходного слова представляет новый и неожиданный аспект предмета. Цель метафорических обозначений - приписать объекту значения какую-либо особенность.

Концентрируя на себе существенные признаки темы, образное средство предоставляет дополнительную информацию по сравнению с прямым именованием и становится инструментом распознания обозначаемого объекта. В этом смысле можно говорить о функции метафоры.

Литература:

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Москва: Наука, 2013. - 328 с.

2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В.В. Виноградов // Лексикология и лексикография: Избр. Тр. – Москва: Наука, 2018. - 182 с.

3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка /

А.В. Кунин. - 2-е изд., перераб. - Москва: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 2020. - 381 с.

4. Лепшокова С.М. Изобразительно-выразительные средства британского фольклора в «Книге Джунглей» Р. Киплинга / С.М. Лепшокова// Фольклорный текст: рубеж тысячелетий. Сборник статей. - Нальчик: Принт Центр, 2021, С. 171-174. ISBN: 978-5-907499-10-2.

5. Лепшокова С.М. Проблема фразеологических единиц в современной лингвистике / С.М. Лепшокова// Тенденции развития языка. Сборник научных статей. К 70-летию Махти Зейтуновича Улакова. - Нальчик: Принт Центр, 2021, С. 119-122. ISBN: 978-5-907150-94-2.

УДК 81-119

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ПОСЛОВИЦАМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Богачева Ирина Викторовна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
Ставропольского государственного педагогического института
(Филиал в г. Ессентуки), г. Ессентуки

Аннотация. В статье исследуются научно-методические основы работы с пословицей как одним из наиболее часто использующихся видов паремий на уроках литературного чтения в условиях мультиэтнической и мультикультурной образовательной среды Ставропольского края. Раскрывается содержание важных для данного исследования понятий: полиэтническая образовательная среда, полиэтническое образование, поликультурная образовательная среда, поликультурное образование, рассматриваются его цели и задачи. Постулируется мысль о том, что продуктивному межнациональному взаимодействию учащихся начальной школы способствует сравнительно-сопоставительное изучение фольклора тех этносов, представители которых учатся в классе. Особая роль здесь отводится древнейшему малому жанру УНТ – пословицам, наиболее ярко отражающим менталитет каждого народа, специфику его быта и традиций. Цель исследования – доказать, что акцент на общем, сходном в семантике образных изречений разных народов (с учетом и их различий) в процессе работы с этим классом паремий на уроках литературного чтения способствует диалогу культур, воспитанию уважительного отношения к чужой, инородной культуре и, тем самым – гармонизации межэтнической коммуникации в классе. Работа может представлять интерес для студентов – будущих педагогов, а также для учителей, работающих в полиэтнических классах начальной школы.

Ключевые слова: полиэтнический, поликультурный, толерантность, литературное образование, фольклор, УНТ, паремии, пословицы.

В глобальном мире объективной закономерностью существования нашей цивилизации становится активное развитие интеграционных процессов в культурной, экономической, информационной и других сферах человеческой деятельности. Интернационализации общественной жизни способствует и интенсификация миграционных потоков, увеличившийся процент этнически неоднородных семей, появление межнациональных коллективов в разных социальных институтах. Все эти факторы делают невозможным обособленное развитие любого народа и существенным образом расширяют рамки межнационального взаимодействия, предопре-

деляя трансформацию социокультурной среды, важнейшей особенностью которой становится полиэтничность и, как следствие – полилингвальность и поликультурность.

Особую актуальность эта проблема приобретает в нашей стране. Российская Федерация – многонациональное государство (что отражено в Конституции страны), в котором насчитывается более 190 народов, являющихся носителями 174 языков.

Рассматривая этносостав РФ, следует принимать во внимание также нарастающие в последние десятилетия миграционные процессы, которые повлекли во многих регионах страны кардинальное изменение ситуации в общеобразовательных учреждениях с моноэтнической на полиэтническую.

Культурное, конфессиональное и национальное многообразие нередко становится источником социальной напряженности. В этой ситуации главным стабилизирующим фактором выступает интерконфессиональная и интерэтническая толерантность. Именно она становится исходным базисом эффективной межнациональной коммуникации.

Такие характерные для общемировой ситуации явления как парадокс этнического ренессанса, рост национализма, ксенофобии и агрессии в обществе и, как следствие, экспансия экстремизма, расширение зон военных конфликтов, усиление центробежных социальных тенденций напрямую затрагивают жизнь подрастающего поколения. В этих обстоятельствах актуализируются вопросы воспитания толерантной личности, умеющей разрешать межнациональные и межкультурные конфликты и способной участвовать в диалоге разных культур.

Ставропольский край можно отнести к поликультурным и полиэтническим сообществам. Это исторически многонациональный регион, жителями которого являются представители более 90 этносов: русские, армяне, украинцы, греки, ногайцы, карачаевцы, туркмены, азербайджанцы и немцы и др. В последние годы на демографическую ситуацию в крае существенно повлияла активная внутренняя миграция, также резкий приток трудовых мигрантов из стран Закавказья и Средней Азии. Социальные процессы непосредственно влияют и на ситуацию в образовательной системе, поскольку в большинстве детских садов и школ края появляются дети с иным менталитетом, с иной картиной мира, представляющие иную, зачастую очень непохожую на нашу, культуру.

В таких обстоятельствах чрезвычайно важно найти связующее звено, позволяющее людям разных этногрупп и этнокультур, проживающих в одном регионе, осознать себя равноправной и равноценной частью единого целого, воплощая тем самым в жизнь лежащий в основе существования многонационального Российского государства принцип «Единство

в многообразии». Но здесь нередко возникают определенные трудности, поскольку учителя сталкиваются в реальной практике с проблемой отсутствия (или недостаточным присутствием) в содержании школьного образования компонента, способного раскрыть это многообразие.

Справиться с данной проблемой способно полиэтническое образование, являющееся наиболее перспективной стратегией в этнически гетерогенной среде. В содержании основного образования оно реализуется этнокультурным компонентом, составной частью которого является отражение национально-культурного своеобразия народов мира, специфики социальной жизни и природной среды разных стран.

В рамках данного исследования необходимо отметить, что авторами не проводится различие между понятиями «полиэтничный», «мультиэтничный», «многоэтничный», «многонациональный», «мультинациональный»; понятия «поликультурный», «мультикультурный», «многокультурный» также рассматриваются как идентичные.

Принципиально важно для нас определиться и с соотношением дефиниций «полиэтническая образовательная среда», «полиэтническое образование» и «поликультурная образовательная среда», «поликультурное образование».

Термин «полиэтническая образовательная среда» на данный момент не является устоявшимся и нередко употребляется в узком смысле: как среда, в которой взаимодействуют субъекты образования, относящиеся к разным этносам [1]. Неоднозначной является и трактовка феномена поликультурной образовательной среды, рассматриваемого как совокупность различных условий, материальных средств и межчеловеческих отношений, которые устанавливаются между представителями разных этносов в их взаимодействии [9, с. 14].

Базовая в структуре этих понятий – категория образовательной среды, определяемая в работах Н.М. Борытко, Н.Е. Щурковой, Е.А. Пугачевой и др. как своеобразная модель общества, отражающая многообразие жизни людей, проблемы общества, противоречия людей [3, 14]; как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [13, с.14].

Современная образовательная среда характеризуется национальным, конфессиональным и социокультурным разнообразием, которое отражает многокультурное пространство жизни нашей страны и всего мира.

В формулировке понятия «полиэтническая образовательная среда» мы придерживаемся точки зрения Т.В. Поштаревой, которая определяет ее как часть образовательной среды учебного заведения, являющую собой

совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями иных национальностей [12, с. 95-104]. Наличие такой среды является залогом реализации многоэтнического образования.

Полиэтническое образование мы, вслед за Е.А. Кирилловой, рассматриваем как важнейшую составляющую общего образования, способствующую приобщению учащихся к родной культуре; усвоению ими знаний о культурах иных этносообществ; осмыслению общего, особенного и единичного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов; воспитанию в них межнациональной толерантности и уважения к этнокультурному плюрализму; формированию готовности и умения жить в мультиэтнической среде [7]. Это образование, которое не только вооружает человека этноориентированными знаниями, умениями и навыками, но и помогает ему эффективно адаптироваться в иноэтнической и полиэтнической среде и интегрироваться в современное культурно-образовательное пространство разных стран.

В формулировке понятия поликультурной образовательной среды, мы опираемся на формулировку Л.Н. Бережновой, которая рассматривает ее как особую форму человеческой практики, направленную на преобразование жизнедеятельности людей, проживающих в едином геоисторическом пространстве, с целью организации поддерживающих развитие человека условий, в которых ему представляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образования, позволяющих человеку познавать мир и себя в мире [2].

В определении понятия поликультурного образования, мы придерживаемся точки зрения большинства исследователей данного феномена (А.Н. Джуринский, Г.М. Коджаспирова, Л.Л. Супрунова и др.), рассматривающих его как образование, реализация которого осуществляется с учетом разных этнокультур, представленных в классе, и создает равные возможности для получения образования всем учащимся. Это процесс освоения подрастающими поколениями национальной и мировой культуры в целях обогащения и развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в поликультурной мультиэтнической среде [4].

Цель такого образования – формирование личности, обладающей способностью понимать и уважать культуру других народов, навыками толерантного отношения к людям разных рас, национальностей и верований, сосуществования с ними в мире и согласии; воспитание человека, способного к активной и продуктивной деятельности в полиэтнической и мультикультурной среде [10, с. 8].

Этим продиктованы и задачи поликультурного образования в многонациональных регионах: полное и всеобъемлющее освоение детьми русской культуры, как непременного условия интеграции в другие этнокультуры; развитие у учащихся представлений о многообразии культур в мире, в РФ и в Ставропольском крае; формирование положительного отношения к этнокультурному разнообразию, к непохожести «чужих» культур на культуру русскую; создание условий для эффективной интеграции учащихся в иные этнокультуры; выработка умений и навыков продуктивного взаимодействия с представителями чужих этнокультур; воспитание учащихся в духе мира, толерантности, гармоничного межэтнического общения [10, с. 8].

В аспекте данного исследования целесообразно развести понятия национально-региональной и поликультурной составляющей в структуре общего образования. Первый компонент акцентирует конкретное, единичное, местное, национально-обособленное, «погружая» ребенка только в родную культуру. Мультикультурное же образование дает представление учащимся о разнообразии культур, раскрывая их уникальность и национальную самобытность и, одновременно, выявляя их общность, универсальность, обусловленную схожестью базовых ценностей и менталитета разных народов; способствует осознанию того, что близость этих этнокультур объясняется наличием общих черт психологии людей и является результатом многовекового непосредственного и опосредованного (через другие народы) взаимодействия разных этносов, проживающих как в России (СССР, Российской империи), так и в мире в целом.

Такой подход облегчает включение личности в диалог с многонациональным и мультикультурным окружением, поскольку в его основе – интеграция знаний, отражающих целостную картину мира, диалог этнокультур как непреложное условие развития полиэтнического государства и залог гармонизации межнациональных и межконфессиональных отношений. Этот фактор диктует необходимость приобщения школьников к многообразному культурному наследию народов РФ, а также к культуре народов ближнего Зарубежья и мира в целом.

ФГОС третьего поколения, разработанный с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации, ориентирован на ознакомление обучающихся с доступными для них сторонами многообразного цивилизационного наследия России, на расширение представлений об историческом и социальном опыте разных поколений россиян, об основах общероссийской светской этики и духовно-нравственных культур народов РФ. Это отвечает и задачам построения гражданского общества на принципах толерантности, уважения его полиэтнического и мультикультурной структуры и диалога культур.

Основой поликультурного образования, предполагающего выработку мировоззренческих установок, обогащение учащихся знаниями и воспитание у них чувств определенной направленности, являются в первую очередь дисциплины гуманитарного цикла, поскольку именно в них заключена квинтэссенция любой национальной культуры. Немаловажная роль здесь отводится урокам литературного чтения. А в структуре начального литературного образования особое место занимают уроки изучения фольклора.

Постижение художественного текста порождает у учащихся целую гамму эмоций. С целью формирования у детей определенных убеждений и взглядов целесообразно придать процессу анализа произведения межкультурную методическую направленность. Большое значение имеет в этом контексте обращение к фольклорным произведениям разных народов.

В наши дни особую актуальность приобретают идеи этнопедагогики – воспитания детей на народных традициях, приобщения их к сокровищам своей культуры с целью сохранения исторического опыта родного этноса, становления национального самосознания подрастающего поколения, порождения и развития в нем чувства высокого патриотизма, формирования начал духовности и активной гражданской позиции.

К сожалению, школьная программа не предполагает возможность изучения курса по фольклору как основного: он органично распределяется поэтапно в общем курсе по литературе. Этим обусловлена и необходимость тщательной проработки плана по изучению разных жанров УНТ.

Устная народная словесность – один из важнейших источников изучения истории любого этноса. Знакомство с фольклорными текстами является первым и значимым шагом в постижении культурного кода каждого народа, дает учащимся представление о его менталитете и складе мышления, условиях быта и традициях; обозначает роль слова в жизни людей разных национальностей в разные исторические периоды развития человечества, позволяет подготовить школьников к осознанному восприятию письменной словесности.

Мультикультурное образование напрямую связано с формированием гражданской позиции и воспитанием любви к родине у школьников, поэтому важно в процессе работы с фольклорными произведениями опираться на патриотические чувства детей.

Ведущим методом организации учебного процесса на уроках литературного чтения в условиях мультикультурной среды является сравнительно-сопоставительный метод, который позволяет сформировать у учащихся способность к успешной межкультурной коммуникации, предполагающей изучение родного фольклора в контексте разных национальных культур. Такой подход обеспечивает благоприятные условия для организации образовательного процесса в полиэтническом коллективе,

способствует развитию умений и навыков, необходимых для формирования личности, легко ориентирующейся в многокультурном пространстве полиэтнических регионов.

Скажем, при рассмотрении на уроках литературного чтения какого-либо произведения русского народного творчества целесообразно сопоставить его с произведениями такого же жанра в фольклоре других народов. Сопоставление как средство анализа художественного текста необходимо проводить на основе сходства тематики, проблематики, системы образов, сюжетных коллизий, мотивов, изобразительно-выразительных языковых средств, сходных типовых ситуаций и пр. (при этом подчеркивая и различное!). Подобный методический прием уместен при аналитическом рассмотрении произведений любого фольклорного жанра.

При изучении УНТ в условиях многонациональной среды нашего региона целесообразно использовать следующий алгоритм: любой фольклорный текст анализируется через установление корреляции с русской культурой; далее идет сопоставление со схожими текстами других национальных культур, в том числе и тех, представители которых обучаются в полиэтническом классе.

Сопоставительный анализ произведений одного и того же жанра в устном словесном творчестве разных народов способствует актуализации диалога культур, и осознанию учащимися единства этих культур и общности всех народов при всей внешней их несхожести.

Сравнительное сопоставление при изучении фольклора можно проводить на уровне сказочной мифологии, паремиологиии т.п. Прием сравнения органичен литературному произведению, являющему собой систему взаимосвязанных художественных элементов. С помощью этого приема создается проблемная ситуация, способствующая более глубокому постижению идейного содержания текста.

Другим продуктивным методом, который целесообразно задействовать при изучении фольклора в условиях мультикультурности, является концептный метод, базирующийся на установлении корреляции антиномичных компонентов концептной оппозиции (добро-зло, тьма-свет, трудолюбие-лень, правда-ложь и пр.) с помощью технологии сопоставления ее значений в контексте изучаемого художественного текста и поликультурного пространства [8].

Особенно плодотворной в аспекте диалога культур в полиэтническом классе является работа с паремиями, знакомству с которыми отводится немало времени уже в начальной школе.

В современной лингвистике сложилась традиция использовать термин «паремия», изначально обозначающий элемент богослужения,

притчу – в качестве родового названия для малых жанров фольклора: пословиц, поговорок, загадок, афоризмов, присловий и т.п.

В данной статье мы сузим область исследования и рассмотрим методические аспекты работы с пословицами в условиях мультикультурной и полиэтнической среды, как наиболее употребительными из класса паремий, активно задействованными в разговорной практике, художественных текстах, в публицистике, а также в разных видах образовательного дискурса.

Уточним содержание этого литературного термина.

Одно из первых теоретических дефиниций пословицы принадлежит русскому фольклористу Ф.И. Буслаеву, который рассматривал их как художественные произведения родного слова, выражающие быт народа, его здравый смысл и нравственные интересы. У В.И. Даля пословица – «это коротенькая притча; суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности» [5, с. 13].

Толковый словарь С.И. Ожегова определяет пословицу как «краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм» [11, с. 530]. Будучи устным жанром, пословица долгое время использовалась лишь в разговорной речи как бы «между прочим, попутно, к слову». Нам близко понимание пословицы как меткого образного изречения (обычно назидательного характера), типизирующее самые различные явления жизни и имеющее форму законченного предложения (простого и сложного) [6, с. 8].

В данной статье пословица – устойчиво воспроизводимое законченное изречение, отражающее мировоззренческие или нравственные представления народа, его практический опыт.

Основная задача при изучении этих образных изречений – не столько количественное расширение их репертуара у школьников, но и развитие у детей понимания истинного смысла, заложенного в данном виде обобщающих фразеологических единиц, формирование привычки уместного их применения в разных жизненных ситуациях и потребности пополнения их запаса в целях обогащения речи. При работе с паремиями в мультикультурном классе важно, используя сравнительно-сопоставительный метод, делать акцент на близости психологии разных народов, на общности их исторического развития, что обеспечит диалог культур и будет способствовать воспитанию у детей толерантного и уважительного отношения к представителям других этносов.

Анализ учебников по литературному чтению УМК «Школа России» (Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий и [др.]) показал, что работа с пословицами распределена по всему курсу литературного чтения неравномерно; больше всего их представлено в учебниках для 1 класса, в 4 классе их практически нет.

На уроке традиционно используются следующие приемы работы с пословицами:

- обсудить с одноклассником(ами), (родителями) значение пословиц, предложенных в учебнике после прочтения художественного текста и выбрать ту, которая отражает его основную мысль;

- придумать рассказ (сказку), иллюстрирующий одну из пословиц (перечень, как правило, дается учителем, но можно предложить представителям разных этносов, обучающимся в классе найти похожую по смыслу пословицу в родном фольклоре);

- нарисовать иллюстрацию к пословице (в полиэтническом классе можно предложить школьниками иллюстрировать схожую по значению пословицу своего народа);

- выбрать героя (в тексте), к описанию которого подходит пословица и др.

Нередко к паремиям обращаются и на уроках РЯ и развития речи, используя их в качестве дидактического материала.

Работа с этими малыми жанрами фольклора проходит не только на уроках литературного чтения (или РЯ), но и во внеклассной и внеурочной деятельности по предмету, а также включается дополнительно в домашнюю работу (особенно в 4 классе).

В качестве домашнего задания можно предложить подобрать к изучаемому художественному тексту из учебника пословицы из родного фольклора. Так, в 3 классе после прочтения сказки В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович», дети знакомятся с пословицей «Терпенье и труд все перетрут». Учащиеся могут сравнить эту пословицу со схожими по смыслу пословицами других народов. Например, с азербайджанскими пословицами «Как ни высока гора, не отступай: пойдешь – перейдешь» и «Капля по капле озеро наполняет».

В зависимости от этнического состава класса, целесообразно заранее подыскать аналоги изучаемых русских пословиц в фольклоре народов, представители которых учатся в этноклассе. Можно предложить учащимся самостоятельно найти в своем фольклоре схожие по семантике и содержанию с русскими вариантами образные изречения, акцентируя внимание на их общих моментах – скажем на схожей тематике и идейном содержании.

В тех случаях, когда нет аналога русской пословицы в других фольклорах, важно найти иное связующее звено между разными этнокультурами. Так, знакомя школьников с пословицей «Не все коту масленица», в ходе исторического комментария к слову «масленица», означающему проводы зимы и встречу весны у славян, целесообразно рассказать о празднике возрождения и весны Навруз (Науруз), традиционно отмечаю-

щемся практически параллельно тюркскими народами и знакомому детям, воспитанным в мусульманской культуре.

При планировании и организации кружковой работы (напр., по изучению фольклора) с данным видом обобщающих фразеологических единиц в рамках сравнительно-сопоставительного метода используется следующий алгоритм:

- презентация пословиц(ы); классификация ее (их) по композиционным особенностям (одночленные, двучленные и многочленные (многосоставные);
- группировка по тематике и по концептным оппозициям;
- историко-лингвистический комментарий;
- анализ образного строя, изобразительно-выразительных языковых средств (метафоры, олицетворения, гиперболы, сравнения, антитезы, историзмы, архаизмы и т.п.);
- сравнительное сопоставление пословиц из фольклора разных этносов, проживающих на Ставрополье (по алгоритму, предложенному выше).

В 3-4 классе в рамках проектной деятельности разумно предложить учащимся организовать сбор пословиц народов, традиционно проживающих на территории нашего региона: туркменских, турецких, греческих, пословиц разных народов Северного Кавказа. С учетом нынешней этнической ситуации на Ставрополье, к заданию уместно добавить и пословицы народов Закавказья и Средней Азии – казахские, узбекские, киргизские, таджикские, армянские, азербайджанские и др. (в зависимости о того, представители каких национальностей учатся в классе).

Следующий этап – группировка собранных пословиц по тематике (любовь к родине, дружба, учение, работа, время, количество, внешность) или по концептным оппозициям (добро-зло, ум-глупость, трудолюбие-лень, храбрость-трусость). Далее необходимо сравнить их с изучаемыми русскими пословицами по этим же критериям, выявить сходство и отличия, создать презентацию, а затем представить ее на внеклассном мероприятии «Пословицы народов Ставрополья». Также в качестве проектного продукта школьникам можно составить и оформить самостоятельно словарики с пословицами своего народа.

Выводы. В Ставропольском крае немало многонациональных по составу учащихся школ, что обусловливает чрезвычайную важность проблемы развития взаимоотношений в полиэтнической и поликультурной среде, значимость формирования у учащихся толерантного сознания.

Близкое знакомство учащихся с культурой разных народов, их бытом, менталитетом, отраженными в пословицах, осознание того, что, независимо от национальной принадлежности, люди очень похожи, поскольку имеют общую систему ценностей, будет способствовать утверждению на

практике принципа бесконфликтного взаимососуществования, взаимодействия и взаимопонимания. А расширение знаний учащихся о народах, представители которых учатся с ними в одном классе, позволит воспитать такое качество как терпимость к «чужому» и готовность к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию.

Поликультурный компонент образовательного стандарта дает учителю возможность наиболее полно познакомить школьников со специфическими особенностями малых жанров фольклора народа, представители которого учатся в этноклассе.

Литература

1. Беловолов В.А., Султанбеков Т.И. Определения поликультурного и полиэтнического образования разных авторов. Педагогические науки/6. Социальная педагогика. [Электронный ресурс]. – URL: https://folkmap.ru/articles/opredeleniya-polikulturnogo-i-polietnicheskogo-obrazovaniya-raznyh-avtorov.html (дата обращения: 20.06.2023).

2. Бережнова Л.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 240 с.

3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. - 181 с.

4. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. / О.В. Гукаленко. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003. - 512 с.

5. Даль В.И. Предисловие / В. Даль // Пословицы русского народа - М.: Худож. лит., 1984. - С. 5-21.

6. Жуков В.П. Искусство слова в пословицах и поговорках/ В.П. Жуков // Словарь русских пословиц и поговорок. 7-ое изд., стереотип. - М.: Русский язык, 2000. - С. 6-8.

7. Кириллова Е.А. Формирование этнокультурной компетентности личности в условиях полиэтнической образовательной среды. – Эл. ресур. Режим доступа: https://infourok.ru/formirovanie-etnokulturnoy-kompetentnosti-lichnosti-v-usloviyah-polietnicheskoy-obrazovatelnoy-sredi- (дата обращения: 12.06.2023).

8. Коханова В.А. Технологии и методики обучения литературе: учебное пособие / В.А. Коханова; под редакцией В.А. Кохановой. - 5-е изд. - Москва: ФЛИНТА, 2020. - 248 с. - ISBN 978-5-9765-0917-7. - Текст : электронный // Лань: электронно-библиотечная система. - URL: https://e.lanbook.com/book/198163 (дата обращения: 22.06.2023).

9. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. - 527 с.

10. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. - С. 3-10.

11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. - 944 с.

12. Поштарева Т.В. Этнокультурная компетентность как социально-педагогическое явление // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: материалы Междун. научн. конф. / Отв. ред. В.В. Гриценко. - Смоленск: Универсум, 2008. - Т. 2. - С. 95-104.

13. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. …канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. - 27с.

14. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1988. - 175 с.

УДК 81-119

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ В ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО БИЛИНГВА

Полина Дмитриевна Рупасова,
студент Ставропольского государственного педагогического института (Филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки
Ирина Владимировна Калус,
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
Ставропольского государственного педагогического института (Филиал в г. Ессентуки)
г. Ессентуки

Аннотация. Статья посвящена особому звену детей в дошкольных образовательных учреждениях, которых можно считать будущими билингвами, пришедшими в учреждение лишь со знанием своего родного национального языка. Рассматривается нелегкий, но эффективный поэтапный путь от настороженности ребенка к русскому языку, до его принятия и использования в своей речи. Обозначены определенные сигналы, по которым педагог может оценивать состояние ребенка и выстраивать дальнейшую работу с ним, привлекая его внимание к еще одному языку, как к важному элементу общения.

Ключевые слова: билингвизм, эмоциональный комфорт, методы работы с потенциальными билингвами, поэтапное принятие русского языка детьми иммигрантами.

Билингвизм в наши дни, безусловно, популярное направление исследований, позволяющее педагогам с понимаем подходить к воспитанию, образованию и развитию детей, которые буквально несколько лет назад являлись редкостью в нашем поле деятельности. Детей мы знали, но не знали стольких особенностей, как сейчас. Если делить белингвов по возрастной категории, в соответствии с уровнями образовательных учреждений, то дальше исследование про самое младшее, но самое специфичное звено - дошкольников.

Дошкольники в большинстве своем - будущие билингвы. Есть случаи, когда, поступая в образовательное учреждение, их владение языками стоит на одном уровне, но чаще в младшие группы, особенно в нашем Северокавказском регионе, дети приходят со знанием лишь своего родного-национального языка, и лишь к подготовительной группе овладевают и уравнивают владение двумя языками, добавляя к национальному, русский язык.

Рассматривая второй случай - становление билингвизма, можно проследить через сложную чреду, цепочку, лестницу поэтапного принятия и

перенимания русского языка ребенком. Главный фактор на протяжении всего погружения и знакомства с языком - эмоциональный комфорт воспитанника. Так как наш регион подвержен туристическим движениям масс, особенно иммиграции, воспитатели имеют дело с абсолютно не понимающими их детьми, но при определенных условиях потенциальными билингвами.

Почему эмоциональному комфорту необходимо уделять особое внимание? Педагог должен обладать сверхчувствительными способностями, которые при моделировании переживаемых и проживаемых ребенком ситуаций, помогут более точно оценить его состояние, а главное дадут понять ребенку, что именно на нас - взрослых можно положиться. Поддерживая в себе эту врожденную или же приобретённую способность, мы облегчаем себе в какой-то степени процесс выстраивания эмоционального доверия, не просто ко взрослому, а к человеку, говорящему на странном языке, с которым находишься весь день. Если педагог не выстроит мостик безмолвного доверия, ничего хорошего не выйдет, так как из главного фактора вытекают последующие логически обоснованные выводы: принятие не родной культуры, желание приблизиться к ней, желание быть понятым ровесниками, понимание важности и ценности общения.

Как именно все это взаимосвязано? Начнем моделировать ситуацию, отталкиваясь от уже выстроенного эмоционального комфорта ребенка рядом с педагогом. Следующий шаг навстречу культуре, если ребенок приходит без слез в группу, спокойно сидит рисует, строит железную дорогу, не означает, что культура, в широком смысле, не отталкивает его. Да, это тихий спокойный ребенок, который ничего не ест, и отказывается садиться на время приема пищи за стол. Логичен вопрос «Почему?». Все просто, он переехал из другой страны, где принято сидеть на полу и точно не есть на первое борщ. Как минимум эта незначительная для нас часть культуры является стрессом и ситуацией непонимания. Таким же отталкивающим фактором может стать хоровод с песнями в честь Дня Рождения, музыкальное занятие с элементом заучивания, да и вообще все, что угодно, с чем ребенок ранее не сталкивался и не имеет возможности получить объяснение на своем языке. Лишь собственным примером, включением в деятельность детей, заинтересованностью мы приближаем желание сделать шаг навстречу нашей культуре.

Учитывая, что это дошкольный возраст, и ведущая деятельность игровая, это желание может возникнуть при игре на площадке, пальчиковой гимнастике, присказках с выполнением движений, примеров бесчисленное множество. Увидеть зарождение этого желания можно, при даже незначительных наблюдениях, например, отталкивающее занятие по музыке, стало интересным ребенку, мы видим, он пытается имитировать звуки во время пения, при чтении сказки следит за интонацией, мимикой

пытаясь подыгрывать голосу, улыбаясь или хмуря брови, мы пониманием, что ребенок в шаге от принятия речи. И при одобрении со стороны уже не странноговорящего взрослого, не непонятливого воспитателя, при похвале, при беседах во время наблюдений с детьми, для этого потенциального билингва открывается важность и значимость общения.

Ребенок не начнет сразу рассказывать истории, отвечать на вопросы, он будет прощупывать почву, повторять фразы педагога, воспроизводить краткие ответы: да, нет, хорошо; звать детей по именам или окликивать их: эй, сюда, вот тут, отдавая себе отчет в действии. Проходя все стадии, перечисленные выше, наслышанность речью будет способствовать пониманию, сначала поверхностному, следом частичному, в конечном итоге полного понимания и осознанного произношения слов, словосочетаний в первое время. Важно не забывать о том, что эмоциональный комфорт ребенка зависит и от отношения ровесников к нему. Тут в какой раз должна проявится эта сверхчувствительность педагога, привлекать детей в беседу с иноязычным воспитанником, поручать ему задания, не лишать дежурства, позволять высказываться на занятиях на своем родном языке, побуждая остальных детей внимательно послушать, предлагать поиграть с той группой детей, с которой схожи интересы. То, как скоро заговорит ребенок, в нашем случае на русском языке, и вообще заговорит ли, зависит только от рядом стоящего взрослого, и созданной им среды.

Какими способами мы можем поддерживать будущих билингвов, помогать им в непростой адаптации? Начать обучение таких детей, достаточно непросто, но можно свою педагогическую копилку пополнить наглядными пособиями по сериям: «Овощи», «Фрукты», «Мебель», и так далее, сначала заучивать слова, даже, если дети не понимают их смысла. После заучивания повторять их в дидактических сюжетно-ролевых и подвижных играх. И именно через игры можно выстроить обучение русскому языку, развивающее фонематические внимание и слух, для формирования правильной речи. Такие как «Ушки-слушки» - закрепление умения дифференцировать звуки, «Кто сказал мяу» - различать на слух голоса домашних животных, «Что шумит» - развивать слуховое внимание. Так же через игры можно прививать толерантность и доброжелательность: «Улыбка», «Комплимент».

Однако, стоит вернуться и к тем детям, которые с рождения двуязычные, и рассмотреть их взаимосвязь с потенциальными билингвами. Наличие таких двух категорий детей, позволяет смягчить адаптацию и одних, и других. Таким образом, билингв, наблюдая за доброжелательным отношением взрослого к неговорящему на русском языке ребенку, переступает барьер «Я не такой», понимая, что отношение к нему останется неизменным, если он будет чередовать языки. Для потенциального билингва

наблюдать за тем, как кто-то рядом изъясняется на двух языках будет неким подтверждением, перевешивающим плюсом - принимая культуру большинства, он ничего не лишается, лишь приобретает.

Сама адаптация таких воспитанников, процесс выстраивания доверия, подбор ключей к их миру, безусловно сложен, но имея дело с самыми маленькими - младшими группами, важно дать понять малышу, воспитатель - взрослый, который тебя будет баюкать, кормить, играть, удовлетворять твои потребности, в прямом смысле станет родителем на какое-то время. Поднимаясь выше по возрастной лестнице, воспитатель - опора, которая будет поддерживать, вкладывая знания, рассказывая сказки, объясняя слова, и т.д. И все же адаптация - процесс двусторонний, и качественным завершением этого процесса, будет не только погружение ребенка в культуру, но и педагога, ведь эффективность, а особенно эффективность образования, воспитания, обучения, развития, не та истина, которая лежит на поверхности.

По вторую сторону стоит воспитатель, который должен обладать такими качествами, которые хочет видеть в своих воспитанниках. Каким образом все перечисленное выше можно передать подрастающему поколению? Сначала воспитать все это в нас, и лишь после тщательного саморазбора, оценки готовности вступить на сложную профессиональную тропу, которая никогда не потеряет сложности прохождения, отдавая себе отчет в том, что это сложный путь, с различными преградами и барьерами, мы имеем право работать с самыми тонкими, нежными материями - детскими душами и умами.

Человек по своей сути многогранен, таким и должен быть подход к нему, попытка понять не оболочку, а глубину, заключенную в мировоззрении, убеждениях, культуре, даже если речь идет о ребенке. И кто если не педагог, сможет увидеть потенциал иноязычного воспитанника, сможет попробовать и выпустит уже билингва, пройдя с ним часть его детства.

Литература

1. Дети-билингвы в детском саду. Методическое пособие. [Текст] - М.: Книга по требованию, 2011. - 128 с.

2. Микляева Н.В., Давидович Л.Р., Микляева Ю.В. Дети-билингвы в детском саду. Методическое пособие. [Текст] / Н.В. Микляева, Л.Р. Давидович, Ю.В. Микляева. - М.: Сфера, 2016. -128 с.

3. Таллер А.А. Проблема билингвизма в дошкольном образовании / А.А. Таллер. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2018. - № 5 (191). - С. 190-191. - URL: https://moluch.ru/archive/191/48176/ (дата обращения: 23.01.2021).

4. Яцыкевичюс А.И. Психология формирования многоязычия: Автореф. дис. докт. психол. наук. Вильнюс, 1970.

УДК 811.35

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА РОМАНА «ЧЁРНАЯ КНИГА» ОРХАНА ПАМУКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК: ВЫЯВЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ НЕТОЧНОСТЕЙ В ТОЛКОВАНИИ ЛЕКСЕМ

Мурат Йылмаз,
кандидат филологических наук,
Агрыйский университет имени Ибрахима Чечена,
кафедра русского языка и литературы,
г. Агры, Турция
Севда Полат,
кандидат филологических наук,
Стамбульский университет Гелишим,
кафедра иностранных языков и культур.
Прикладная программа русского языка и перевода,
г. Стамбул, Турция

Аннотация. Литературные произведения, содержащие историю, культуру, общественную жизнь, природу, географию и тому подобные сюжеты народа, знакомятся с читателем посредством художественного перевода. Подобно литературным образцам других народов, образцы турецкой литературы были переведены на другие языки и вызвали большой резонанс в мире. Одним из таких произведений является «Чёрная книга» Орхана Памука. Роман был опубликован в 1990 году. Роман Памука получил широкое распространение во всем мире и был переведен на многие языки. В этой статье анализируется сравнение перевода и оригинала данного произведения. Приводя примеры из текста оригинала и перевода целевого языка, они были исследованы с точки зрения языка и стиля, и их эквивалентность были интерпретированы. Кроме того, выявляются переводческие компетенции, неточности в переводе, а взамен даются собственные варианты перевода.

Ключевые слова: художественный перевод, эквивалентность, неточность, адекватность, роман «Чёрная Книга».

Как известно, главным фактором при переводе является отражение оригинала на языке перевода по всем параметрам. Такие переводы являются полноценными, и применяется термин адекватный перевод. Адекватный перевод ставит перед собой цель точно и понятно передать смысл, содержание и интенцию исходного текста на переводящий язык. Он сохраняет основные идеи, контекст и стиль оригинала, не искажая их и не упуская важных деталей. При этом учитываются особенности обоих языков и культур, связанных с исходными и переводящими текстами. Адекватный перевод получается тогда, когда переводчик на компетентном уровне обладает не только знаниями языка, но и глубоким пониманием тематики и

контекста, а также умением передать эти аспекты на другой язык с точностью и ясностью.

При переводе должна учитываться целевая аудитория, для которой предназначен перевод. Но вместе с этим, нельзя допускать элементы исходного языка. Даже при направлении его на широкую аудиторию или на специалистов определенной области особенности исходного языка должны отражаться на переводящем языке. Поэтому в каждом случае должны быть применены соответствующие стилистика и терминология, чтобы перевод был понятным и релевантным для читателей. Как утверждает В.Н. Комиссаров, «адекватным переводом называется перевод, который обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности, не допуская нарушения норм или узуса языка перевода, соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа и соответствуя общественно-признанной конвенциональной норме перевода» [7, с. 233].

Как известно, переводческая деятельность предполагает передачу «средствами другого языка всего того, что выражено или выражается средствами языка оригинала» [15, с. 82]. Перевод как процесс безусловно состоит из двух этапов. Перед тем как приступить к переводу следует прежде всего уяснить, проанализировать, критически оценить выраженное. После можно выбрать необходимые средства перевыражения текста на языке перевода [13, с. 17]. И это позволит нам установить переводческие приемы и сравнить два языка. По мнению Ф.Д. Кадыркуловой, основой перевода выступает сравнение. Оно направлено на изменение и передачу высказывания в языке-оригинале в речевую структуру иного языка. При этом соблюдаются нормы и правила этого языка [6, с. 138]. Согласно Я.И. Рецкеру эквивалентом считается постоянное разноязычное соответствие, не зависящее от контекста [10, с. 13]. Под термином «эквивалент» в контексте перевода обычно понимается соответствующее выражение или слово на целевом языке, которое передает схожий или аналогичный смысл, нюансы и структуру исходного текста. Эквивалент в переводе стремится сохранить информацию и смысловую нагрузку исходного текста, а также адекватно передать его на другой язык.

В переводе между двумя языками не всегда имеется возможность найти точный эквивалент для каждого слова или выражения. Это может быть вызвано различиями в лексическом составе, грамматике, культурных нюансах или других факторах между языками. В таких случаях переводчики стараются использовать разнообразные стратегии при переводе, такие как перефразирование, контекстуализация или подбор наиболее подходя-

щего эквивалента, чтобы передать смысл исходного текста наиболее точно и адекватно.

Однако, важно отметить, что понятие «эквивалент» в переводе не всегда является строгим или однозначным. Переводчики могут сталкиваться с различными градациями эквивалентности, в зависимости от контекста и особенностей конкретного перевода. Иногда требуется сделать выбор между сохранением формы исходного текста или передачей его смысла точности в переводящем языке, и в таких случаях переводчик принимает решение на основе своего профессионального опыта и знаний о языках и культурах.

При переводе требуется найти подходящие соответствие для точной передачи выраженного. По утверждению Я.И. Рецкера можно выделить три типа соответствий лексических единиц двух языков: эквиваленты, аналоги (или вариантные соответствия) и адекватные замены [10, с.12]. В свою очередь

А.Д. Швейцер справедливо отмечает, что третий тип не имеет ничего общего с понятием «лексический эквивалент», а относится к технике переводческого процесса с точки зрения межъязыковых соответствий [14, с. 18].

Полагаясь на вышеуказанные определения считаем, чтобы установить типы соответствий, которые регулярно используются при переводе, необходимо детально изучить семантическую и грамматическую структуру обоих языков, принадлежащих к разным языковым семьям. Исходя из этого вытекает вывод, что перевод способствует сопоставлению разных языков. При сопоставлении разных языков, имеющих различную грамматическую систему, необходимо владеть общелингвистическими сведениями об этих языках, после чего применять различные приемы при выявлении грамматических особенностей слов, что приведет к точному переводу лексем.

По определению И.А. Стернина межъязыковые соответствия – это единицы разных языков, имеющие сходство по смысловому составу. Это единицы двух языков, которые семантически сходны и могут быть поставлены в соответствие друг другу, независимо от того, используются ли они часто для интерперевода или только теоретически, для перевода в определенных конкретных контекстах [12, с. 23]. При переводе любого текста переводчик сталкивается с некоторыми трудностями. Подобные трудности не так часто встречаются в переводах научно-технических текстов, чего не скажешь о переводах художественных произведений. Это обусловлено тем, что научно-технические тексты требуют пунктуальной, лаконичной и точной информации, тогда как в художественных текстах преобладает

выразительность, метафоричность и другие средства выражения изящного слога. В отличие от перевода технического текста, для обеспечения адекватного перевода художественного контекста стоит выбор показателей *значения, стиля и грамматических форм* в соответствии с целью информации в тексте и уровнем читательской аудитории.

Если термин адекватность объяснить простым языком, то это будет выглядеть как «удобочитаемость текста» «удобопонятный» на языке перевода. Теперь мы рассмотрим эти три показателя в переводе художественного текста. Пример:

O zamanlar, uzun boylu, ***Douglas bıyıklı berber****, haftanın beş günü eve gelir, Dede'yi tıraş ederdi* [3, с. 12].

В ту пору высокий ***усатый парикмахер Дуглас*** *по будним дням приходил к ним домой и брил Дедушку* [9, с. 9].

В переводе этого предложения антропоним Дуглас принимается как имя собственное, при этом оно употребляется в переносном значении. Согласно моде усов среди мужчин, такие усы можно увидеть и среди представителей турецкой элиты как Айхан Ышык, даже их называют и усы Айхана Ышыка [1]. Более того, в турецкой культуре имя Дуглас не употребляется. Поэтому перед тем, как приступить к переводу, переводчику необходимо ознакомиться с антропонимами той культуры, в которой происходит событие. Кроме того, следует уточнить в каком значении употребляется антропоним: прямом или переносном. Если игнорировать этот факт, то возможно истолковать текст совсем по-другому. Предлагаем собственный вариант перевода, который поможет избежать непонимания: *«…высокий с усами под Дугласа парикмахер…»* или, если переводчик желает не употреблять антропоним Дуглас, тогда он может переводить это таким образом: *«…высокий парикмахер с усами «карандаш»…»*, но такой вариант перевода может привести к потере колорита и моды того времени. Когда упоминается антропоним Дуглас, то читатель может узнать, откуда эта мода и кто был популярен в то время, дать ему более детальную информацию на переводящем языке о популярности такой моды в обществе исходного языка. Следовательно, лучше придерживаться первого варианта перевода.

O zaman, az arkamızda, Babaanne'yle karşılıklı iki baca gibi sigara tüttürüp radyoyu dinleyerek ***tek bacağı kısa koltuğunda*** *oturan Dede, "Vasıf gene Galip'i korkuttu," derdi, kendisini dinlemeyen Babaanne'ye ve meraktan çok alışkanlıkla* ***sorardı****: "Kaç araba saydınız bakayım?" Ama Dodge, Packard, DeSoto ve yeni Chevrolet'lerin sayısına ilişkin verdiğim bilgileri* ***dinlemezlerdi bile*** [3, с. 13].

Дедушка с Бабушкой обычно сидели друг против друга недалеко от нас, слушая радио и дымя сигаретами, как две трубы. Дедушка, ***устроив одну ногу на низенькой скамеечке****, говорил: «Васыф снова напугал Галипа», а Бабушка без малейшего интереса, по привычке* ***спрашивала****: «Сколько вы там машин насчитали?» Но моего ответа о числе «доджей», «паккардов», «де сото» и новых «шевроле»* ***не слушала*** [9, с. 11].

При переводе допущена ошибка, в оригинале контекста Дедушка задает вопрос, тогда как в переводе задающим вопрос является бабушка. Также в переводящем варианте прослеживается логико-грамматическая неточность: *«Но моего ответа <…> не слушала»* не совпадает с оригиналом, поскольку в оригинале ответа не слушает не Бабушка, а они оба, то есть Дедушка и Бабушка. Выраженное в исходном и переводящем языках должно быть эквивалентно друг к другу, и когда это достигается, тогда и можно считать перевод полноценным. Перевод считают эквивалентным тогда, когда он осуществляется «на уровне, необходимом и достаточном для передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм ПЯ» [4, с. 186]. Как правило, элементы исходного языка должны передаваться на языке перевода как следует.

Фраза *«…tek bacağı kısa koltuğunda oturan Dede, …»* была переведена как *«Дедушка, устроив одну ногу на низенькой скамеечке, …»*, но такой перевод не адекватен, поскольку он не передаёт то, что сказано в оригинале. В оригинале речь идёт не о низкой скамеечке, а о кресле, у которого одна ножка короче остальных. На наш взгляд адекватнее был бы такой вариант перевода: *«дедушка, сидящий на кресле, у которого одна ножка короче остальных»*. Согласно утверждению А.В. Федорова *«полноценность перевода означает исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему»* [13, с. 173].

Как правило, слова имеют не только лексические, но и грамматические значения. Под лексическим значением подразумевается слово, обозначающее то, что мы представляем перед собой, в свою очередь, грамматическое значение включает форму слова, которая презентуется в речи. По определению

В.В. Лопатина грамматическое значение – это «обобщённое, отвлечённое языковое значение, присущее ряду слов, словоформ, синтаксических конструкций и находящее своё регулярное (стандартное) выражение в грамматических формах» [8, с. 116-117].

По убеждению А.И. Смирницкого, грамматика изучает сочетание слов с формулами предложений. В ней рассматриваются как словоизмени-

тельные (образование), так и собственно закономерности соединения слов в предложения путем абстрагирования от конкретности слов, а также закономерности образования предложений из одного слова [11, с. 47].

Грамматические категории всех языков универсальны, однако некоторые языки имеют схожие грамматические категории. При сравнении грамматической категории числа в русском и турецком языках следует обратить внимание на образование форм слова. Неточность перевода грамматических форм приводит к неправильному пониманию содержания произведения. Пример:

Bu, Arabın ve Alâaddin'in dükkânının önünde kahve kuyruklarının uzadığı, naylon çorapların kaçakçılarca satıldığı, İstanbul'daki ***56 model Chevrolet'lerin*** *gittikçe çoğaldığı, Galip'in ilkokula başladığı ve Milliyet gazetesinin ikinci sayfasında haftada beş kere Selim Kaçmaz adıyla yazan Celâl'in yazılarını dikkatle okuduğu zamandı, …* [3, с.12].

Как раз в то время перед лавками Араба и Алааддина открыли кофейни, контрабандисты стали торговать нейлоновыми чулками, в Стамбуле появилось много ***«шевроле» 56-й модели****, а Галип пошел в школу и пять дней в неделю внимательно читал статьи Джеляля за подписью Селим Качмаз на второй странице газеты «Миллиет»* [9, с. 9].

В предложении *«…, Arabın ve Alâaddin'in dükkânının önünde…»* говорится о том, что Араб и Алааддин являются совместными владельцами одной и той же лавкой, а в переводе даётся эта фраза, как будто у каждого владельца своя лавка. В оригинале речь идёт об одной и той же лавке. На наш взгляд, можно было переводить «перед лавкой Араба и Алааддина» вместо «перед лавками».

Применительно к словосочетанию *«шевроле» 56-й модели* также выявлена неточность, дело в том, что в оригинале дается информация о модели автомобиля «Chevrolet» 1956 года выпуска. Тогда как в переводе идет речь о 56-й модели машины, согласно источникам нумерации модели такой машины не существует (История Chevrolet, б.д.). Пример:

Dedem bu topluluğa aile adını veriyordu [3, с. 27].

Мой дед называл их «семья» [9, с. 28].

Слово *topluluk* в словаре дается как *сообщество* [2, с. 159]. В этой фразе слово *topluluk* употребляется в единственном числе и это подтверждается еще словом *bu* (это). А в переводе слово *topluluk* воспринимается во множественном числе, и это приводит к его неправильному истолкованию. В таком случае лучше бы передать это предложение как *Мой дед называл это сообщество «семья»*.

Daha da tuhafı, röportajda yazıldığı gibi, örgüte katılan takma adların hep Hasan, Hüseyin, Ali gibi Alevi adlarından ve daha sonra keşfedeceğim

gibi, Bektaşi Babalarının adlarından seçilmesiydi. Bektaşiliğin Arnavutluk'ta bir zamanlar ne kadar güçlü olduğunu bilmeseydim, belki bu inanılmaz esrarı ruhum bile duymazdı, ***ama olayların ve yazıların üzerine gittim; dört yıl hiç durmadan****, Bektaşilik, Yeniçeri Ordusu, Hurufilik ve Arnavutluk Komünizmi üzerine kitaplar okudum ve* ***yüz elli yıllık*** *bir tarihi kumpası çözdüm* [3, с. 77].

Но еще более странным было то, что вымышленные имена вступающих в организацию были сплошь имена алевитов[1], такие, как Хасан, Хюсейн, Али, то есть, как я открыл впоследствии, имена, дающиеся в честь основателей ордена Бекташи[2]. Если бы я не знал, насколько сильно было когда-то в Албании влияние ордена Бекташи, я бы даже не заметил здесь ничего загадочного; я стал изучать литературу о Бекташи, о янычарской армии, о хуруфитах[3], коммунизме в Албании и разгадал историческую загадку [9, с. 92].

Следует отметить, что в переводе упущены такие фразы как: ***ama olayların ve yazıların üzerine gittim, dört yıl hiç durmadan u yüz elli yıllık***, которые в оригинале дают полную характеристику заданной темы. И поэтому в переводе представлена неполная картина происходящего.

В заключении можно сказать о том, что, проанализировав перевод романа «Чёрная книга» Орхана Памука на русский язык, выявлены лексико-семантические, грамматические и стилистические неточности. Основополагающим в адекватном переводе является попытка передать полное понимание исходного текста, с учетом всех его нюансов и особенностей для предоставления на целевом языке того же уровня информации и эмоционального воздействия, как в исходном тексте. Турецкий писатель Орхан Памук настоящее время является довольно популярным писателем, получившим Нобелевскую премию по литературе, переводимым на многие языки мира. Следует отметить, что Орхан Памук своими романами представляет культуру Турции и его народ. Во избежание необъективного восприятия его произведений на другом языке переводчику следует более внимательно относиться к переводу, и быть компетентным в истории и культуре Турции.

Литература

1. Ekinci E.B. (Ред.). (19.05.2010 г.). https://www.ekrembugraekinci.com. Получено 10.01.2023 г., из https://www.ekrembugraekinci.com: https://www.ekrembugraekinci.com/article/?ID=277&eskiden-biyiksiz-erkek-g%C3%B6rmek-%C3%A7ok-zordu

[1] Алевиты, они же шииты, — последователи Али, зятя пророка Мухаммеда.

[2] Религиозный мистический орден, основанный в Турции в XV в. Хаджи Бекташи. Запрещен в 1926 г. Имел центр в Албании.

[3] Хуруфиты — члены шиитской общины, основанной в XIV в., верящие в мистическое значение букв. Члены ордена Бекташи.

2. Gültek V. (2004). Rusça-Türkçe Sözlük (изд. 1.). Ankara: Bilim ve Sanat.

3. Pamuk, O. (2020). Kara Kitap (изд. 14.). (M. Yalçın, & D. Hadzibegoviç, Ред.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

4. Бархударов Л.С. (1975). Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). Москва: Издание «Международные отношения».

5. Виноградов В.С. (2001). Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). Москва: Издательство института общего среднего образования РАО.

6. Кадыркулова Ф.Д. (2009). Сопоставление синтаксических систем близкородственных языков. Вестник Бишкекского гуманитарного университета (1 (14)), 137-139. Получено из https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45617491

7. Комиссаров В.Н. (1990). Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва: Высшая школа.

8. Лопатин В.В. (1998). Грамматическое значение // Большой энциклопедический словарь: языкознание. (В. Ярцева, Ред.) Москва: Издательство: Научное издательство.

9. Памук О. (2006). Черная книга. (В.Б. Феонова, Перев.) Санкт-Петербург: Амфора.

10. Рецкер Я.И. (2007). Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистическрй теории перевода (изд. 3-е издание). Москва: Издательство «Р.Валент».

11. Смирницкий А.И. (1957). Синтаксис английского языка. (В. Пассек, Ред.) Москва: Издательство литературы на иностранных языках.

12. Стернин И.А. (2006). Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. Москва: Издательство «Восток-Запад».

13. Федоров А.В. (2002). Основы общей теории перевода (изд. 5-е изд.).

(Л.С. Бархударов, Ред.) Москва: Филология три.

14. Швейцер А.Д. (1973). Перевод и лингвистика. О газетно-информационном и военно-публицистическом переводе. Москва: Военное издательство Министерства обороны СССР.

15. Штатская Т.В. (2015). Актуальность проблемы межъязыковых соответствий. Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 9. – С. 82-82 (№9), с.82-82. Получено 5.15.2022 https://s.expeducation.ru/pdf/2015/2015_09.pdf

16. https://autorating.ru/cars/chevrolet/. (б.д.). https://autorating.ru/cars/chevrolet/.

17. https://chevrolet-tsm.com.ua/. (б.д.). Получено 15.02.2023 г., из https://chevrolet-tsm.com.ua/: https://chevrolet-tsm.com.ua/ru/istoriya-chevrolet/#

УДК 81.246.2

РЕКОНСТРУКЦИЯ ОБРАЗОВ МИРА В ПОЭТИЧЕСКОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ АВТОРОВ

Казиева Альмира Магомедовна,
доктор филологических наук, профессор, директор Северокавказского НИИ филологии, руководитель Центра Северо-Кавказских языков и культур (Пятигорский государственный университет), Почетный работник сферы образования Российской Федерации, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Филиала ГБОУ ВО «Ставропольского государственного педагогического института» в г. Ессентуки
Чотчаева Марина Юрьевна,
доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Карачаево-Черкесской Республики, директор Ставропольского государственного педагогического института (Филиал в г. Ессентуки) г. Ессентуки

Аннотация. В статье рассматривается понятие национального образа мира как системы символов, отражающих специфику менталитета, мировосприятия и миропонимания конкретной нации. Анализируются факторы, влияющие на формирование национального образа мира, такие как история, культура, язык и диалект. Также определяются основные измерения символической системы, в которой существует национальный образ мира.

Ключевые слова: национальный образ мира, символ, менталитет, мировосприятие, миропонимание, диалект, культура, история.

Образ мира можно определить как определенную совокупность коллективных представлений о существующей реальности (природную и социальную), что обобщается символами, которые составляют системную целостность мировоззрения.

До сих пор основное внимание исследователей обращалось на этническую ментальность: при этом объективные символические концепты в культуре, воспроизводящие эти ментальные особенности, оставались лишь «материалом» таких исследований, не рассматривались как самостоятельный предмет анализа, характеризующийся системной целостностью и имеющий свои оригинальные особенности развития и функционирования.

Исследование символов национального образа мира, в том числе поэтических, должно быть основой анализа как менталитета, так и других измерений культуры.

Реконструкция северокавказских образов мира, которые нашли свое программное воплощение в поэтическом творчестве русскоязычных национальных авторов, выходит за пределы научно-теоретической рефлексии и приобретает философский характер, поскольку переходит в сферу исходных мировоззренческих проблем и категорий, связанных с анализом фундаментальных архетипных символов-мифологем, которые лежат в основе человеческого мировосприятия и миропонимания.

Таким образом, исследование национального образа мира, в частности, его поэтического воплощения в творчестве того или иного автора, принадлежит к области философского анализа этнического. Основным модусом бытия в категориальном понимании эстетического сознания является мир человека, который всегда опосредствует восприятие и освоение человеком мира как такового, то есть, в его не зависимом от нас объективном бытии. Здесь человек и близлежащая реальность выявляют свою взаимозависимость, которая и создает сам феномен осознаваемого бытия. В таком контексте становится понятной эвристическая плодотворность категории этнического в исследованиях специфики национального бытия и национальной культуры. Образ мира не является искусственным и сугубо субъективным образованием, поскольку формируется как смысловой регулятив предметно-практической и духовно-практической деятельности человека, обеспечивая ее целостный, универсализированный характер.

Особое значение при этом приобретают категории миропонимания мировосприятия и менталитета в их этническом осмыслении. Миропонимание можно определить как рациональное, осознаваемое измерение мировоззрения, мировосприятие – наоборот, чувственно-эмоциональное, связанное с глубинами подсознания.

Менталитет – это первичное синкретическое и неразвернутое единство, мировоззрение – вторичная, сложная и развернутая в целую систему сфер культуры. Образ мира как система ключевых символов миропонимания является совокупностью тех отдельных специфических, символично конкретизированных черт менталитета, которые отличают тот или другой субъект культуры (например, нацию) от других.

Национальный образ мира формируется как символическая «кристаллизация» специфики освоения объективного мира конкретной нацией как коллективным субъектом жизнедеятельности и эстетического мышления. Такая объективно-символическая данность мира определяется своеобразием его осмысления коллективным умом нации, освоение его коллективной предметно-практической деятельностью, переживание его коллективной чувственностью, оценивание его коллективным опытом и

обобщение его самых ценных элементов коллективным национальным духом в качестве идеалов.

Символическая система, в форме которой существует национальный образ мира, имеет несколько измерений, среди которых в качестве основных можно выделить рационально-концептуальный, психологический (чувственный в широком смысле слова) и ценностный. Соответственно, символ можно определить как такую смысловую обобщенность, которая имеет выражение в формах чувственного переживания ее человеком и которая выступает регулятивом основных измерений национального образа мира.

Гносеологическая специфика символа заключается, помимо остального, в необходимости творческого усилия для его восприятия и понимания. В этом смысле в определении и статуировании творческого наследия любого поэта весомое значение приобретает выяснение роли и места автора в общей парадигме национального эстетического мышления как частного проявления этнической модели мировосприятия и мировоззрения.

Те поэты, которые в наиболее рельефной и выпуклой форме выразили в своих произведениях детерминирующие черты общеэтнического взгляда на окружающее, достойны особого внимания – тем более, что опыт показывает – именно авторы подобного рода, будучи самыми яркими носителями этнической аутентичности, одновременно воплощают в своем творчестве и ценностные элементы общегуманитарного плана. Проблемы определения специфики образа мира однозначно увязаны в современном национальном литературоведении со спецификой этнической культуры в целом и творчества отдельных поэтов в частности. В конкретных исследованиях поэтического мира накоплен большой материал, нуждающийся в обобщении под углом зрения определения системы ключевых мировоззренческо-поэтических символов творчества, которые образуют целостность национального образа мира в его классическом выражении.

Исходным методологическим принципом исследования этнического образа мира в произведениях северокавказских поэтов является учет опосредованности субъективных символических структур личным опытом авторского самосознания – с одной стороны. С другой – считаем абсолютно неоспоримым тот факт, что именно традиции национального эстетического сознания определяют специфику авторского образа мира в контексте общечеловеческого мировоззрения.

Поэтическое творчество раскрывает совершенно определенный тип мировосприятия. В отличие от архаичного народного мировосприятия, в котором доминирует принцип упорядоченности, гармонии, поэтическое

миропонимание современных поэтов характеризуется преимуществом противоположного ему принципа постоянных динамичных изменений.

В отличие от коллективного народного мировоззрения, что нашло свое отображение в фольклоре, жизнелюбие северокавказских авторов основано не на наивной привязанности к реалиям повседневной, обычной жизни, а на пророческом видении конечного идеала, на доминировании эсхатологического измерения мировосприятия. В поэтическом мире северокавказских авторов имеет место предельная структуризация поэтического времени по схеме: неустойчивое Прошлое – Современность как непредсказуемая турбулентность – Будущее как неопределенность, скрашенная тонами оптимистичного ожидания.

Энергия ее поэзии порождается напряженным континуумом всех времен в поэтическом сознании художника. Этот основной принцип поэтического образа мира предопределяет его радикальное отличие от относительно спокойного, уравновешенного и органического народного поэтического мировосприятия. Впрочем, народность ведущих художников заключается не в повторении общих мест, а во взятии на себя функций реорганизатора мышления в границах коллективного сознания. Хотя, в конечном итоге, авторы не выходят за пределы этого мировосприятия (оно сохраняется на глубинном уровне сознания и тем самым создает глубинное напряжение и «поэтику контраста»), они радикально проблематизирует его, ставят на границу внутренней реформации, сомнения во всех традиционных смыслах и формах жизни. В этом отношении отмечается трансформация традиции во всех ее измерениях. С другой стороны, поэзия развивается и как напряженный диалог традиционного и современного мировосприятия.

У северокавказских авторов произошел переход от смыслового центра архаичного народного мировоззрения, что фиксируется символической осью социум – конфликт – личность, к более современной и личностной: Человек – Мысль – Путь; то есть от социоцентризма к антропоцентризму, от наивного систематизационного – к рефлексирующему сознанию; от этики, связанной с патриархальным традиционализмом, – к примату субъективного. Такое видоизменение установившихся смыслов и ориентиров народного мировоззрения, которое, впрочем, не означает их отрицания, а лишь модернизацию, переход в другой режим существования – и составляет онтологическое основание определенной специфики смысловой концептуализации в поэзии современных авторов.

Анализ поэтических текстов однозначно показывает, что центром поэтического сознания современных авторов является глубинная нацио-

нальная структура мироощущения – правда, сильно модернизированная. И это закономерно. Действительно, только ситуация, когда интровертный человек (или человечество в целом), переживает себя как своего рода центр мироздания, – только в этом случае становится возможным свободное изменение, флуктуации национальных ориентиров.

Таким образом, невзирая на то, что в целом поэтические произведения внешне лишены систематической рефлексии метафизических, историософских, этических и эстетических проблем, их творчество несет в себе мощный потенциал оригинального и целостного национально-специфического философского осмысления исходных экзистенциальных проблем, поскольку представляет собой результат глубокого личного духовного опыта, связанного с напряженной эстетической рефлексией.

Этот опыт, воплощенный в конкретных символах поэтического образа мира, является неисчерпаемым предметом для рациональных интерпретаций и концептуализаций в современной северокавказской поэзии и одним из главных источников оригинальности авторов.

Литература

1. Казиева А.М. К вопросу о диалектической взаимозависимости и взаимовлиянии между ментальностью и языком // Гуманитарные исследования. 2012. № 2 (42). С. 69-73.

2. Казиева А.М. Рецензия на книгу У.М. Бахтикиреевой «Творческая билингвальная личность» // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2010. № 6. С. 77.

3. Казиева А.М., Кузнецова А.В. Значимость символов национального образа мира для современной северокавказской культуры // Гуманитарные исследования. 2012. № 3 (43). С. 161-166.

4. Лотман Ю. А.С. Пушкин (Анализ стихотворений) // Лотман Ю.О поэтах и поэзии. – СПб.: Искусство, 1999. – С. 800.

5. Лотман Ю. Анализ поэтического текста. Структура стиха: Пособие для студентов. – Л.: Просвещение, 1972. – С. 10-11.

6. Толгуров Т.З. Информационно-эстетическое пространство поэзии Северного Кавказа. – Нальчик, 1998.

7. Хализев В. Теория литературы. – М.: Высш. шк., 2002. – С. 297.

УДК 81.246.2

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ-ПРЕДЛОЖЕНИЙ ЖИТЕЛЯМИ ЮЖНОГО ВЬЕТНАМА

Ковалев Николай Сергеевич,
кандидат филологических наук,
преподаватель Petrus Ky school,
г. Тху Зау Мот, провинция Бинь Зыонг (Вьетнам)

Аннотация. В статье рассматривается специфика употребления слов-предложений английского языка жителями южного Вьетнама при коммуникации с соотечественниками. Проводится анализ фонетических, семантических и аксиологических особенностей таких слов-предложений, как «Хеллоу», «Окей», «Гуд». Рассматривается и обосновывается актуальность и цель исследования, описывается культурно-исторический и языковой контекст региона, а также дается определение понятию слово-предложение и анонсируются некоторые примеры таких единиц языка, которые будут рассмотрены в дальнейшем.

Ключевые слова: слово-предложение, южный Вьетнам, заимствование, английский язык, коммуникация, аксиологический потенциал, диалект, колониализм.

При изучении специфики коммуникации стран Юго-Восточной Азии обнаруживается стремление к употреблению иноязычных образований, в основном приходящих из языков бывших колониалистов. Кроме того, в этом регионе развит туризм, в связи с чем активно используется английский язык как средство общения с иностранцами, что также влияет на специфику употребления заимствованных речевых единиц для коммуникации с соотечественниками. Следовательно, эти положения определяют интерес к изучению речевого общения Вьетнама в условиях стремления к билингвизму под влиянием колониального прошлого и развивающегося туризма.

Государственным языком Вьетнама является вьетнамский язык, относящийся к группе вьет-мыонгских языков [4]. Несмотря на то, что на территории Вьетнама проживает 54 народности, составляющие 8 языковых групп, для более 85% населения Вьетнама вьетнамский язык является первым изучаемым языком. Однако во Вьетнамском языке выделяют 3 основные диалектные области, членящиеся на многочисленные диалекты и говоры – северные, центральные и южные [6]. Различия между языками областей проявляются преимущественно на лексическом и фонетическом уровне, хотя также следует выделить различие в количестве тонов, что для изолирующего моносилабического тонального языка является значимым

дифференциальным признаком, частично затрагивающим грамматику. Из этого следует, что уместно говорить о коммуникативной специфике южной части Вьетнама на основании особой диалектической зоны для этого региона.

Кроме того, южный Вьетнам обладает определёнными культурно-историческими особенностями, побуждающими к обособленному изучению его речевой деятельности. Так, основные события, оказавшие влияние на картину мира жителей южного Вьетнама произошли в XX веке. Речь идёт о борьбе за независимость и Вьетнамской войне 1955-1975 гг. В ходе данных событий государство Южный Вьетнам выступало в качестве союзника колониальных режимов и США. Соответственно, часть населения Южного Вьетнама получала значительную поддержку от своих зарубежных покровителей, в связи с чем, как показывает практика, некоторые жители современного южного Вьетнама верят в то, что сотрудничество с коллективным Западом могло бы способствовать лучшему экономическому положению Вьетнама как и в масштабах страны, так и в частном случае думающего таким образом гражданина. Следовательно, юг Вьетнама является более «западно-ориентированным» во многих аспектах культуры. Однако, необходимо отметить, что несмотря на существование государства Южный Вьетнам, данные исторические события являются эпизодом борьбы за независимость, а Вьетнам является одной страной [3]. В текущей ситуации уместно говорить лишь о культурно-языковой специфике южного Вьетнама как части единого государства.

При изучении коммуникации в рассматриваемом регионе целесообразно сосредоточить научное внимание на заимствованных словах-предложениях, поскольку употребление таких единиц языка более распространено в связи с тем, что они потенциально могут быть используемы даже теми, кто не изучал английский язык. Слова-предложения – это особые контекстуально обусловленные синтаксические единицы языка, не выделяющие в своем составе отдельных членов, которые выполняют коммуникативную функцию и выражают модальное значение [2]. Также следует отметить, что на основе анализа употребления С.-П. русского языка можно выявить коммуникативно-прагматические особенности современной речевой деятельности, где языковая личность создаёт уникальное и адаптируется к текущему состоянию коммуникации [2]. В связи с этим, рассмотрим некоторые примеры употребления англоязычных слов-предложений в речевой деятельности жителей южного Вьетнама с соотечественниками, т.е. в данной статье мы не рассматриваем феномен межкультурной коммуникации.

Первым вызывающим исследовательский интерес примером является слово-предложение «Хеллоу», реализующее контактоустанавливающую функцию в телефонном разговоре и, реже, используется для привлечения внимания собеседника, который не видит того, кто к нему обращается. Данное слово-предложение употребляется наряду с «Алло». В семантическом плане языковое образование «Хеллоу» не используется вьетнамцами для формального приветствия, как это происходит в английском языке. Установление контакта зачастую сопровождается готовностью вести деловой разговор. В фонетическом плане изменения коснулись звука «оу» [7], который употребляется как долгое «о»: «Хеллоо!». Предполагается, что данные фонетические изменения связаны со спецификой современной вьетнамской письменности «тьы куок нгы» на латинской графической основе [6] и чтения, так как буква «о» читается во вьетнамском языке как звук «о».

Фонетические особенности употребления слова-предложения «Окей» также могут быть подвержены влиянию письменности и чтения, где буква «а» в большинстве случаев читается как звук «а», в связи с чем вьетнамцы произносят данное слово-предложение как «Окай». В семантическом плане также присутствует интересный с исследовательской точки зрения момент, поскольку данная единица языка используется как маркер выражения оценочности, аксиологического потенциала, проявляющегося в реализации восторга говорящего, например, от достигнутого согласия в деловом вопросе. В отличие от вьетнамских маркеров, используемых для выражения согласия, «Окай», возможно, демонстрирует, что деловой вопрос был решён качественно, от чего говорящий испытывает удовлетворение, переходящее в восторг.

Аналогичная ситуация с выражением аксиологического потенциала восторга от происходящих событий, реализуемого посредством речевого употребления заимствованного слова-предложения, наблюдается и в употреблении слова-предложения «Гуд». Безусловно, вопрос грамматического статуса данной единицы языка, эквивалентной русскому слову «хорошо» [5], может быть решён в пользу соотнесения с категорией слов-предложений только при определённых контекстуальных условиях [1], которые как раз можно наблюдать в речевой деятельности вьетнамцев. Так, «Гуд», а вернее «Гус», поскольку согласный звук «д» и «т» в конце слова не распространён во вьетнамском языке, употребляется жителями южного Вьетнама как эквивалент русских слов-предложений «Классно!», «Круто!», «Невероятно!». В этом случае, как и в предыдущем примере слова-предложения «Окай», прослеживается тенденция к определению явле-

ний действительности, событий, с позиции их качественной организации и реализации по высоким стандартам, принятым в англоязычных странах Запада.

Таким образом, можно констатировать, при поверхностном исследовательском анализе специфики употребления слов-предложений английского языка жителями южного Вьетнама при коммуникации с соотечественниками очевидно, что аксиологической составляющей некоторых рассматриваемых единиц языка демонстрируется положительное отношение к культуре англоязычных стран. В этой связи следует отметить, что культурное и языковое влияние посредством социальных сетей, многосерийных фильмов, книг, языковых центров, подкреплённое многовековым колониальным прошлым и особые представления и позиции о событиях в истории Вьетнама, побуждает жителей южной части Вьетнама воспринимать всё реализуемое англоязычными странами с заведомо положительной оценкой.

Литература

1. Буров А.А. Динамика зон переходности в русском языке XXI века / А.А. Буров // Университетские чтения-2017: Материалы научно-методических чтений (Пятигорск, 12-13 января 2017 г.). – Пятигорск: Изд-во ПГУ, 2017. – Ч. 1. – С. 42-47.

2. Ковалев Н.С. Слова-предложения в русской языковой картине мира начала XXI века: коммуникативно-прагматический ресурс/ Автореферат дис. … канд. филол. наук 5.9.5. / Ковалев Николай Сергеевич. – Ставрополь, 2022. – 30 с.

3. Локшин Г.М. 40 лет победы вьетнамского народа / Г.М. Локшин // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. – 2015. – № 26. – С. 138-155.

4. Пейрос И.И. Генетическая классификация австроазиатских языков: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.20 / Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ). - Москва, 2004. - 87 с.

5. Русско-английский словарь междометий и релятивов / Д.И. Квеселевич, В.П. Сасина. – М.: Русский язык, 1990. – 398 с.

6. Самарина И.В. Вьетнамский язык // Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2016); https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2380373 (Дата обращения: 11.05.2023).

7. Семенова Е.В. Теоретическая фонетика английского языка: учеб. пособие / Е.В. Семенова, Я.Н. Казанцева. / Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2020. – 164 с.

Научное издание

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ БИЛИНГВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 06.09.2023 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 11,58
Тираж 500 экз

Типография ИП Тимченко О.Г.
Идентификатор - 6044707
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Тухачевского, 26,
ИНН 263401442118

Телефон/факс 8 (88652) 59-60-90
ideya_plus@mail.ru