

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. первого Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА им. А.О. Орусбаева КРСУ

**РУССКИЙ ЯЗЫК
В БИЛИНГВАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
КЫРГЫЗСТАНА
И ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ:
ОПЫТ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ**

**Сборник статей Международной
научно-практической конференции**

(г. Бишкек, 16–17 мая 2023 г.)

Бишкек 2023

УДК
ББК
Р

Ответственный редактор

М. Дж. Тагаев, д-р филол. наук, профессор, директор
Института русского языка им. А.О. Орусбаева КРСУ

Редакционная коллегия:

О.Л. Сумарокова, д-р истор. наук, зам. директора
Института русского языка им. А.О. Орусбаева КРСУ,
В.И. Карасик, д-р филол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»,
член президиума общероссийской организации
«Российская ассоциация лингвистов-когнитологов», научный редактор
серии сборников «Языковая личность», «Аксиологическая лингвистика»

Рецензенты:

П.К. Кадырбекова, д-р филол. наук, профессор
Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына,
М.И. Лазариди, д-р филол. наук, профессор Кыргызско-Российского
Славянского университета им. Б.Н. Ельцина,
Б.Т. Борчиева, канд. филол. наук, доцент Кыргызско-Российского
Славянского университета им. Б.Н. Ельцина

Рекомендовано к изданию Институтом русского языка
им. А.О. Орусбаева КРСУ

Р РУССКИЙ ЯЗЫК В БИЛИНГВАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КЫРГЫЗ-
СТАНА И ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: ОПЫТ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ: сбор-
ник статей Международной научно-практической конференции (г. Бишкек,
16-17 мая 2023 г.). – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2023. – 389 с.

В настоящем сборнике представлены материалы Международной научно-пра-
ктической конференции «Русский язык в билингвальном пространстве Кыргызстана
и Центральной Азии: опыт, поиски, решения», приуроченной к Году русского языка
в СНГ.

В представленных статьях рассматриваются актуальные вопросы билингвизма
в Кыргызстане и Центральной Азии, дается экспертная оценка современным пробле-
мам и вопросам методики обучения киргизскому языку и русскому как неродному.

Сборник предназначен широкому кругу читателей.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	8
<i>Абдуллаева Г.С.</i> Динамика моделей простого предложения в аспекте взаимодействия языков.....	11
<i>Абдуллаев С.Н., Дуйшобекова Н.З.</i> Билингвальная пресса в многонациональном Кыргызстане	16
<i>Абдуллаев С.Н., Тургонбаева Б.Б.</i> Возраст человека в моделях предложений тюркских и русского языков.....	20
<i>Абдулай Траоре, Рогозная Н.Н.</i> Языковые контакты русского и языка баманан	26
<i>Авдужева З.С.</i> Билингвальный ландшафт как уникальный сегмент концептосферы Чингиза Айтматова	32
<i>Акназарова Г.А.</i> Обучение письменной речи на уроках русского языка в кыргызской школе.....	41
<i>Алтыбаева З.Ч.</i> Явление кодовых переключений в речи детей-билингвов в Кыргызстане.....	47
<i>Аманбаева С.Э., Шамурзаева Т.Т.</i> Лексическая работа по теме «Внешность и характер человека» в практическом курсе русского языка	53
<i>Багдужева А.В., Рогозная Н.Н.</i> Акцент и интерференция в билингвальном дискурсе	59
<i>Башиева С.К., Шогенова М.Ч.</i> Языковое строительство и языковая политика как факторы формирования билингвизма.....	63
<i>Буряченко Т.И., Буряченко Е.С.</i> Примеры дидактических игр и заданий на занятиях по русскому языку как неродному.....	68

Власова Д.А., Сабанцева Ю.С. Роль билингвизма в молодежной среде	74
Гузиева З.К. Когнитивные признаки черного цвета	81
Дарбанов Б.Е. Некоторые особенности речевосприятия	87
Диабате Дауда. Граммаференты в русской речи малийских студентов	91
Дуйшонбиева А.Б. Билингвизм: лингвистический подход к проблеме языка и межнациональных отношений.....	98
Жансултанова Ж.Н. Обучение русскому языку учащихся начальных классов национальной школы в летнем языковом лагере.....	104
Закиров А. Билингвизм в Кыргызстане. Исторические предпосылки и современные реалии	110
Зулпукаров К.З. Об усвоении парадигматико-синтагматического строения русских падежей в киргизской аудитории	117
Кадырбекова П.К., Сулайманкулова А.Н. Лингвокультурная специфика коммуникативного поведения немцев и кыргызов.....	128
Кадыркулова У.К. О некоторых требованиях к разработке содержания учебников нового поколения по русскому языку для учащихся с кыргызским языком обучения.....	134
Камбаралиева У.Дж. Особенности формирования языковой личности в условиях межкультурной коммуникации	140
Когешева Э.Т. Роль русского языка в Кыргызстане в условиях двуязычия	147
Крейдлиг Г.Е. Билингвизм и бисемиотизм.....	153
Лямкина В.А. Русский язык в Узбекистане в годы независимости	163

Мадмарова Г.А., Райымова Г. С. Концепт душа/жан как часть национальной картины мира русского и кыргызского народов	168
Мамырбаева Н.Б. Технология развития критического мышления как эффективное средство формирования коммуникативной компетенции студентов вуза при обучении кыргызскому как иностранному	175
Маткасымова В.К. Особенности национального характера англичан в пословицах и поговорках о деньгах и богатстве	185
Матохина Т.А., Омуралиев Т. WORDCALC – инструмент для автоматического определения сложности текстов по внеклассному чтению для 1–4-х классов общеобразовательных школ кыргызской республики: проект «Окуу керемет!»	190
Мискичкова З.Я. Поэтонимический контент в концептосфере билингвокультурного мировидения Чингиза Айтматова	198
Молдомамбетова А.С. Индекс устойчивости русского языка в Кыргызстане (по данным Гос. института русского языка им. А.С. Пушкина)	205
Мурзалиева Дж.Дж., Боколова С.Д. Реализация билингвизма на занятиях русского языка	211
Мээрим Таалайбек кызы. Парные слова как разновидность фразеологизмов в английском и кыргызском языках	217
Нестерова Т.В. Обучение лексике русского языка студентов-филологов	222
Никольская Н.И. К вопросу о целесообразности тестирования на определение уровня владения русским языком детей-билингвов с нарушениями речи	232
Пермана М.И., Рогозная Н.Н. Кластерная реализация фонем индонезийского и русского языков.....	237

Сумарокова О.Л., Дугина О.В. Особенности позиционирования русского языка среди народов Средней Азии в имперский период.....	244
Сунь Умэн. Сопоставительный анализ колоронима <i>белый</i> в китайской и русской лингвокультурах	254
Сунатаева Э.А. Изучение русского языка в условиях профильного обучения в кыргызской школе	259
Тагаева Г.С. Читательская грамотность учащихся как один из важных компонентов функциональной грамотности	265
Тагаев М.Дж. Конкуренция и семиозис языковых знаков в билингвальном языковом сознании.....	271
Трощенко Л.М., Шалыгина Н.А. Формирование этнокультурной компетентности у учащихся 9-х классов общеобразовательной школы на примере изучения повести А.И. Приставкина «Ночевала тучка золотая»	279
Турдыбаева Н.А, Лукина В.А. Обучение русскому языку и литературе в условиях цифровой реальности с привлечением новых мировоззренческих курсов в рамках билингвизма.....	296
Хонёрская Л.Л. Билингвизм в Кыргызской Республике: политологический аспект.....	304
Чжан Цзычжэнь. Столица в словарном составе русского и китайского языков: сопоставительный аспект.....	311
Чепекова Г.С. Коммуникативный метод в обучении русскому языку в кыргызской школе	317
Чинлода М.С. Лингвокультурологический анализ концепта «свет» (на материале Корана и Библии)	326
Чонмурунова Н.Ж., Багичева Н.В. Использование художественных фильмов в процессе обучения студентов-иностранцев русскому языку	331
Чонмурунова Н.Ж. Цифровые компетенции, необходимые для обучения русскому языку как иностранному	336

Шафигулина Н., Юсупова М. Англоцизмы: мода, престиж или необходимость?.....	343
Шёнлебен М.М. Анализ текстов СМИ на занятиях по русскому языку как иностранному: виды цитирования	350
Эргешбай кызы Миргуль. Образы мира через когнитивный признак «масть лошади» в русском, турецком и кыргызском языках	355
Эрнисова А.Э., Джунсаева А.В. Работа с текстом на уроках русского языка как неродного (на материале текстов учебника для 5-го класса)	363
Юркина Т.Н. Изучение пасхальных традиций на занятиях по русскому языку как иностранному.....	376
Сведения об авторах	381

ПРЕДИСЛОВИЕ

2023 г. проходит под знаком двух замечательных событий в культурно-языковой жизни постсоветского пространства – Года русского языка в СНГ и 95-летнего юбилея великого писателя и мыслителя Ч. Айтматова. Свое отношение к кыргызскому и русскому языкам наш знаменитый земляк, который горячо любил свою Родину и свой родной язык, выразил следующими словами: «Когда спрашивают, на каком языке я думаю, то даже не знаю, что ответить. Оба этих языка для меня, как правая и левая рука – это дар истории, дар судьбы». Родной и русский язык – это дар истории и дар судьбы не только для всеми признанного мастера слова Ч. Айтматова, но и всех жителей многонационального Кыргызстана и всего постсоветского пространства.

В эпоху глобализации владение двумя или несколькими языками становится не исключением, а скорее нормой межкультурной коммуникации, ибо «билингвизм стыкует разные языки и, стало быть, разные формы мышления и, стало быть, разные мироощущения, а это, как всякое явление на стыке науки и культуры создает новый уровень сознания...». Таким образом, формируется креативная, конкурентоспособная личность, которая не ограничена рамками культурно-языкового пространства одного языка, а благодаря владению еще одним имеет возможность раздвинуть границы своего мировидения. Владение современным индивидом несколькими языками рождает взаимопонимание между разными этносами, так как язык – не просто формальное средство общения, но и лингвокультурный код, своеобразный ключ к пониманию ментального поведения, культуры и традиций людей других национальностей, с которыми мы живем бок о бок в течение многих веков.

Настоящий сборник статей под названием «Русский язык в билингвальном пространстве Кыргызстана и Центральной

Азии: опыт, поиски, решения», приурочен к Году русского языка в СНГ. В нем собраны исследования ученых из Кыргызстана, России, Узбекистана, Казахстана и др. Объединяет эти научные поиски глубокая убежденность, что русский язык не чужой, а другой, привычный и испытанный временем, лингвокультурный код, медиум, открывающий доступ к сокровищнице знаний на русском и других языках.

Среди авторов научных статей есть известные филологи и молодые ученые, делающие первые, но вполне уверенные шаги в науке о языке. Исследования проводятся на материале киргизского, русского, английского, немецкого, китайского языков. Материалы научных исследований освещают широкий круг проблем и вопросов, связанных с билингвизмом и методикой обучения русскому и киргизскому языкам.

Так, в сборнике представлены исследования, рассматривающие особенности феномена билингвизма (Г.Е. Крейдлин, А.Б. Дуйшонбиева, Д.А. Власова, Ю.С. Сабанцева, А.В. Багдуева, Н.Н. Рогозная и др.). Широко представлены работы, посвященные вопросам функционирования русского языка и специфики билингвизма в Кыргызстане и странах Центральной Азии (М. Дж. Тагаев, С.Н. Абдуллаев, З.Ч. Алтыбаева, А.З. Закиров, У. Дж. Камбаралиева, Л.Л. Хопёрская, Э.Т. Коешева, В.А. Лямкина, А.С. Молдомамбетова, О.Л. Сумарокова, О.В. Дугина и др.). Важное место в сборнике занимают работы, посвященные методике обучения киргизскому языку и русскому и как неродному (Т.В. Нестерова, Т.Н. Юркина, А.Э. Эрнисова, А.В. Джунсаева, М.М. Шёнлебен, Н.Ж. Чонмурунова, Г.С. Чепекова, Э.А. Супатаева, Н.Б. Мамырбаева и др.). И, наконец, значительный интерес в сборнике представляют научные статьи, в центре внимания которых вопросы когнитивной лингвистики и лингвокультурологии (Г.А. Мадмарова, Г.С. Райымова, В.К. Маткасымова, З.Я. Мискичкова, М.С. Чинлода, Эргешбай кызы М. и др.).

Полагаем, данный сборник вызовет интерес у широкого круга специалистов: языковедов, переводчиков, преподавателей высшей школы, а также учителей русского языка. Он может быть

рекомендован аспирантам и студентам филологических факультетов, факультетов лингвистики и перевода, а также всем, кто интересуется вопросами науки о языке.

Русский язык в Кыргызстане и Центральной Азии как субъект языковой ситуации в стране и существенная часть ментально-языкового сознания каждого гражданина функционирует не автономно, а в тесном, органическом взаимодействии с другими языками и культурами. Данное обстоятельство подчеркивает актуальность проблематики национально-русского билингвизма, позволяет определить степень «самочувствия» русского языка в контексте с другими языками и культурами Центральной Азии, что особенно важно в Год русского языка в СНГ.

ДИНАМИКА МОДЕЛЕЙ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Цель статьи – анализ взаимодействия русского и тюркских языков на уровне синтаксиса. Автор осмысливает изменения в системе сущностных единиц языка на этом уровне в контексте влияния русского на тюркские языки. Это влияние прослеживается неравномерно на материале разных тюркских языков.

Ключевые слова: элементарное простое предложение; модель, формула; структурная схема; взаимодействие.

В статье рассматриваются вопросы формирования эмических единиц языка на уровне синтаксиса. Такие единицы описываются в терминах моделей элементарных простых предложений, которые в современной синтаксической науке интерпретируются в качестве основных единиц синтаксического уровня системы языка [3; 6; 7]. Известно, процесс их формирования сложный, тем не менее в настоящее время есть возможность наблюдать такие явления. В данном случае наше внимание привлекают процессы, связанные с взаимодействием русского и тюркских языков. Итоги таких исследований, безусловно, могут быть полезны для методики преподавания русского языка в двуязычной среде [1, с. 5]. Объектом нашей работы будет одна модель элементарного простого предложения с семантикой возрастной характеристики. Ее мы будем представлять через формулу с использованием специальных символов и обозначений:

{[N₃ Num_{яш} V^{mov} (толмак)] – КОМУ СКОЛЬКО ЛЕТ}.

Модель элементарного простого предложения – это лингвистический знак. Его означающим является структурная схема, а обозначаемым – обобщенная пропозиция [4, с. 352–353]. Структурную схему представляют облигаторные синтаксические позиции, в формуле модели обозначаемые частеречными символами, а пропозицию передаем посредством вопросительных местоимений. Итак, обратимся к тюркскому материалу на примере типично тюркского уйгурского языка:

Модель $\{[N_3 \text{ Num}_{\text{чис}} \text{ Vf}^{\text{mov}} (\text{толмақ})] - \text{КОМУ СКОЛЬКО ЛЕТ}\}$.

Например:

Ризвангулгә 21 яш толди (ЖБ, К-К, 81) ‘Ризвангуль исполнился 21 год’

Глагол *толмақ* ‘наполняться’ в темпоральном значении в уйгурском языке имеет особенную значимость. Носители языка придают семантике глагола оттенок цикличности, имея в виду месяцы и годы как единицы времени [2, с. 34–36]. Желая акцентировать динамику времени, они часто увязывают темпоральность с лунными фазами: *йеңи ай/ай беши* ‘молодой месяц’ – *толган/толун ай* ‘полная луна’ – *азийиватқан ай/ай соңи* ‘убывающая луна’. Это в определенной мере обуславливает употребление данного глагола в ситуации возрастной характеристики. Вместо глагола *толмақ*, как показывают наши материалы, может употребляться бытийный глагол *болмақ*:

Сиңлимга пәқәт үч яш болди (ХА, ОЧ, 92) ‘Моей сестренке еще только три года’.

В поверхностной структурной схеме модели нет позиции традиционного подлежащего. Субъект возрастной характеристики выражен словоформой с аффиксом дательного-направительного падежа. Предикат выражен сочетанием нумератива с лексемой *яш* в форме основного падежа и при необходимости – служебных глаголов *толмақ/ болмақ*. Обратимся к примерам:

Бүгүн Әркингә йигирмә бәш яш толди (ЖБ, К-К, 183) ‘Сегодня Аркину исполнилось двадцать пять лет’.

Нам представляется, что данная модель является сравнительно молодой производной от устоявшейся модели:

{[N₁ Num_{яшз} Vf_{тов} (кирмэк, чикмак, толмак)] – КТО В КАКОМ ВОЗРАСТЕ НАХОДИТСЯ (букв. кто в какой возраст вошел)}.

Например, в киргизском языке:

Кошуналардын кызы Айгул жыйырма жашка толду ‘Дочке соседей, Айгуль исполнилось двадцать лет’

или в современном уйгурском языке:

Көрүнэрлик жигит Садик жигирмэ сэккиз яшка киргэн еди (ЖБ, К-К, 129) ‘Видному молодому человеку Садыку исполнилось двадцать восемь лет’.

К такому выводу нас подтолкнули два фактора. Первый заключается в том, что нам встречались примеры с глаголом *толмак*, организованные по структурной схеме традиционной устоявшейся модели. Сравни:

Бу чирайлиқ қиз әндила он тоққуз яшқа толди (ХА, ОЧ, 87) ‘Этой симпатичной девушке недавно исполнилось девятнадцать лет’.

Кесахан әндила он бәш яшқа толган еди (ХА, ОЧ, 14) ‘Кесахану недавно только исполнилось пятнадцать лет (букв. Кесахан недавно в пятнадцать лет наполнился)’

Вторым моментом послужили факты других тюркских языков, в частности татарского и башкирского, в которых нормальными являются фразы, построенные по структурной схеме N₃ Num_{яш} *тулмак*:

тат. *Бу озын буйлы кешегә илле яшь тулды* (СР, БЯ, 103) ‘Этому высокому мужчине исполнилось пятьдесят лет’,

башк. *Эльмирага ун һигез йәш тула* (МГ, УБ, 61) ‘Эльмире исполнилось восемнадцать лет’.

По нашему мнению, в современной татарском языке фразы, построенные по структурной схеме N₃ Num_{яш} *тулмак*, очевидно, можно считать подвергшимися влиянию русского языка, а именно конкретной модели со значением возрастной характеристики:

{(N3 ↔ Vf mov Num LEXage) - КОМУ ИСПОЛНИЛОСЬ
СКОЛЬКО ЛЕТ}.

Приведем примеры:

Младшему сыну исполнилось три года.

Розе уже почти исполнилось восемнадцать лет.

Здесь подлежащего в именительном падеже нет, а предикат представлен глаголом *исполняться* в смысле *реализоваться*. Поэтому такие предложения относятся в русистике к безличным: «При обозначении возраста субъекта используется безличная конструкция, где субъект представлен формой дательного падежа: А Николаю Григорьевичу всего-то двадцать два года (А. Геласимов «Чужая бабушка», 2001) [Там же]; Редактору было за восемьдесят (С. Довлатов «Ремесло», повесть в 2 ч. Ч. 2. 1984) [Там же]; «Поле было пятнадцать» (Т. Тронина «Никогда не говори “навсегда”», 2004) [Там же]. Из полнозначных глаголов, употребляемых для обозначения возраста, самыми частотными являются *исполниться*, *минуть*, *стукнуть*, *сравниваться*: Сегодня мне исполнилось сорок лет (С. Спивакова «Не всё», 2002) [Там же]; Мне минуло только двадцать два (И. Э. Кио «Иллюзии без иллюзий», 1995–1999) [Там же]; Ей недавно стукнуло двадцать девять (Ю.О. Домбровский «Факультет ненужных вещей», Ч. 3, 1978) [Там же]; Василию Яковлевичу Джакония недавно сравнялось сто (Н. Сухинина «Море, горы и хороший характер» // «Семья», 19. 01. 2000) [Там же]. Встречаются сочетания *перевалить за* и *подступить к* для обозначения приблизительного возраста: Многим перевалило за сто лет (Е. Мушкина «Елка из кондитерской» // «Родина», 2007) [Там же]; Пантелею Прокофьевичу «подступило под пятьдесят» («перевалило» за 48) (Ф. Кузнецов «Шолохов и “анти-Шолохов”» // «Наш современник», 15. 02. 2004) [Там же]» [5, с. 196].

Для сравнения отметим, что в современном киргизском языке такие фразы не встречаются, и смысл передается при использовании модели, аналогичной устоявшейся уйгурской модели с подлежащим в именительном падеже в составе структурной схемы. Уйгурский язык находится на стадии, когда происходит

становление еще одной новой модели, и влияние другого языка здесь исключать нельзя. Раньше такое осмысление житейского опыта, при котором возраст «наполнялся» бы в человека, не был характерным для тюрков. Сейчас такие фразы возможны.

Таким образом, подводя итоги, можно сделать вывод о том, что в настоящее время протекают активные процессы взаимодействия языков даже на консервативном синтаксическом уровне. Свидетельством тому – формирование в конкретных языках новых моделей элементарных простых предложений, являющихся сущностными единицами языка.

Литература

1. *Абдуллаев С.Н.* Актуальные вопросы преподавания русского языка в тюркоязычной среде постсоветского пространства на современном этапе // *Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии.* – Казань, 2016. – С. 3–6.
2. *Абдуллаева Г.С.* Тюркская модель времени в уйгурской картине мира: оппозиция линейной и циклической темпоральности // *Антропология времени.* – М., 2017. – С. 34–36.
3. *Кошкарева Н.Б.* Метод моделирования структуры и семантики элементарных простых предложений как единиц языка // *Вестник НГУ. Серия лингвистики и межкультурной коммуникации.* – 2006. – Т. 4. Вып. 2. – С. 64–76.
4. *Строй уйгурского языка.* – Алма-Ата, 1989.
5. *Шапалова О.И.* Семантико-функциональное поле предложений со значением количества в русском языке // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – Тамбов. – 2016. – № 7 (61). Ч. 2. – С. 194–197.
6. *Черемисина М.И.* Языковая «картина мира» в ее отношении к моделям элементарных простых предложений // *Гуманитарные исследования: итоги последних лет: Сб. тез. науч. конф., посв. 35-летию гуманитарного факультета НГУ.* – Новосибирск, 1997. – С. 219–222.
7. *Черемисина М.И.* Итоги исследования простого предложения в языках Сибири // *Языки коренных народов Сибири.* Вып. 4. – Новосибирск, 1998. – С. 3–30.

Источники, из которых взяты примеры

1. *Абдуллин Х.* Отлуқ чэмбэр. – Алмута, 1989.
2. *Босаков Ж.* Көч-көч. – Алмута, 1986.
3. *Гумерова М.С.* Урал батыр. Эпос геройзары юлынан. – Өфө, 2019.
4. *Рафиков С.* Беренче яз. – Казан, 1962.

*С.Н. Абдуллаев,
Н.З. Дуйшобекова*

БИЛИНГВАЛЬНАЯ ПРЕССА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КЫРГЫЗСТАНЕ

Аннотация. В предлагаемой статье авторы обращаются к феномену «билингвальная пресса» в условиях современного Кыргызстана. Ее нарративы интерпретируются как отражение межнациональных отношений в республике. В исследовании рассматриваются материалы газеты Общества уйгуров Кыргызской Республики «Иттипак».

Ключевые слова: пресса; билингвальность; межнациональные отношения; читательская аудитория.

Двуязычная пресса в Кыргызстане – своеобразное отражение ситуаций и отношений между языками и этносами. Поэтому, обращаясь к теме билингвального характера формы и содержания СМИ, разумно осмыслить характер межэтнических отношений в этой мультиэтнической республике.

Под межэтническими отношениями нами понимаются разнообразные социокультурные отношения в социуме между этническими группами. Мы прежде всего будем основываться на признаке их институциональной оформленности или неформальности. В первом случае объектом нашего внимания будут институционально оформленные отношения, в частности юридически зарегистрированные татарские национально-культурные

сообщества. Во втором – мы будем затрагивать отношения в широком понимании между представителями этнических групп.

Институционально оформленные отношения в Кыргызстане ассоциируются с массовой общественной организацией – Ассамблеей народа Кыргызстана (АНК) [3]. Члены АНК позиционируются как представители того или иного этноса. Причем реально в рамках одной этнической группы может быть организовано несколько юридических лиц. Так обстоит дело, например, с кыргызстанскими татарами. В разных городах – Бишкеке или, например, Караколе – одновременно существует несколько сообществ. Всемирный конгресс татар рекомендует юридически самостоятельным организациям выходить на аналогичную по статусу организацию «Туган тел» потому, что она входит в АНК. С такой позицией многие не согласны, поскольку – по определению – АНК объединяет весь народ Кыргызстана.

Этнокультурный исследовательский центр «Ренессанс» при изучении вопросов бытования этногрупп в Прииссыкулье применяет метод моделирования межкультурной коммуникации. Такая модель содержит четыре направления: внешне-формальное (особенности архитектуры, одежды, кухни); содержательное (обычай, традиции, ценности); комбинаторное (совместные праздники, смешанные браки, торговля); прагматическое (положительное и отрицательное при межкультурном взаимодействии). В этой связи представляется логичным различать поле национальной культуры и сферу межкультурной коммуникации. В первом случае моделируются лингвокультуре́мы как двусторонние единицы описания [ср.: 5, с. 15–16].

В широком смысле (не обязательно институционально оформленные) отношения между культурами Кыргызстана можно толковать в контексте противопоставления *«интеграция – изоляция»*. Интеграционные процессы можно назвать социальной когезией. В условиях Иссык-Кульской области Кыргызстана допустимо говорить о двух видах средств социальной когезии: бинарных и общих. Примером бинарных отношений могут служить объединения татар и башкир. Образцом отношений общего типа можно назвать

совместные праздники, смешанные браки, общие проблемы (ковид, охрана окружающей среды), общие культурные ценности и др.

Вопросы многоязычной прессы возникают при обращении к проблематике социальной когезии. Сразу же отметим, что главной задачей является сохранение этнокультурной идентичности этносов. В регионе имеется живой пример утраты такой идентичности: прииссыккульские калмыки сегодня практически утратили свою идентичность и язык. Следовательно, вопросы сохранения ядра этнокультурной идентичности должны быть всегда в поле нашего зрения. Применительно к языку ориентирами, очевидно, все-таки должны быть нормы современного литературного языка, который тем не менее должен развиваться и обогащаться. Такие процессы происходят и в сфере современных языков СМИ. Ниже мы рассмотрим использование русского языка на страницах одного из печатных органов АНК – газеты «Иттипак», которая издается Обществом уйгуров Кыргызской Республики. Интерес вызывают лингвистические особенности газеты, обусловленные этноязыковой гетерогенностью адресатов печатного органа [6, с. 118].

Сразу же отметим, что газета «Иттипак» – своеобразный пример билингвальных СМИ в Кыргызстане. Более того, названной газетой используется несколько графических систем. Материалы печатаются на основе кириллицы и арабицы. Двужычный – русско-уйгурский – расклад в презентации материалов газеты детерминирован разными факторами, в том числе возрастными параметрами читателей газеты. В итоге складывается особый двужычный дискурс данного СМИ [4, с. 39]. Редакция газеты, учитывая сложившуюся языковую ситуацию, специально просит авторов готовить материалы для молодежной аудитории на русском языке. Объясняется это тем, что вследствие отсутствия в Кыргызстане школ и классов с обучением на уйгурском языке хорошее владение херитажным языком наблюдается преимущественно в аспекте аудирования. Что касается письма, чтения, то здесь очень много проблемных вопросов. Один из путей решения этой проблемы – научное моделирование коммуникативной структуры уйгурского языка [1, с. 13–14]. Что касается старшего

поколения, то его представители свободно читают и пишут на уйгурском языке. Причем многие читают на арабице.

Следовательно, резюмируя, можно отметить, что русский язык в условиях Кыргызстана выполняет функцию замещения очевидной лакуны – отсутствия у уйгурской молодежи рецептивных компетенций в отношении письменной речи. Это позволяет сохранять читательскую аудиторию, а также знакомить с материалами из других печатных изданий [2, с. 6–8].

Литература

1. *Абдуллаев С.Н.* Моделирование коммуникативной структуры уйгурского языка как путь его сохранения в современных условиях // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. Т. 1. – Казань, 2016. – С. 3–14.
2. *Абдуллаев С.Н.* Мультиэтническая русскоязычная интернет-картина мира: транскультурная специфика функционирования языка // Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. – М., 2017. – С. 3–12.
3. *Абдуллаева Г.С.* Ассамблеи народов как актор публичной дипломатии СНГ: модель и изоморфизм структурно-функциональной организации // Сборник финалистов Конкурса молодых международных конкурсов СНГ им. А.А. Громыко. – М., 2019. – С. 7–16.
4. *Бойкова С.Е.* Эксперимент с картинками со сквозным персонажем: анализ билингвального нарратива // *Litera*. – 2020. – № 10. – С. 37–48.
5. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология в новой парадигме гуманитарного знания XXI века: от теории к практике // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах. – М., 2019. – С. 8–17.
6. *Небайкина А.В.* Этнокультурный фактор формирования имиджа региональной билингвальной газеты / /Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2014. № 5. Ч.1. – С. 117–121.

С.Н. Абдуллаев,
Б.Б. Тургонбаева

ВОЗРАСТ ЧЕЛОВЕКА В МОДЕЛЯХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ТЮРКСКИХ И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье излагаются результаты иссык-кульской синтаксической группы представителей новосибирской филологической школы. В сопоставительном плане описываются модели простых предложений со значением возраста человека. Акцентируются особенности структурных схем и семантической структуры предложений.

Ключевые слова: русский язык; тюркские языки; простое предложение; модель.

Цель настоящей статьи – описание моделей простых предложений с семантикой возрастной характеристики субъекта в русском и тюркских языках. Мы последовательно интерпретируем модели простых предложений в качестве единиц языка, а именно в качестве двусторонних лингвистических знаков, противопоставляя их речевым единицам – фразам (высказываниям) [3, с. 352–353]. План выражения в интересующих нас моделях представляется структурными схемами, а план содержания – обобщенными пропозициями. Для обозначения таких сущностных единиц языка мы используем термин «элементарное простое предложение» (далее – ЭПП). В нашем понимании ЭПП – основная единица синтаксической системы языка [6, с. 8–9; 2, с. 67].

В современном русском языке при обозначении возраста субъекта используется безличная конструкция, где субъект представлен формой дательного падежа:

А Николаю Григорьевичу всего-то двадцать два года. (А. Геласимов «Чужая бабушка», 2001) [Там же];

Редактору было за восемьдесят. (С. Довлатов «Ремесло»: повесть: в 2 ч. Ч. 2, 1984) [Там же];

Поле было пятнадцать (Т. Тронина «Никогда не говори «навсегда»», 2004) [Там же]. [4, с.196].

Типичная модель для русского языка:

{(NЗ ↔ Vf mov Num LEXage) – КОМУ ИСПОЛНИЛОСЬ СКОЛЬКО ЛЕТ}.

В современных тюркских языках нами зарегистрированы четыре модели с интересующей нас семантикой. Две модели относятся к классу моделей глагольных предложений, две другие мы интерпретируем в качестве моделей именных предложений.

1. Модель {[N₁ Num_{числ} Vf_{mov} (кирмэк)] – КТО В КАКОМ ВОЗРАСТЕ НАХОДИТСЯ (букв. кто в какой возраст вошел)}.

Например:

Уйг. *Адаләт он сәккиз яшқа кирди* (ЖБ, К-К, 126) '(Девушке) Адалят исполнилось восемнадцать лет'.

В приведенном примере на уровне поверхностной структуры субъект возрастной характеристики выражен подлежащим, он представлен именем существительным в основном (неопределенном, прямом) падеже. Предикатом-сказуемым здесь является сочетание *он сәккиз яшқа кирди* (букв. 'вошел(ла) в восемнадцать лет'). Предикат состоит из числительного, лексемы *яш* «возраст» в форме дательного-направительного падежа и глагола *кирмэк*. Ср. еще пример:

Уйг. *20 رەدارۇب اقشاى ىدرىك* (ЗС, И, 239)

رەدارۇب 20 ىش = لاق ىدرىك

войти=Past возраст=Dat 20 друг =Nom

'Другу исполнилось 20 лет.

(букв. Друг вошел в двадцать лет').

Глагол *кирмэк* принимает форманты, которые выражают дополнительные грамматические оттенки значения. Например:

Балам он сәккиз яшқа кирәй деди 'Моему сыну уже почти восемнадцать лет' (букв. *Сын мой в восемнадцать лет войду-ка сказал-подумал*).

В данной работе мы не будем касаться многочисленных грамматических оттенков семантики возраста, а только отметим глагольное осложнение формы предиката с целью приблизительного

выражения возрастной характеристики субъекта. В приведенном выше примере речь идет о неточном указании на возраст в сторону уменьшения числа, обозначенного именем числительным, – почти 18 лет. При таком раскладе лексема *яш* употребляется в дательном-направительном падеже, а глагол *кирмәк* принимает форму желательного наклонения и используется с делексикализованным глаголом говорения *демәк*: *он сәккиз яшқа кирәй деди*.

Если речь идет о приблизительном указании на возраст в сторону увеличения от обозначенного числа, то вместо глаголов *кирмәк* (*чиқмақ, толмақ*) употребляется глагол *ашмақ* (*өтмәк, алқимақ*). Лексема *яш* в этом случае становится в форме аблатива. Мы расцениваем такие изменения как отдельные случаи варьирования модели. Например:

Жуган әндила оттуз яштин алқиган (ЗС, ЕТЙ, 114) ‘Молодой женщине только недавно «перевалило» за тридцать лет’.

В русском языке из полнозначных глаголов, употребляемых для обозначения возраста, самыми частотными являются ***исполниться, минут, стукнуть, сравняться***: Сегодня мне исполнилось сорок лет (С. Спивакова «Не всё», 2002) [Там же]; Мне минуло только двадцать два (И.Э. Кио. «Иллюзии без иллюзий», 1995–1999) [Там же]; Ей недавно стукнуло двадцать девять (Ю.О. Домбровский «Факультет ненужных вещей». Ч. 3. 1978) [Там же]; Василию Яковлевичу Джакония недавно сравнялось сто (Н. Сухина «Море, горы и хороший характер» // «Семья», 19. 01. 2000. [Там же]. Встречаются сочетания *перевалить за* и *подступить к* для обозначения приблизительного возраста: Многим перевалило за сто лет (Е. Мушкина «Ёлка из кондитерской» // «Родина», 2007) [Там же]; Пантелею Прокофьевичу «подступило под пятьдесят» («перевалило» за 48) (Ф. Кузнецов «Шолохов и “анти-Шолохов”» // «Наш современник», 15. 02. 2004) [Там же].» [4, с. 195].

Мы считаем, что глагол *кирмәк* и его функциональные аналоги в составе реализаций модели в настоящее время функционируют как делексикализованные глаголы в служебной функции. Как показывают наши материалы, на месте глагола *кирмәк* можно употребить *чиқмақ* ‘восходить, залазить’, *толмақ* ‘наполниться’,

кэлмәк ‘приходить’ в роли служебного слова. Подобная замена влечет за собой варьирование модели.

Варьирование глаголов-констант в уйгурском языке позволяет констатировать особенности восприятия возрастной информации о субъекте. Такие смыслы сложились в уйгурском языке в прошлом. Их можно трактовать как часть жизненного опыта в контексте общей картины мира [5, с. 221]. В русском языке такие модели примыкают к моделям предложений со значением количества [4, с. 194–197]. В тюркских языках, в частности в современном уйгурском, они восходят к моделям пространственно-временной характеристики. В частности, рассматриваемая модель сложилась как средство обозначения такой ситуации, при которой возраст человека (*яш*) интерпретировался в качестве некоторых объектов, поддающихся счету: *бир яш* ‘один год’, *икки яш* ‘два года’, *оттуз яш* ‘тридцать лет’, *йүз яш* ‘сто лет’, в которые человек должен «проникнуть» при его движении по жизненному пути.

Структурный вариант указанной модели –

{[N₁ Num_{яш} Vf_{mov} (чикмак)] – КТО В КАКОМ ВОЗРАСТЕ НАХОДИТСЯ (букв. кто на какой возраст взобрался)}.

Например:

Адаләт билинмәстинла он сәккиз яшқа чиқишту (ЖБ, К-К, 68) ‘Адалят незаметно исполнилось восемнадцать лет (букв. Адалят взобралась на восемнадцать лет)’.

В данном случае позицию глагола-константы замещает глагол *чикмак* ‘подняться, взобраться’. В прошлом этот вариант рассматриваемой модели описывал жизненный опыт уйгуров, при котором достижение определенного возраста человеком уподоблялось движению по восходящей «лестнице», ступени которой представляли собой конкретные возрастные этапы: *бир яш* ‘один год’, *икки яш* ‘два года’, *оттуз яш* ‘тридцать лет’, *йүз яш* ‘сто лет’ и т. д. Человек «поднимался-взбирался» на один, два и т. д. число лет, т. е. он рос – взрослел – старился, но все время поднимался.

А теперь обратимся к варианту с глаголом *кэлмәк* ‘приходить’:

{[N₁ Num_{яшз} Vf_{нов} (кәлмәк)] – КТО В КАКОМ ВОЗРАСТЕ НАХОДИТСЯ (букв. к какому возрасту пришел)}.

Рассмотрим пример:

Бизниң өйдики чоңлиримиз йуз яшқа келип қалди (ЖБ, КК 169) ‘Старшие люди в нашей семье достигли (букв. пришли) столетнего возраста’.

Семантическая структура данного варианта модели указывает на то, что он употреблялся также при осмыслении возраста как этапа на жизненном пути человека, который необходимо достичь. Однако особенностью данного случая служит то обстоятельство, что этот вариант ЭПП, как правило, используется, когда речь идет о преклонном возрасте. Когда говорят о восемнадцатилетнем возрасте, то этот вариант не употребляется.

Что касается первой модели, можно заключить: определенный возраст осмысливался уйгурами как некоторый объект «достижения» при «движении» жизни. Следует, что человек *достигает* того или иного возраста. Это является элементом языковой картины мира, что сохранилось в ЭПП как единица уйгурского языка. В структурной схеме субъект представлен позицией основного падежа. Лексема *яш* ‘возраст’ ставится в форме дательно-направительного падежа, что детерминируется валентностью глаголов *кирмәк* (*чиқмақ, кәлмәк*). Ср. еще примеры:

Йеқинда Эльдар 20 кириду (ХА, ТА, 94) ‘Эльдару скоро будет 20’.

Розахунниң оғли оттузга чикти (ЗС, УТЙ, 116) Сыну Розахуна исполнилось тридцать лет.

Бу ақсақал сәксәнгә кәлди охшайду (ЖБ, К-К, 91) Этому аксакалу, похоже, исполнилось семьдесят лет (букв. Аксакал пришел к семидесяти годам).

В дополнение к характеристике первой модели следует отметить, что она частично фразеологизируется – позицию предиката замещает фразеологизм *Нит-ниң чейини ичмәк* ‘пить чай такого числа’. Например:

Сениң достуң сәксәнниң чейини ичмәктә ‘Твоему другу исполнилось восемьдесят лет (букв. *Твой друг пьет чай восьмидесяти*)’.

2. Модель $\{[N_1 \text{NumLEX}^{\text{age}}_{(\text{яш5})} \text{Cop}]\}$ – КТО В КАКОМ ВОЗРАСТЕ}

Эту модель мы считаем именной. Здесь при предикативе $\text{Num}_{\text{яш5}}$ употребляется связка (Cop). Субъект выражен словоформой в основном падеже и является подлежащим. Что касается синтаксического смысла, то здесь возрастная характеристика осмысливается также на основе пространственных представлений. Возраст понимается как некая локация для человека. Локация -1 яш, локация - 2 яш и т. д. Обратимся к примерам:

Гүлайшам дегән жуған оттуз яшта экән (ЗС, ЕТЙ, 115) ‘Молодой женщине, Гульайшам, оказывается, тридцать лет (букв. *Гульайшам на тридцати годах оказывается*)’.

Аювахун қаримаққа жигирмә бәш яшта (ЖБ, К-К, 79) ‘Аювахуну на первый взгляд было двадцать пять лет’.

3. Модель $\{[N_1 N_6 \text{NumLEX}^{\text{age}} \text{чоң/кичик Cop}]\}$ – КТО КОГО НА СКОЛЬКО СТАРШЕ/МЛАДШЕ}

Данная модель содержит большее количество актантов, поскольку информация о возрасте передается путем сравнения с возрастом другого человека. То обстоятельство, что субъект старше (*чоң*) или младше (*кичик*) сравниваемого с ним человека, передается точно и конкретно при помощи имени числительного при слове *яш*. Например:

Розахун Гүлайшамдин 22 яш чоң (ЗС, ЕТЙ, 114) ‘Розахун старше Гульайшам на 22 года’.

Мениң һәдәм мениңдин үч яш чоң (ХА, ОЧ, 206) ‘Сестра старше меня на три года’.

Мәзкүр көрәрмән мениңдин хелә кичик (ХА, ТА, 211) ‘Этот зритель намного младше меня’.

Итак, мы рассмотрели несколько моделей простых предложений с семантикой возрастной характеристики субъекта. Русская модель трактуется как безличное предложение, а тюркские – как двусоставные с подлежащим в структурной схеме.

Литература

1. *Абдуллаев С.Н., Ногоева Ч.А.* Язык на перекрестке культур // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сб. статей и тезисов Международной научно-практической конференции / Российский университет дружбы народов. – М., 2018. – С. 71–74.
2. *Кошкарева Н.Б.* Метод моделирования структуры и семантики элементарных простых предложений как единиц языка // Вестник НГУ. Серия лингвистики и межкультурной коммуникации. – 2006. Т. 4. Вып. 2. – С. 64–76.
3. *Строй уйгурского языка.* – Алма-Ата, 1989.
4. *Шаповалова О.И.* Семантико-функциональная поле предложений со значением количества в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7 (61). Ч. 2. – С. 194–197.
5. *Черемисина М.И.* Языковая «картина мира» в ее отношении к моделям элементарных простых предложений // Гуманитарные исследования: итоги последних лет: сб. тез. науч. конф., посв. 35-летию гуманитарного факультета НГУ. – Новосибирск, 1997. – С. 219–222.
6. *Черемисина М.И.* Итоги исследования простого предложения в языках Сибири // Языки коренных народов Сибири. Вып. 4. – Новосибирск, 1998. – С. 3–30.

Источники, из которых взяты примеры

1. *Босаков Ж.* Көч-көч. – Алмута, 1986.
2. *Гумерова М.С.* Урал батыр. Эпос геройзары юлынан. – Өфө, 2019.
3. *Рафиков С.* Беренче яз. – Казан, 1962.

*Абдулай Траоре,
Н.Н. Рогозная*

ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ РУССКОГО И ЯЗЫКА БАМАНАН

Аннотация. В статье отражены результаты исследований языковых контактов русского и языка баманан. Кроме того,

рассматривается распространение языка баманан на территории Мали (в социальном аспекте) и распространение его за пределами страны. Исследуются вопросы функционирования и развития билингвизма на территории Мали.

Ключевые слова: русский язык; язык баманан; билингвизм; сопоставительный анализ; политика; экономика.

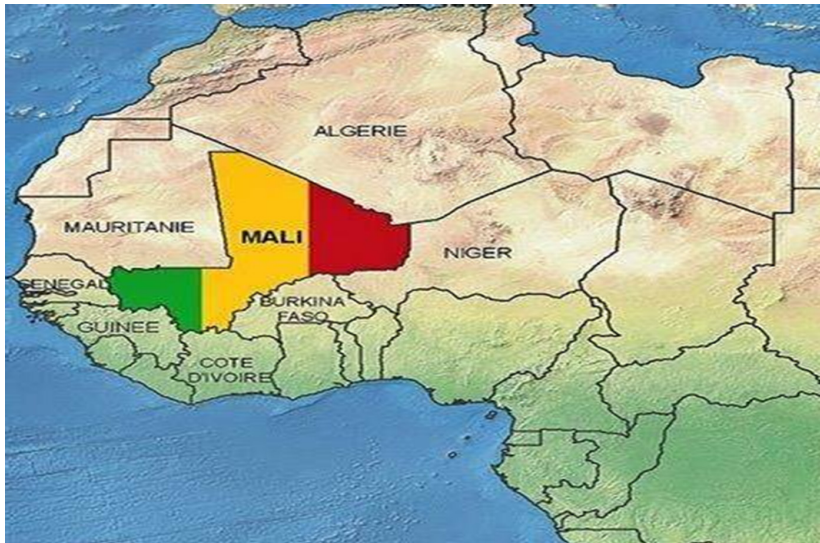
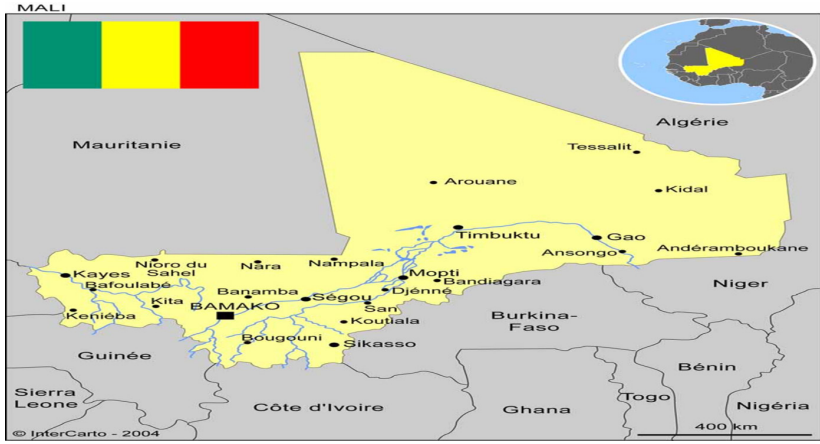
Язык – это средство общения между людьми, он имеет устную и письменную форму. Но следует отметить, что в мире есть языки, имеющие только устную форму. Несмотря на это, они вместе с языками, имеющими письменность, играют важную роль в социуме – функцию общения. Язык помогает точно представлять факты, рассказывать о действиях, событиях, которые совершаются в момент речи.

Мы рассмотрим лингвистические контакты русского и языка баманан. С одной стороны, речь пойдет о роли, которую играет язык баманан в Мали, его месте в системе образования страны, с другой – рассмотрим функционирование русского языка в Мали.

Язык баманан, или бамананкан – один из национальных языков Республики Мали. Слово *бамананкан* состоит из двух самостоятельных слов: *баманан* (название этнической группы) + *кан* (название языка). Таким образом, бамананкан – это язык, на котором говорит этническая группа Республики Мали, большая часть которой проживает в районе Сегу, расположенном в центральной части республики. В настоящее время члены этой этнической группы встречаются почти по всей территории страны. На этом языке говорят почти во всех регионах Республики Мали и даже в некоторых странах западной Африки. Например: Кот-д'Ивуар, Буркина, Сенегал, Гвинея, Гамбия, где говорят на этом языке.

Бамананкан – очень динамичный язык. Благодаря этому он распространен почти по всей стране и служит основным языком коммуникации. Он признан официальным государственным языком республики.

Бамананкан имеет широкое распространение среди этнических групп в Мали и за пределами страны. Когда малийцы



встречаются, они используют бамананкан. Поэтому сейчас трудно найти в Мали город или деревню, где не говорили бы на бамананкан.

Язык бамананкан, если сравнивать с русским, недавно получил письменность, т. е. является младописьменным. Сравнительно недавно начались исследования в области сопоставительного анализа с другими национальными и международными языками.

Республика Мали, как и многие колонизированные ранее страны, после получения независимости (1960) начала создавать новую систему образования, которая должна была учитывать реальности и нужды страны.

Таким образом, в 1962 году произошла реформа системы образования, было предложено обучение на разных национальных языках.

Учитывая положительные результаты обучения взрослых грамоте на языке баманан, Министерство национального образования в 1979 году открыло в районах Куликоро и Сегу первые школы, где стали использовать язык баманан как цель и средство обучения. Обучение в этих школах осуществляется на национальном языке. На этом языке ученики изучают не только язык, но и другие дисциплины (физику, математику, естественные науки, историю, географию...).

В настоящее время начали работать школы в районе Куликоро; на западе Мали работают школы **КОССО и ДЖИФИНА**. В районе Сегу, в центре Мали, работают школы **БАНАНКРОНИ И ЗАМБУГУ**. В этих заведениях обучение организовано по следующей схеме: два первые года – на национальном языке бамананкан; использование французского языка начинается в третьем классе и продолжается в последующих, т. е. до шестого класса – вместе с языком баманан.

В 1987 году в системе образования страны проходил эксперимент, в ходе которого был предложен другой, более эффективный, педагогический метод, он получил название «конвергентная педагогика».

Термин «конвергентная дидактика» обозначает учет системы родного языка в контексте билингвизма с целью расширения и распространения функции билингвизма среди обучающихся. В лингвистической литературе предложен термин «межъязыковая дидактика».

Русский язык – один из восточнославянских языков, национальный язык русского народа и один из наиболее распространенных языков мира. Он занимает шестое место среди всех языков мира по общей численности говорящих, восьмое место – по численности владеющих русским языком как родным и пятое место в ООН.

Русский язык – государственный язык Российской Федерации. Он используется во всех сферах жизни: политической, экономической, социальной и культурной, на нем проводится обучение в российских школах и вузах. Для письма в русском языке используется алфавит, основанный на кириллице; современный русский алфавит – это кириллица в гражданской модификации. Кириллический алфавит был создан на основе византийского греческого алфавита с добавлением букв для обозначения специфических славянских фонем.

Русский язык является самым распространенным славянским языком в Мали. Численность владеющих русским языком в Мали достаточно велика. Около 10 тыс. человек окончили российские (советские) вузы (около половины всех малийцев, имеющих высшее образование, большинство – военные кадры). Многие специалисты, получившие образование в России, занимают ответственные посты в правительстве, государственных организациях и частных компаниях Мали. Это свидетельствует о востребовании русского языка в республике в связи с развитием политических, культурных, экономических отношений. Сегодня Россия заинтересована в тесном сотрудничестве со странами Африканского континента, поэтому она предоставляет много государственных стипендий малийцам.

Кроме этого, свыше 600 человек получили знания русского языка на территории Мали. По инициативе специалистов, получивших образование на русском языке, был создан университет в г.

Бамако. Многие специалисты прошли стажировку в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина и в настоящее время работают преподавателями русского языка в местных лицеях.

По программам высшего образования педагогический институт ежегодно готовит много специалистов для преподавания русского языка. В 2002 году на кафедре русского языка пединститута обучался 21 человек. Это число в последние годы меняется. В настоящее время на кафедре русского языка работает русский преподаватель, имеющий высшее филологическое образование. Кроме того, преподавание русского языка ведется в 50 лицеях (из них 42 государственных) по программам с 5-, 3-, и 2-часовой недельной нагрузкой. В лицеях преподавание русского языка осуществляется специалистами, окончившими местные высшие учебные заведения. В настоящее время в лицеях ощущается острая нехватка преподавателей русского языка (15–20 человек).

Изучающих русский язык в лицеях более 6 тыс. человек. Вместе с тем в последнее время это число имеет тенденцию к снижению. Это связано, в первую очередь, со слабой учебно-материальной базой в лицеях и университете. Во вторую – с сокращениями экономических и политических контактов России и Мали.

При посольстве создана и работает воскресная школа для детей российских граждан, постоянно проживающих в Мали, и детей малийцев. Для преподавателей русского языка на базе этой школы проводятся еженедельные семинары по трудным для иностранцев темам русского языка, индивидуальные консультации, оказывается помощь в методическом обеспечении учебного процесса.

Проводятся олимпиады по русскому языку среди учащихся колледжей Мали, победители которых принимают участие в олимпиаде по русскому языку в России [1].

Таким образом, язык – это общественное явление, которое позволяет людям общаться друг с другом. Он живет и развивается вместе с обществом. Существуют очень динамичные языки, на которых говорят во многих странах. Встречаются языки, давно имеющие письменность, и младописьменные языки, которые лингвисты начали изучать недавно.

Все языки играют важную роль в общении. В каждом языке существуют свои морфологические категории и иные способы выражения, которые необходимо исследовать и изучать в типолого-сопоставительном аспекте, т. е. с позиции билингвизма.

Литература

1. Академия наук. Русская грамматика. Т. I и II. – М., 1982.
2. Выдрин В.Ф. Бамана язык // Языки мира. – СПб., 2017.
3. Головин В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским. – М., 1988.
4. *Идиатов Д.* Le sémantisme des marqueurs aspecto-temporels du bambara. – СПб., 2000.
5. Niare Komba Mamadou, Maben, san 5-6, Edition (Diamana). – Bamako, 2005.
6. Père charles Bailleul de la société des missionnaires d'Afrique de Bambara, sons.type de phrases.tons (EDITION DONNIYA), 2005.

З.С. Авдужева

БИЛИНГВАЛЬНЫЙ ЛАНДШАФТ КАК УНИКАЛЬНЫЙ СЕГМЕНТ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА

Аннотация. В статье рассматривается несколько позиций, представляющих контент этнокультурной лексики тюркского происхождения в повестях Ч. Айтматова «Материнское поле», «Белый пароход» и «Ранние журавли». Презентация контента тюркизмов, производной лексики и онимов позволяет продемонстрировать особенности формирования билингвального ландшафта в произведениях Ч. Айтматова и помогает рассматривать этнокультурную лексику тюркского происхождения в творчестве писателя в лексикографическом аспекте.

Ключевые слова: билингвальный ландшафт; этнокультурная лексика; инокультурный контекст; мотивированность; квантитативность.

2023 г. объявлен Годом русского языка в странах СНГ; в это же время отмечается 95 лет со дня рождения известного в России, Центральноазиатском регионе и во многих странах мира писателя-билингва Чингиза Айтматова. Конечно, это – совпадение, но очень знаковое, и события – значительные. Уже многие десятилетия творчество Ч. Айтматова находится под пристальным вниманием специалистов-филологов, однако, на наш взгляд, феномен языка известного писателя остается малоизученным, особенно в аспекте формирования билингвального ландшафта, поэтому глубокой научной разработке должно быть подвергнуто все русскоязычное творчество Ч. Айтматова.

Изучению подлежит весь контент тюркской лексики в структуре русскоязычного художественного текста. Действительно, если мы говорим о концептосфере писателя, необходимо располагать полным набором этнокультурем тюркского происхождения писателя-билингва. А это означает полную выборку этнокультурного контента из всего русскоязычного творчества писателя, тщательную систематизацию контента, выделение списочного состава сегментов концептосферы для того, чтобы в дальнейшем можно было использовать описанный контент в различных направлениях исследовательской деятельности.

Исследованию должны быть подвергнуты все элементы, доказывающие степень освоенности иноязычных компонентов в структуре русскоязычного произведения. Речь может идти о деривационных особенностях тюркской лексики. Например, серьезный результат можно получить, выделив производную лексику, созданную по моделям русского словообразования (суффиксация, префиксация и пр.). Словоизменительная парадигматика производных также может быть экспонентом степени освоенности инокультурных словоформ в структуре русскоязычного текста.

Немаловажное значение при исследовании имеет частотность употребления того или иного инокультурного элемента. При

выборке необходимо попутно отмечать и частотность употребления тюркизмов. Именно количественные характеристики создают ощущение погруженности в инокультурный контекст, позволяют придать тексту писателя-билингва тот самый неповторимый «восточный колорит», когда тюркские компоненты органично входят в канву произведения, отражают «восточную» среду, образ жизни людей, необходимые в обиходе предметы национальной культуры и быта, но текст органичен, не перегружен с точки зрения семантической, а количественность помогает решать этнокультурные задачи.

Еще одним важным исследовательским компонентом является ответ на вопрос, каким образом писатель добивается того, что инокультурная лексика органично включается в текст произведений. Случается, возникает необходимость толкования инокультурного элемента. Если возникает, то автор выбирает следующие способы толкования тюркизмов: прямое толкование в тексте, внетекстовые сноски, подбор синонимов, словарное определение, развернутый пояснительный контекст и др.

Специального исследования требуют и имена собственные. Конечно, на первом этапе мы определили только количественный набор онимов произведений Ч. Айтматова, однако здесь возможна более глубокая работа, связанная с изучением содержательного, качественного наполнения имен всей образной системы писателя. Мир онимов давно привлекает внимание лингвистов, особый интерес вызывают онимы, входящие в систему текстов художественных. В этом отношении привлекательны работы О.И. Фоняковой [9; 10], В.М. Калинкина [3; 4], который сформулировал принципы исследования поэтической ономастики, включив в аналитическую систему огромный иллюстративный материал на разных языках, в том числе и на русском. Исследованию этнокультурной лексики и ономастического контента в художественном мире Ч. Айтматова посвящены работы разных лет таких кыргызстанских ученых, как Г.И. Коротенко [6], К.Э. Касымалиева [5], З.Я. Мискичкова [7], Н.М. Шевченко [11] и др.

Так, З.Я. Мискичкова в одной из статей, посвященных поэтическому ономастикону в творчестве Ч. Айтматова, отмечает особую роль антропонимов: *«Имена айтматовских героев – это мир необычных слов и названий, которые обозначают широкий круг предметов и, выполняя роль актуализаторов, несут на себе культурную информацию всего текста. Любое имя в тексте входит в систему авторского мировоззрения, отражает его духовные ценности и взгляд на мир»* [7, с. 134]. Статья рассматривает только дигнитонимы (прозвища), что объясняет их особую содержательность, антропонимы не исследуются.

Исследованию имен собственных кыргызского языка с точки зрения их мотивационного значения посвящена статья М.Дж. Тагаева и Б.Т. Борчиевой [8]. Авторы утверждают, что в именах собственных в кыргызском языке заложена лингвокультурная информация, т. е. *«кыргызское собственное имя в большинстве случаев представляет собой целенаправленную объективацию языковой картины мира кыргызского этноса»* [8, с. 127], оно представляет собой *«некий символ, “говорящий” знак, в котором деривативно свертывается мысль, реальная ситуация, которая сложилась в семье»* [8, с. 128]. Например, имя *Толгонай* означает «полная луна», имя *Айсулуу* – «лунная красавица», *Карлыгач* – ласточка, *Жузумкан* – виноград и пр.

В этой связи возникает вопрос об «имянаречении» героев произведений. Ведь автор выступает их «создателем», как бы родителем, поэтому вполне можно предположить, что в соответствии с кыргызской, вероятно, и с тюркской традицией имя человека может оказаться более «говорящим» и рассказать что-то о своем носителе, его характере или о том, какие пожелания вкладывали родители в имя ребенка, когда происходило имянаречение героя художественного произведения при рождении.

Хотелось бы в этой связи добавить, что для русскоязычного читателя, не знакомого с этой этнической традицией, антропоним вряд ли при чтении наполнялся каким-то особым контентом, создающим новые смыслы. Тут на память приходят «говорящие» фамилии в творчестве русских писателей-классиков (Жоробочка,

Ноздрев, Душечка, Пришибеев, Размахайкин и др.). Так и человек, не владеющий кыргызским языком и не знающий ничего об этой традиции, не может понять этих смыслов, поэтому не будет стремиться их раскрыть, а значит, потеряет что-то важное, заложенное автором в основу имени. Вот и новый аспект исследования: а заложен ли писателем этот компонент в содержание имен персонажей произведений?

Некоторые сегменты концептосферы писателя нашли отражение в наших статьях, посвященных анализу тюркского контента произведений Ч. Айтматова [1; 2]. В таблицах 1–3 представлена этнокультурная лексика тюркского происхождения трех повестей Ч. Айтматова, даны комментарии.

Таблица наглядно демонстрирует тюркскую лексику, повторяющуюся во всех трех произведениях писателя: *айыл, юрта, лошадь, чай, очаг, базар, деньги, караван* и др. Наиболее полно представлены следующие сегменты: наименования животных; бытовая лексика; слова, отражающие социальную иерархию.

Антропонимы, выполняя обычную функцию индивидуализации, вносят при этом в текст повестей национально-культурную специфику, а высокая частотность употребления в произведениях имен главных героев вполне понятна и закономерна, ср.: Алиман – 216 словоупотреблений («Материнское поле»); Момун – 123, Орозкул – 116 («Белый пароход»); Султанмурат – 295, Мырзагуль – 35 («Ранние журавли»). Антропонимы каждой повести являются уникальными именами, т. е. используются только в пределах одного литературного произведения. Исследование мотивационной составляющей антропонимов и дигнитонимов (прозвищ) позволяет более точно изучить этнокультурные особенности текстов.

Производная лексика в указанных произведениях количественно уступает производной, может как иметь базовые, производящие основы в тексте, так и не иметь таковых. Чаще производными являются именные части речи (существительные и прилагательные), реже – глаголы, а в качестве базовых

Таблица 1 – Сегменты тюркоязычного контента

	«Материнское поле» (95 ед.)	«Белый пароход» (112 ед.)	«Ранние журавли» (84 ед.)
1. Жилища, постройки	<i>айыл, сарай, юрта, шалаш, табор, дувал</i>	<i>юрта, айыл, мектеп, джайлоо</i>	<i>айыл, юрта, чайхана</i>
2. Одежда	<i>бешмет, каблуқ, чапан</i>	<i>тебетей, халат, итаны</i>	<i>малахай</i>
3. Ритуалы, обычаи	<i>боорумой, суйунчу</i>	–	<i>суйунчу, ширалга</i>
4. Животные, птицы	<i>лошадь, табун, саврасый</i>	<i>лошадь, собака, аргамак, барс, беркут</i>	<i>ишак, лошадь, сарайгыр</i>
5. Кушанья, напитки	<i>айран, кумыс, чай</i>	<i>кумыс, лапша, чай, шурпа</i>	<i>шурпа, зардеп</i>
6. Предметы быта	<i>кирпич, очаг, курджун, сундук, чашка</i>	<i>очаг, стакан, кошма, вьюк, добулбас, карнай, камча, барабан, бешик, ак-калпак</i>	<i>арык, акур, камча, кизяк, курджун, пиала, чийняк</i>
7. Растения	<i>камьш, курай, чинар, джерганак</i>	<i>ширалджины, тугай</i>	<i>курай</i>
8. Термины торговли	<i>базар, караван</i>	<i>базар, деньги, караван</i>	<i>базар, деньги, казна</i>
9. Религиозные термины	<i>Мулла</i>	<i>аминь, шайтан, астапралла</i>	-
10. Социальная иерархия	<i>джигит, чабан, аксакал, бригадир-апа</i>	<i>байбиче, джигит, чабан, батыр</i>	<i>чайханичик, чабан, бозокер, арабакеч, бай-плантатор, бийкеч, аксакал, устаке, батыр</i>
11. Термины родства	-	<i>ата, энеке, эже</i>	<i>тайаке, атаке, агай</i>
12. Национальная принадлежность	-	<i>кыпчак, маньчжур</i>	<i>киргизский, узбек, туркестанский</i>
13. Словосочетания			<i>ашиктык кат, эки ашик</i>
14. Оценочная лексика			<i>жаман</i>

Таблица 2 – Имена собственные (онимы)

Виды	«Материнское поле» (27 ед.)	«Белый пароход» (40 ед.)	«Ранние журавли» (40 ед.)
Антропонимы	<i>Алиман, Айша, Аширалы, Бекташ, Бектурсун, Гультун, Джайнак, Джоробек, Толгонай, Эшенкул</i> (21 ед.)	<i>Бекей, Бугубай, Гульджамал, Калыбек, Кокетай, Сейдахмат, Момун</i> (18 ед.)	<i>Аджикей, Аджымурат Апатай, Аруукан, Барпы, Джаманкул, Инкамал-апай, Мырзагуль, Нургазы, Султанмурат, Чекиш, Эргеи, Эркинбек</i> (16 ед.)
Зоонимы	–	<i>Балтек (пес), Алабаи (конь)</i>	<i>Ак Бокой, Акбайпак-кулюк, Алтынтуяк, Джелтаман, Жибек жал, Карий, Октор, Чонтор, Чабдар; Актош (кличка собаки)</i> (10 ед.)
Топонимы	<i>Ала-Тоо, Иссык-Куль, Каинды, Казахстан, Талас</i>	<i>Аксай, Иссык-Куль, Караганды, Сан-Таи</i> (14 ед.)	<i>Алай, Аксай, Аксайское ущелье, Алайская (улица), Атчабар, Джамбул, Камбар-Ата, Кок-Сай, Сары-Сай, Талас, Ташкент, Тулюк-Джар, Чуйский канал</i> (13 ед.)
Легендарные имена	<i>Дыйкан-баба</i>	<i>Бугу, Кульчо, Чапалак</i> (6 ед.)	<i>Манасовы тулпары</i>

Таблица 3 – Производная тюркская лексика

	«Материнское поле»	«Белый пароход»	«Ранние журавли»
Производная лексика	<i>айылный, айылский, бригадир-ана, саманный, торбочка</i>	<i>айылный, ак-сакальский, байский, барабанщик, бугинец, бугинский, буранный, войлочный, каблучок, караванный, киргизский, маралица, навьючивать, приарканить, табуник, тугайный, ханский, энесаец</i>	аксайский, аксайцы, аджимуратовский, бозокер, бекбаевский, джигитовка, джигитовать, ишачий, ишачонок, тайаке, устаке

используются высокочастотные лексемы, например, айыл 37 раз встречается в повести «Материнское поле», 19 раз – в повести «Ранние журавли» и др.

Мы сопоставили этнокультурный контент тюркского происхождения трех произведений Ч. Айтматова: «Материнское поле», «Белый пароход» и «Ранние журавли». В ситуации сопоставления текстов появляется, кроме уже перечисленных выше исследовательских целей, возможность определить наиболее частотные слова уже не в пределах одного текста, а в структуре концептосферы писателя, выявить, какие сегменты этнокультурной лексики специфические, уникальные, а какие – универсальные, повторяющиеся в каждом произведении. Таким образом, складывается представление не только о своеобразии языка Ч. Айтматова, но и о том, как формируется этнокультурный билингвальный ландшафт в концептосфере писателя. Имеющийся материал можно использовать для создания словаря этнокультурной лексики или словаря тюркизмов языка Ч. Айтматова.

Литература

1. *Авдуева З.С.* Тюркский контент повести Ч. Айтматова «Белый пароход» // Свободная дискуссия о языке и динамика развития языковых процессов: материалы Международной научной конференции, посвященной 130-летию Евгения Дмитриевича Поливанова. – Бишкек, 2021. – С. 121–126.
2. *Авдуева З.С.* Этнокультуремы-тюркизмы в творчестве Ч. Айтматова как пример актуализации билингвального мировосприятия // Международный научный конгресс «Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 года). Сборник материалов: в 3 ч. Ч. I. – М., 2021. – С. 331–335.
3. *Калинкин В.М.* Поэтика онима. – Донецк, 1999. – 408 с.
4. *Калинкин В.М.* Теоретические основы поэтической ономастики. – М., 2000.
5. *Касымалиева К.Э.* Этнокультурные идиоглоссы в авторской языковой картине мира Чингиза Айтматова и их лексикографическое представление: автореф. дис. ... канд. филол. наук; 10.02.01. – М., 2017.
6. *Коротенко Г.И.* Киргизская лексика в русскоязычных вариантах произведений Ч. Айтматова: на материале «Ранние журавли» // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1982. – № 1. – С. 49–56.
7. *Мискичева З.Я.* Дигнитонимы в антропонимической системе художественных текстов Ч. Айтматова // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2011. – Т. 11. – № 6. – С. 134–136.
8. *Тагаев М.Дж., Борчиева Б.Т.* Собственные имена как способ экспликации языковой картины мира // Актуальные проблемы современного словообразования: сборник научных статей. Вып. 4. – Кемерово, 2011.
9. *Фонякова О.И.* Имя собственное в художественном тексте. – Л., 1990.
10. *Фонякова О.И.* Имя собственное в художественной картине мира писателя // Словоупотребление и стиль писателя. – СПб., 1995. – С. 47–61.
11. *Шевченко Н.М.* Языковая картина мира Ч. Айтматова. – Бишкек, 2015.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения письменной речи на уроках русского языка в кыргызской школе. В настоящее время способность выражать свои мысли в письменной форме на русском языке как неродном – показатель коммуникативной компетенции личности школьника. В связи с этим на уроках русского языка в кыргызской школе проводится определенная работа по развитию письменной речи учащихся. Однако, как показывает практика, многие ученики кыргызской школы не могут выразить свои мысли на русском, аргументировать свою точку зрения, связно и логично строить текст. Поэтому важно проводить на уроках русского языка различные виды письменных работ – диктанты, изложения и сочинения. Такой жанр письменной работы, как эссе, представляет трудность для большинства школьников. С этой целью нами был проанализирован учебник «Русский язык» для 7-х классов школ с кыргызским языком обучения. В статье приведены примеры заданий, направленных на развитие письменной речи учащихся при написании различных видов эссе.

Ключевые слова: письменная речь; русский язык как неродной; творческая направленность; эссе; виды эссе.

В современных условиях для успешной социализации необходимо умение связно, точно и логично выражать свои мысли в устной и письменной форме не только на родном, но и на втором изучаемом языке. Особую сложность представляет написание творческих письменных работ на русском языке как неродном.

В методике преподавания русского языка как неродного в настоящее время большое внимание уделяется проблемам развития письменной речи обучающихся. Это связано с тем, что письменная речь «позволяет сохранить языковые и фонетические знания,

служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на русском языке как неродном» [1, 23]. Кроме того, письменная речь – средство самовыражения личности ученика, его внутреннего мира, мыслей и чувств.

Что включает в себя понятие «письменная речь»? Под письменной речью понимают письменную фиксацию устного высказывания для решения определенной коммуникативной задачи. По мнению Н.Д. Гальсковой, «письменная речь отличается от письма более творческой сущностью, направленностью на выражение своих мыслей и коммуникацию» [3, 247].

Данной точки зрения поддерживается и Р.П. Мильруд, рассматривая письменную речь в качестве творческого коммуникативного умения, понимаемого как «способность изложить в письменной форме свои мысли» [2, 7].

Е.И. Пассов относит письменную речь к продуктивному уровню и определяет ее как «реализацию письменного высказывания» [4, 139].

Авторы подчеркивают творческую направленность письменной речи и способность выражать свои мысли на изучаемом языке. Именно при выполнении различных видов письменных работ происходит анализ и синтез усвоенного материала, что в свою очередь приводит к высокому уровню развития коммуникативной компетенции.

По мнению В.Э. Морозова, при обучении письменной речи решается несколько задач:

« Во-первых, обучение письменной речи – это обучение сложному продуктивному виду речевой деятельности, результатом которого является развитие у учащихся умения построения самостоятельного письменного высказывания.

Во-вторых, развитие навыков и умений в области письменной речи способствует развитию навыков и умений в других видах речевой деятельности, таких как чтение, аудирование и говорение.

В-третьих, письменная речь на протяжении всего процесса обучения выступает как бы в роли объективного фиксатора уровня языковой компетенции учащихся» [5, 54].

Иначе говоря, развитие письменной речи может также рассматриваться как средство обучения другим видам речевой деятельности и являться показателем освоения русского языка. В данном случае речь идет об обучении собственно письменной речи, в результате чего учащиеся могут свободно выражать свои мысли на письме.

Рассмотрим это на примере написания эссе. Как показывает практика, большинство учащихся школ с кыргызским языком обучения испытывают затруднения при написании работ этого жанра. Письменная речь школьников не отличается богатством словарного запаса, разнообразием используемых конструкций, логичностью, точностью. Другая причина – в отсутствии у учащихся опыта написания эссе, поскольку учителя на уроках русского языка чаще используют такие виды письменных работ, как диктант, изложение, сочинение.

Между тем написание эссе становится популярным видом работы на уроках русского языка. Этот жанр предлагается на выпускных экзаменах в 9-11-х классах, олимпиадах по русскому языку.

В новом словаре методических терминов и понятий эссе определяется как «1. Небольшой прозаический текст, выражающий индивидуальную точку зрения автора. 2. Вид творческого письменного задания на определенную тему» [6, 356]. Различают такие виды эссе, как эссе-описание, эссе-повествование и эссе-рассуждение. В связи с этим работа по написанию эссе должна проводиться на уроках русского языка как неродного последовательно, системно, беря свое начало в том числе и в учебниках.

Рассмотрим это на примере учебника «Русский язык» для 7-х классов школ с кыргызским языком обучения. Авторы – Н.П.Задорожная, Ч.М. Мусаева.

Так, при проведении 8 урока на тему «А у тебя есть настоящий друг?» учащимся предлагается модель построения аргументации. Школьники читают эссе одной из учениц и пишут свое мнение-аргументацию, используя данную модель.

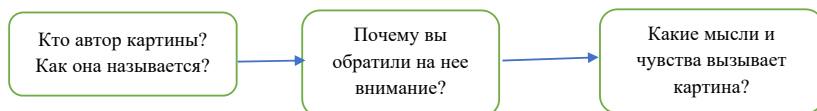
Приведем текст:

«Обычно второй семьей называют друзей. Но я не верю, что дружба вообще существует. Я привыкла, что «друзьям» все равно, какие у меня проблемы. Когда мне тяжело, я не могу на них положиться.

Я много времени провожу в Интернете, мне нравится смотреть в разных пабликах красивые фотографии природы и животных, читать истории в группе Rew. Я пишу фанфики, мне нравится читать работы других. Интернет, безусловно, влияет на мою жизнь. Думаю, без него я не была бы тем, кто я сейчас. Если бы не Интернет, я бы не узнала о многих книгах, которые сейчас читаю, и о многих музыкальных группах, песни которых сейчас слушаю» [7, 32].

После чтения текста школьники пишут свое мнение с учетом предложенной модели. Такая работа позволит учащимся располагать материал в нужной последовательности, в соответствии с моделью построения аргументации. На наш взгляд, это один из шагов к умению писать эссе-рассуждения.

Важно научить учащихся передавать свои чувства и впечатления на изучаемом языке. В учебнике при работе с картиной дается модель построения текста-впечатления.



Далее предлагается задание: найти в Интернете картину кыргызского художника, которая нравится школьникам, и выразить свое мнение, используя модель [7, 41]. Это помогает написать эссе-рассуждение.

В учебнике встречается модель текста-описания. Опираясь на модель, учащиеся готовят для школьной газеты сообщение о больнице, о которой они прочитали в предыдущем задании. Школьники передают свое впечатление о больнице, описывают детали и выражают собственную точку зрения.

Также в учебнике дан пример написания сообщения. Сначала учащиеся читают текст:

«Нет ничего прекраснее кустов шиповника!.. Многие и многие проходят мимо множества чудесных вещей, стоящих или движущихся на пути. Мимо деревьев, кустов, птиц...

Как редко мы останавливаем внимание на мире! Вот и позволил себе напомнить читателю о том, как красив шиповник. В этот день он показался мне особенно красивым. Может быть, потому, что я несколько лет не встречал его на своем пути».

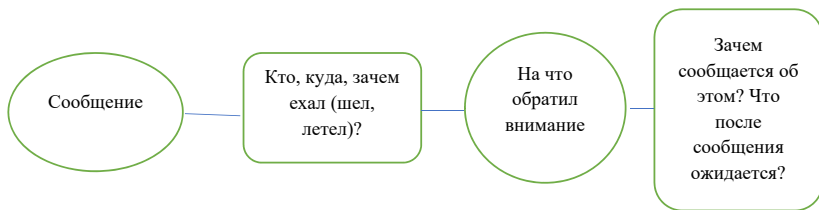
(По Ю.К. Олеше.)

После знакомства с текстом ученики должны ответить на вопросы:

- Где автор увидел куст шиповника?
- Почему он обратил внимание на этот куст?
- Зачем автор написал об этом кусте? Выберите правильный ответ:

- а) чтобы привлечь внимание ко всему окружающему миру;
- б) чтобы напомнить читателю о красоте шиповника;
- в) чтобы остановиться и посмотреть на шиповник. [7, 135].

Затем предлагается модель написания сообщения:



Выполнение задания завершается написанием самостоятельной творческой работы. Такая пошаговая работа по написанию сообщения с опорой на вопросы развивает умение учащихся создавать связный текст на заданную тему, структурировать речь, четко и последовательно излагать мысли.

Как показал анализ учебника «Русский язык» для 7-х классов школ с кыргызским языком обучения, в нем в достаточном объеме

использованы задания, направленные на развитие письменной речи учащихся. Предложенные авторами модели написания различных видов эссе способствуют развитию умений и навыков построения связного текста, выражению мыслей на русском языке.

Таким образом, обучение письменной речи – очень сложный и длительный процесс, во время которого необходимо постепенно и систематически учить школьников выражать свои мысли, аргументировать свою точку зрения, используя материал, изучаемый на уроках русского языка. Эффективность развития письменной речи учащихся зависит от содержания учебного материала, компетентности учителя и мотивации обучающихся к изучению русского языка.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009. – 448 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М., 2003. – 192 с.
3. *Григорьева Н.К.* Обучение письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному // Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Вып. 3. – Минск, 2015. – С. 23–31.
4. *Задорожная Н.П., Мусаева Ч.М.* Русский язык. 7-й класс: учебник для общеобразовательных организаций с кырг. яз. Обучения. – Бишкек, 2021. – 208 с.
5. *Мильруд Р.П.* Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. –1997. – № 2. – С. 5–11.
6. *Морозов В.Э.* Культура письменной научной речи / В.Э. Морозов. – М., 2007. – 268 с.
7. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – 276 с.

ЯВЛЕНИЕ КОДОВЫХ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ В РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В КЫРГЫЗСТАНЕ

Аннотация. В статье исследуется явление кодовых переключений в речи детей-кыргызов в возрасте 6 лет в детских садах Кыргызстана, у которых доминантный язык – кыргызский. Описывается классификация кодовых переключений, которые могут происходить у таких детей при использовании русского языка, рассмотрены модели и стадии усвоения языка детьми-билингвами.

Ключевые слова: детский билингвизм; языковая среда; русский язык; кыргызский язык; кодовое переключение; дети-билингвы.

Детский билингвизм – явление, когда ребенок воспитывается в двух или более языковых средах и овладевает ими параллельно. В современном мире он становится все распространеннее. В условиях глобализации и расширяющихся международных связей дети, рожденные в многокультурных и многоязычных семьях, сталкиваются с необходимостью использовать несколько языков в повседневной жизни.

Кыргызстан относится к социуму, в котором есть представители различных национальностей, а государственный и официальный языки выполняют специфические функции обмена информацией. Дети в Кыргызстане сталкиваются с двумя языками с рождения и учатся говорить как на кыргызском, так и на русском языках. Это явление детского билингвизма в Кыргызстане обусловлено историческими и культурными связями с Россией, а также многолетним использованием русского языка в образовании и массовой культуре. Кроме того, в Кыргызстане достаточно и других языков, которые используются различными этническими группами, – уйгурский, узбекский, дунганский и др.

Важно отметить, что процесс освоения языков детьми-билингвами организован по тем же моделям и имеет те же стадии, что и у детей, знающих только один язык; это подразумевает прохождение ими сходных этапов в усвоении речи, но в процессе изучения языков они сталкиваются с некоторыми дополнительными «вызовами». Например, дети-билингвы могут столкнуться с трудностями в отличии одного языка от другого или в установлении языковых границ. Они также могут смешивать языки в речи, используя слова и фразы из разных языков в одном предложении. Приведем пример: пятилетний ребенок, у которого доминантный язык русский, спросил у матери, на каком языке говорила его бабушка, когда обнимала его и называла «жаным». Мать объяснила, что «жаным» – это кыргызское слово, которое означает «мой дочерью», бабушка использовала его, чтобы выразить теплые чувства к ребенку. Это помогло ребенку лучше понять, как правильно использовать различные языки в разных ситуациях и контекстах.

Однако дети-билингвы имеют преимущества в сравнении с монолингвальными – они быстрее и легче усваивают другие языки. Дети-билингвы также развивают более высокий уровень культурной осведомленности и лучше адаптируются в многокультурной среде. В раннем детстве дети-билингвы начинают усваивать оба языка одновременно благодаря постоянному общению с родителями и окружающей средой, учатся понимать мир через свой языковой фильтр (0–3 года).

Позднее детство (4–6 лет). В этом возрасте дети начинают активно говорить на двух языках, но владение ими может быть неравномерным – один язык может быть более развит, чем другой. В этом возрасте дети уже начинают понимать различия между языками и умеют переключаться с одного на другой в зависимости от ситуации.

Школьный возраст (7–12 лет). В этот период своей жизни дети продолжают углублять знания и навыки в обоих языках, владение ими становится более равнозначным. Они также начинают изучать грамматику и письменность и того и другого языка.

Подростковый период (13–18 лет). Дети-подростки могут столкнуться с некоторыми проблемами в связи с использованием двух языков. Они могут испытывать сложности с выбором языка в зависимости от ситуации, а также социальное давление при использовании определенного языка.

Взрослая жизнь. Дети-билингвы, выросшие в двуязычной среде, обычно имеют преимущество перед одноязычными людьми в общении с иностранцами, доступе к более широкой культурной и информационной среде, а также в профессиональном плане [1].

Важно, чтобы родители продолжали поддерживать и развивать оба языка дома, используя различные методы и форматы общения, игры, чтение книг и т. д. В целом развитие обоих языков у детей-билингвов требует усилий как со стороны родителей, так и со стороны профессионалов в области детского образования. Для эффективного овладения двумя языками необходимы поддержка и соответствующие условия в детских учреждениях, которые включают в себя наличие квалифицированных педагогов, готовых обучать на двух языках, а также – учебных материалов и книг на двух языках.

Цель статьи – рассмотреть кодовые переключения в речи детей-билингвов в возрасте 6 лет в детских садах Кыргызстана, у которых доминантным языком является кыргызский.

В исследовании применялся качественный метод, включающий наблюдение за речью детей шестилетнего возраста. Этот метод обычно включает наблюдение за явлениями, происходящими в естественной среде. В данном случае наблюдали за речью детей-билингвов в детских садах Кыргызстана в естественной среде, без вмешательства в их поведение, что позволило нам получать информацию о том, как дети взаимодействуют между собой и с воспитателями.

Объектом наблюдения были две группы 6-леток – всего 17 детей. Первая группа – подготовительная детского сада в с. Аманбаево (Кара-Бурунский район, Таласская область). Вторая группа – подготовительная Военно-Антоновского детского сада

(Сокулукский район, Чуйская область). Стоит отметить, что обе группы – из сельских детских садов и состоят из детей-кыргызов.

Переключение кодов (также «смешение кодов») – термин, используемый в языкознании для описания ситуации, когда говорящий спонтанно меняет язык или диалект в процессе разговора, в предложении или речевой составляющей. Иными словами, люди, владеющие несколькими языками, могут переключаться с одного языка на другой по ходу разговора [2].

Феномен переключения кода (Code-Switching, в немецком – Kode-Wechsel) – «переключение между различными языками или разновидностями языковой системы у билингвальных/многоязычных носителей языка в разговоре» обуславливается такими ситуативными факторами, как специализация, тема разговора, отношение собеседников к друг другу» [3].

В ходе исследования обнаружено, что дети-кыргызы шестилетнего возраста в детских садах Кыргызстана переключаются между кыргызским и русским языками в своей речи независимо от того, на каком языке общаются другие дети и воспитатели. Это свидетельствует о том, что дети-билингвы могут свободно использовать оба языка в различных контекстах, они не чувствуют необходимости выбирать только один язык для коммуникации.

Также выявлено, что некоторые дети предпочитают использовать кыргызский язык в более неформальных ситуациях, например, когда они общаются с друзьями, а русский язык – в более формальных ситуациях, например, на уроках и когда они общаются с взрослыми. Это может объясняться тем, что кыргызский язык более близок детям, так как он используется в более узком, семейном кругу, в то время как русский – в более широком кругу общения.

Рассмотрим основные классификации кодовых переключений в речи детей на русском языке, у которых доминантный язык – кыргызский.

Функции переключения:

➤ Цитатная функция – использование слова или фразы из другого языка, чтобы процитировать кого-то или что-то; например: *Моя бабушка меня называет «балам», если даже я не ее сын,*

ее сын – мой папа. Балам – мой сын. Атаке мой мне говорит, «тебетейин кий, а то уши отморозишь». Атаке – папочка. Тебетей – шапка.

➤ Смешанная функция – использование слов или фраз из разных языков в предложении с целью передачи определенного смысла или эмоции; например: *Я люблю боорсок, а моя сестренка любит каймак нан. Боорсок – традиционное мучное изделие кыргызов; каймак нан – ребенок имел в виду хлеб со сметаной, каймак – сметана.*

Уделяется внимание и частоте переключений. Использование слов или фраз из другого языка случаются часто и в различных ситуациях.

Разновидности переключений:

- фразовое переключение – использование целых фраз или предложений из другого языка;
- словесное переключение – использование отдельных слов из другого языка;
- фонетическое переключение – произношение слов на другом языке с акцентом и интонацией на первоначальном языке.

Также было выявлено, что дети-билингвы в процессе общения даже с представителями своего этноса, сами того не замечая, легко переходят с кыргызского языка на русский, это приводит к тому, что в речи на кыргызском языке наблюдаются лексические вкрапления из русского языка, оформленные грамматическими средствами кыргызского языка. Они имеют эквиваленты в кыргызском языке, но, несмотря на это, они довольно часто встречаются в дискурсе кыргызской речи. Например: *Шапакам калып кетиптир, школдо толтура учениктер. Сестренкам оюнчук собачкаларды кроватьга тизип целовать этет на ночь.* В своей книге «Диалог языков и культур» М. Дж. Тагаев отмечает: помимо социальных целей общения, причина данной ситуации в том, что концепты, используемые в речи, могут быть выражены с помощью как кыргызского, так и русского языков, потому что двуязычные кыргызы имеют общее культурно-смысловое пространство с носителями русского языка. В результате в кыргызской

речи могут появляться элементы русского языка, оформленные грамматическими правилами кыргызского языка [4].

Таким образом, результаты исследования показали, что дети-билингвы в детских садах Кыргызстана в своей речи способны свободно переключаться с кыргызского на русский язык – в зависимости от контекста и ситуации. Это свидетельствует о высоком уровне языковой гибкости и адаптивности у детей-билингвов.

Эти переключения могут быть вызваны различными причинами: желанием уточнить значение слова, использовать определенную фразу, выражение или выразиться более точно.

Кроме того, исследование показало, что дети шестилетнего возраста в детских садах Кыргызстана отличаются уровнем владения и кыргызским, и русским языками. Некоторые дети говорят на двух языках свободно, в то время как другие используют только один язык и имеют ограниченные знания другого языка.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что кодовые переключения в речи детей шестилетнего возраста в детских садах Кыргызстана – норма, это умение детей приспосабливаться к языковой среде. Однако необходимо учитывать, что уровень владения языком может иметь влияние на кодовые переключения.

В дальнейшем исследовании по данной теме предполагают более широкий охват детей и продолжение изучения языковой среды в Кыргызстане. Это позволит получить более полное представление о детском билингвизме, его влиянии на развитие языковых навыков и о культурном восприятии.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Развитие устной речи // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 2003. – С. 176–178.
2. *Абрамова Н.В., Ессина И.Ю.* Инновационные стратегии в билингвальном обучении // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6. Ч. 2. – С. 345–349.
3. *Bussmann Hadumod (Hg.).* Lexikon der Sprachwissenschaft / Hadumod (Hg.) Bussmann. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2002. – 783 s.

4. Тагаев М.Дж. Диалог языков и культур (на материале функционирования и взаимодействия культурно-языковых пространств киргизского и русского языков). – Бишкек, 2015. – 240 с.

*С.Э. Аманбаева,
Т.Т. Шамурзаева*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ТЕМЕ «ВНЕШНОСТЬ И ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА» В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье предлагается разработка двух занятий: «Внешний облик человека» и «Черты характера человека. Свойства личности» – из практики преподавания русского языка как второго для студентов неязыковых факультетов.

Ключевые слова: коммуникативная направленность; портрет; внешность; характер; свойства личности; речевая деятельность.

Предлагаемая разработка состоит из двух занятий и составлена в соответствии с речевой тематикой рабочей программы для студентов первых курсов неязыковых факультетов по теме «Портрет. Внешность и характер человека. Свойства личности».

Отобранный речевой и грамматический материал дан во взаимосвязи и распределен в устных и письменных заданиях, способствующих развитию речевой деятельности обучаемых. В качестве дидактического материала привлекаются тексты из художественной литературы с описаниями внешности, черт, свойств личности. В разработку включены лексический и грамматический материалы, способствующие отработке согласования определения с определяемым словом и обеспечивающие решение следующих задач: обогащение словарного запаса студентов; умение описывать внешность и характер человека, рассуждать о свойствах личности [1, 11].

Основу занятия в вузе должна составить коммуникативная тема, в содержание которой входит уже усвоенный и вводимый лексический или грамматический материал, а тренировочные упражнения должны подготовить студентов к комплексной речевой деятельности [2, 565]. Поэтому в течение всего занятия студентам предлагаются устные и письменные задания для решения различных коммуникативных задач.

1-е занятие

Внешний облик человека

Задание 1. Используя приведенные ниже слова и выражения, опишите одного из ваших сокурсников.

Глаза, взор, взгляд. Ясный, умный взор; небольшие, темные глаза; бегающие, карие глаза; длинные ресницы; любящий взгляд; добрый взгляд; светлые, добрые, прищуренные, голубые глаза; испуганные; пушистые ресницы.

Брови. Тонкие, широкие, черные; насупившиеся; вечно нахмуренные.

Лоб. Белый, высокий (низкий, широкий, морщинистый, покатый).

Улыбка. Расплылась по морщинкам, необычная, смущенная, красивая.

Нос. Слегка вздернутый; прямой (курносый, длинный, крупный, маленький, греческий), с легкой горбинкой (горбатый).

Губы. Тонкие (пухлые, розовые, алые, бледные, сжатые, сухие).

Лицо. Овальное, широкое, смуглое, круглое, узкое, темное, загорелое.

Волосы. Темно-русые, с проседью, густые, русые; белокурые, пепельного цвета; длинные, ярко-рыжие, вьющиеся, жидкие, прямые, брюнет, шатен.

Осанка, фигура, рост. Важная осанка; худощавый, стройный; длинный; высокий (средний, низкий), толстый; небольшого роста, изящно сложенная, как выточенная; приземистый; худенький; долговязый.

Походка. Медлительная, летящая, твердая, бесшумная, не-смелая.

Руки. Мягкие, белые, красивые, большие.

Рост. Высокий, средний, низкий.

Характер. Решительный, мягкий, взрывной, робкий, спокой-ный, покладистый, добродушный, добрый.

Задание 2. Дополните словосочетания подходящими по смы-слу определениями. Скажите, как называются такие определения.

Лицо (какое?) смуглое, ...; волосы (какие?) гладкие, ...; лоб (какой?) открытый, ...; нос (какой?) прямой, ...; глаза (какие?) кар-рие, ...; взгляд (какой?) смелый, ...; брови (какие?) густые,

Задание 3. Прочитайте информацию о ситуациях и составьте по ним диалоги (работа в парах).

1. Вас попросили передать посылку человеку, которого вы не знаете. Позвоните ему, назначьте встречу, опишите свою внеш-ность и спросите, как будет выглядеть он.

2. У вас появились новые друзья. Расскажите им о своей школьной подруге (о школьном друге).

Задание 4. Прочитайте отрывок из произведения Ч. Айтма-това «Джамиля».

Портрет Джамили

«Джамиля была хороша собой. Стройная, статная, с прямыми жесткими волосами, заплетенными в две тугие, тяжелые косы, она ловко повязывала свою белую косынку чуть наискосок, спуская ее на лоб, и это очень шло ей и красиво оттеняло смуглую кожу гладко-го лица. Когда Джамиля смеялась, ее иссиня-черные миндалевидные глаза вспыхивали молодым задором, а когда она вдруг начинала петь айылные песенки, в ее красивых глазах появлялся недевичий блеск».

(Ч. Айтматов.)

Найдите в тексте слова, при помощи которых описывается внешность Джамили. О каких деталях ее внешности говорит ав-тор (общее впечатление, телосложение, волосы, прическа, лицо, цвет и выражение глаз, поведение)? Какое впечатление она про-изводит на вас?

Задание 5. Прочитайте отрывок из произведения М. Лермонтова «Герой нашего времени».

Портрет Печорина

«Раз осенью явился ко мне офицер, молодой человек лет двадцати пяти, в полной форме. Он был среднего роста, стройный, тонкий стан его и широкие плечи доказывали крепкое сложение. Его походка была небрежна. В его улыбке было что-то детское. Белокурые волосы живописно обрисовывали его белый лоб. Усы и брови были черные. У него немного вздернутый нос, зубы ослепительной белизны и карие глаза... На нем мундир был такой новенький, что я тотчас догадался, что он на Кавказе у нас недавно. «Вы, верно, – спросил я его, – переведены сюда из России?» – «Точно так, господин штабс-капитан», – отвечал он. Я взял его за руку и сказал: «Очень рад ... Мы с вами будем жить по-приятельски. Зовите меня просто Максим Максимыч...».

– А как его звали? – спросил я Максим Максимыча.

– Его звали Григорием Александровичем Печориным».

(Л. Лермонтов.)

Что вы узнали о внешности Печорина? Был ли Печорин красив?

– Найдите в тексте слова, при помощи которых описывается внешность Печорина. О каких деталях его внешности пишет автор? Опишите внешность (общее впечатление, возраст, как он одет, рост, телосложение, походка, улыбка, волосы, лоб, усы и брови, глаза, зубы, нос).

– Скажите, какое впечатление на вас произвела внешность Печорина. Сформулируйте свою оценку.

2-е занятие

Черты характера человека. Свойства личности

Задание 1. Запомните! Слова со значением «свойства личности» могут характеризовать человека с разных сторон. Их можно разделить на четыре основные группы:

1. Нравственная характеристика: добрый, злой.
2. Интеллектуальные возможности личности: способный, талантливый.
3. Характеристика поведения: вежливый, грубый.
4. Характеристика отношения человека к работе и людям; профессиональные качества: серьезный, легкомысленный, безответственный.

Задание 2. Посмотрите в словаре и запомните значения следующих слов. С некоторыми из них составьте словосочетания. Согласуйте определения с определяемым словом в роде, числе и падеже.

Образец: *справедливый человек* (ед. ч., м. р., И. п.)
мудрое решение (ед. ч., ср. р., И. п.)

Скромный, мудрый, справедливый, честный, гордый, жестокий, ленивый, искренний, порядочный, жадный, подлый, завистливый, добрый, щедрый.

Задание 3. Определите значение слов исходя из значения составных частей.

Образец: *доброжелательный* – *желает добра*.

Трудолюбивый, жизнерадостный, миролюбивый, злопамятный, трудоспособный, безответственный, равнодушный.

Задание 4. Образуйте от приведенных ниже прилагательных существительные со значением «свойства личности» по образцу. Скажите, положительными или отрицательными качествами человека являются данные характеристики? Обратите внимание на употребление суффиксов **-ота**, **-ость** с существительными.

– Образец: *добрый* – *доброта*

Простой, прямой, красивый, заботливый.

– Образец: *скромный* – *скромность*.

Вежливый, смелый, решительный, верный, внимательный, веселый, ответственный, серьезный, отзывчивый, находчивый, трудоспособный, целеустремленный, добросердечный, честный.

Задание 5. Образуйте от данных существительных прилагательные, согласуйте их с подходящими по смыслу определяемыми словами.

Образец: *Легкомыслие – легкомысленное занятие; деликатность – деликатный человек.*

Эрудиция, искренность, жадность, правдивость, равнодушные, лицемерие, добросовестность, щедрость, эгоизм, грубость, невежество, вежливость, лень.

Задание 6. Подберите к данным словосочетаниям словосочетания антонимы. Со словами, характеризующими человека, составьте предложения.

Образец: *мягкий характер – твердый характер. (У нее твердый характер.)*

Щедрый человек, мягкий голос, талантливый писатель, смелый поступок, справедливое решение.

Задание 7. Опишите характер вашей лучшей подруги (или друга). Скажите, какие черты характера вы в ней (или в нем) цените и почему?

Задание 8. Подумайте, как можно назвать человека:

- которого не волнуют радости и несчастья других людей;
- который легко знакомится с другими людьми, умеет поддерживать разговор в незнакомой компании;
- который не любит трудиться;
- который не любит говорить о своих успехах, не хвалит себя;
- который долго помнит причиненное ему зло;
- который обладает глубоким умом и большим жизненным опытом.

Задание 9. Задайте своему сокурснику (сокурснице) вопросы по каждому пункту предлагаемой анкеты и напишите о нем (о ней) рассказ-характеристику.

1. Достоинство, которое вы больше всего цените в людях.
2. Ваша отличительная черта.
3. Недостаток, который внушает вам отвращение.
4. Ваше представление об идеале человека.
5. Ваше любимое изречение.

Таким образом, использование на занятиях заданий, предложенных в данной статье, способствует формированию речевой компетентности будущих специалистов.

Литература

1. *Аманбаева С.Э., Шамурзаева Т.Т.* Коммуникативная направленность при обучении темы «Внешность и характер человека» в практическом курсе русского языка // Вестник КГУ им. Арабаева. – 2022. – № 2. – С.11–15.
2. *Хасанов Н.Б.* Коммуникативные задания на занятиях русского языка в техническом вузе [Текст] / Н.Б. Хасанов // Бюллетень науки и практики. – 2021. Т. 7. № 9. – С. 563–566.
3. *Алимтиева Л.В., Алымбекова С.М.* Практический курс русского языка: учебное пособие. I часть. – Бишкек, 2014.
4. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.

*А.В. Багдужева,
Н.Н. Розогная*

АКЦЕНТ И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Люди, не занимающиеся наукой о языке, считают билингвами индивидуумов, которые владеют двумя языками. Однако лингвиста интересует, в какой степени человек владеет этими языками. Сегодня во все школьные и университетские программы внесено освоение вторичной языковой компетенции, поэтому каждый россиянин, с точки зрения языковых контактов, является в той или иной степени билингвом. Уровень владения иностранным языком может быть разным – от элементарного до продвинутого. Но способен ли этот человек быть участником дискурса, где его собеседником выступает носитель языка? Насколько его интерференты препятствуют успешности коммуникативного акта? В статье авторы поясняют, что такое интерференция, а что такое акцент, в чем их особенности.

Ключевые слова: акцент; билингвальный дискурс; интерязык; интерференты.

Для дискурса минимально требуется два человека – говорящий и слушающий, но даже представители одной языковой культуры не всегда понимают друг друга. Оскар Уайльд сказал: «Я отвечаю за то, что говорю, но не отвечаю за то, что вы слышите». Его высказывание несколько односторонне, он перекладывает ответственность на слушающего, полагая, что говорящий изложил ему свои мысли полно и точно. Его цитата стала крылатой и ушла в народ, однако с научной точки зрения коммуникация является успешной, если адресат декодировал задумку автора; ответственность за успешность лежит на обоих участниках, т. е. процесс продуцирования и перцепции – две стороны коммуникации. Если один из коммуникантов не является носителем языка-посредника, то проблема приобретает иной характер. В этом случае можно говорить о билингвальном дискурсе, кодировании и декодировании информационного блока речевого высказывания.

«Дискурс – есть речь, погруженная в текст» [1, с. 136]. Эту идею поддерживают и продолжают развивать другие ученые. Как пишет С.К. Гураль, дискурс близок к понятию «текст», однако он имеет динамический, разворачивающийся во времени характер, но текст преимущественно мыслится как статичный объект [2, с. 7]. Билингвальный дискурс нами понимается как устное или письменное коммуникативное явление, где одна из сторон, говорящий или слушающий, не является носителем языка-посредника. Результат такого речевого общения характеризуется многими факторами, в том числе и «коммуникативным сломом». Под этим термином понимается речевой провал. Прежде всего проблемной областью билингвального дискурса, конечно, является интерязык – система, имеющая структурно-промежуточный статус между родным и изучаемым языками [4, с. 210]. Он «формируется на базе первичной лингвистической системы (родной), впитывая в себя элементы другого (изучаемого) языка» [3, с. 8]. Иными словами, интерязык – это язык иностранного учащегося, в котором смешиваются фонетические, лексические, грамматические и синтетические единицы доминирующего и целевого языков,

что приводит к ограничению функционирования дискурсивной политики контактирующих сторон.

Анализ терминов «акцент» и «интерференция» проясняет не только их терминологическое наполнение, но и функционирование.

Акцент – это совокупность речевых отклонений в чужой речи, основанных на типичных нарушениях, он локализуется в коре головного мозга слушающего [3, с. 12]. Так, француз не слышит свой французский акцент в русской речи, его может услышать только русскоговорящий собеседник. Акцент способен проявляться на разных уровнях и имеет свою шкалу оценивания:

- безакцентная речь;
- приятный акцент;
- легкий акцент;
- мягкий акцент;
- жесткий акцент;
- грубый акцент;
- сплошной акцент.

Таким образом, можно констатировать, что за восприятие акцента и его опознание отвечает слушающий. Поскольку акцент и интерференция раскрывают две стороны одного процесса, а сам говорящий не замечает в своей речи их наличия, огромная работа ложится на преподавателя, который должен не только зафиксировать ошибку, но и выяснить природу ее образования и определить методы профилактики.

Приведем примеры интерферентов в русской речи китайцев:

- фонетический (фоноферент): *ч^хай, в^уместе, как^уое*;
- лексический (лексоферент): *Ой, я чуть забыла про это!*

Надо позвонить ей (Ой, я чуть не забыла про это...); *Живот сильно болеет* (болит);

– грамматический (граммаферент): *Она не хочет меня увидеть* (видеть); *Ты мне ничего не надо перевести* (Тебе ... переводить);

– синтаксический (синтаферент): *Меня в прошлой неделе не было там тоже* (Меня тоже на прошлой неделе не было).

Для преподавателя интерференция, возникающая в речи обучающегося, - основной показатель ошибки или интерферента, если речь заходит о речевых ошибках иностранца. Именно она позволяет выстроить трек обучения, применять те или иные техники, приемы и инструменты методики обучения иностранному языку. Однако учитель не всегда может понять причину и локализацию нарушения. Для этого нужно обладать некоторыми знаниями о структуре родного языка индивидуума. Так, предложение *Меня в прошлой неделе не было там тоже* построено по синтаксическим правилам китайского языка: кто (*меня*) когда (*в прошлой неделе*) находится (*не было*) где (*там*). Часто преподаватель не владеет языком обучающегося, а доступные ему средства не способны искоренить весь персональный банк интерферентов, это приводит к тому, что повторяющаяся ошибка становится устойчивой и чаще не поддается никакой коррекции даже на продвинутом этапе обучения целевому (благоприобретаемому) языку.

Решение этой проблемы – создание полной и исчерпывающей Национальной цифровой базы интерферентов русского языка. В современной лингвистике уже есть исследования в этой области. Была создана типология интерферентов в русской речи иностранцев (Рогозная, 2001, 2012, 2018), определены фоноференты (фонетические ошибки) в русской речи корейцев (Заманстанчук, 2018), выведена типология граммаферентов (грамматические ошибки) имени существительного в русской речи китайцев и китайской речи русскоязычных (Багдужева, 2022). Результаты данных исследований имеют высокую практическую ценность. В них содержатся ответы о природе ошибки, причине и месте их возникновения. Вооружившись этими данными, преподаватель сможет более эффективно распределить учебное время и повысить качество обучения, используя эффективные способы профилактики появления интерферентов в системе интерязыка как промежуточной лингвистической компетенции.

В рамках билингвального дискурса для иностранца важно избавиться от проявления интерференции, используя билингвальные модели обучения, и нивелировать акцентную природу

для реципиента на всех уровнях, поскольку именно говорящий отвечает за то, что он говорит и что слышит его собеседник, иначе это может привести к распаду коммуникации.

Литература

1. *Арютунова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136–137.
2. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. – Томск, 2009. – 176 с.
3. *Рогозная Н.Н.* Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (на материале разноструктурных языков): монография. – Иркутск, 2018. – 248 с.
4. *Selinker L.* Interlanguage//International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1972. – № 10:3. – 209 p.

*С.К. Башиева,
М.Ч. Шогенова*

ЯЗЫКОВОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация. В докладе о языковом строительстве и языковой политике рассматриваются факторы формирования билингвизма, анализируются причины, обусловившие в России двуязычие, в частности такие, как создание алфавитов, условий для ликвидации безграмотности, определение статуса русского языка и др.

Ключевые слова: русский язык; государственный язык; языковое строительство; языковая ситуация; билингвизм.

Российская Федерация – одна из самых полинациональных стран в постсоветском пространстве, в которой функционирует

150 языков, относящихся к индоевропейской, алтайской, кавказской, уральской языковым группам [1], что обуславливает сложную языковую ситуацию. В этом контексте интегративную роль, безусловно, играет русский язык как государственный, как язык межнационального общения, на статусы которого повлияли языковое строительство и языковая политика в 20 – 80 гг. XX в. в СССР и в 10 – 20 гг. XXI в. в РФ.

Большая часть народов СССР получила письменность в 20 годах XX в. благодаря языковой политике государства [4]. Как отмечает В.М. Алпатов, «сразу после революции в основу языковой политики государства было заложено стремление к удовлетворению потребности идентичности для всего населения. Речь шла о принципиально новой, не имевшей аналогов в мировой истории политике... Цель ее заключалась в том, чтобы каждый, независимо от национальной принадлежности, мог свободно пользоваться своим материнским языком и овладеть на нем высотами мировой культуры» [2, 38]. Чему в силу культурно-исторических условий способствовали открытие сельских клубов, библиотек, учебных городков, национальных театров, школ, техникумов, вузов, а также подготовка учителей, преподавателей для профессиональных учебных заведений, в том числе из представителей коренных народов, создание союзов писателей, издание художественной, публицистической, учебной, методической, научной литературы на языках этносов, что стало основой для интенсивных контактов с русскоязычным населением, для приобщения к русскому и мировому искусству, для развития переводческой деятельности. Приведены и другие факторы, которые дали мощный импульс для становления таких сфер, как образование и культура, об этом свидетельствуют следующие цифры: к 1988 г. в СССР было 134 тысячи массовых библиотек, 694 театра, более 2000 музеев, 135 тысяч школ [12, 5–10], что способствовало формированию прежде инационально-русского билингвизма в стране. Существенно на этот процесс повлияло Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 13 марта 1938 г. «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей», обусловленное

факторами, которые должны были способствовать прежде всего культурному росту населения страны [13].

М.И. Исаев отмечает, что «соответствующие решения были приняты и в национальных республиках, и областях», поэтому «к концу 30-х годов благодаря разумному и планомерному воздействию на естественно-исторический процесс культурного развития были достигнуты значительные успехи...» [8, 252]. В качестве примера он приводит Постановление СНК и ЦК ВКП(б) Киргизской ССР «Об обязательном изучении русского языка в киргизских и других нерусских школах Киргизской ССР» [8, 260–261]. Для поддержки становления системы образования, как пишет А.В. Шипилов, «в 1938/39 уч. г. в республике работало уже около десяти тысяч учителей из России. Обеспечение кыргызских школ кадрами педагогов стало традицией» [15, 23].

К 60–70 годам XX в. в Советском Союзе русский язык стал языком межнационального общения в полной мере, что было закреплено Законом «О языках народов СССР» от 24 апреля 1990 г. «в целях обеспечения общесоюзных задач» [7]. Законом «О языках народов РСФСР» от 25 октября 1991 г. он был признан как средством межнационального общения, так и государственным языком на территории РСФСР, также было гарантировано способствование «развитию национальных языков, двуязычия и многоязычия» [5].

Следует отметить, в конце 80-х годов этноязыковые процессы, начавшиеся в стране, стали одним из факторов развала Советского Союза, что впоследствии повлияло на инонационально-русские билингвальные отношения в государствах, образованных на бывшей территории СССР. По мнению М.Н. Губогло, «пороховой бочкой новейших национальных движений, круто изменивших этнополитическую и геополитическую ситуацию, стал «язык как ядро этничности» [3, 178]. Л.Г. Сущенко отмечает, что «политическое разрушение Советского Союза шло синхронно с попытками разрушения единого языкового пространства СССР, функционировавшего на основе русского языка» [14, 73].

В 1993 г. статус русского как государственного языка РФ на всей ее территории был закреплен Конституцией Российской Федерации (ст. 68), республикам было дано право устанавливать «свои государственные языки» и гарантировано всем народам «право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития» [9]. В этой связи в 1993 – 2003 гг. во многих субъектах РФ были приняты республиканские законы.

В 2004 г. русский язык получил статус официального языка Содружества Независимых Государств (СНГ), при этом за каждым государством-участником сохранялось право руководствоваться «принципами и нормами национального законодательства и нормами международного права, направленными на сохранение, развитие и использование языков» (ст.2) [11].

В 2005 г. был принят ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» [6], согласно которому за русским языком был закреплен статус государственного языка на всей территории государства, что вполне согласуется с его интегративной ролью, ибо, как отмечает Н.В. Ляшенко, «государственный язык входит в группу основных, а не вспомогательных признаков», «является уникальной формой функционирования государства, позволяющей его идентифицировать и выделять его среди других государств» [10, 14].

Современная языковая политика в России ориентирована на сохранение и эффективное развитие всех языков в целях создания условий для их функционирования. Как видно из приведенных выше фактов, языковое строительство и языковая политика в Советском Союзе (впоследствии – в Российской Федерации) обусловили формирование инонационально-русского билингвизма.

Литература

1. *Алексеев М.Е.* Языки народов России // Большая Российская энциклопедия (БРЭ). – URL: <https://old.bigenc.ru/text/3040752> 2 9 (дата обращения: 01.02.2023).
2. *Алпатов В.М.* 150 языков и политика: 1917–2000. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. – М., 2000. – 224 с.

3. *Губогло М.Н.* Языки этнической мобилизации. – М., 1998. – 811 с.
4. Декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» от 26 декабря 1919 года. – URL: <http://base.consultant.ru>; Декрет «О ликвидации неграмотности» от 14 января 1923 года. – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 03.01.2023).
5. Закон РСФСР от 25.10.1991 № 1807-1 «О языках народов РСФСР». – URL: <https://legalacts.ru/doc/zakon-rsfsr-ot-25101991-n-1807-1-o/> (дата обращения: 03.01.2023).
6. Закон РФ от 01.06.2005 г. № 53 - ФЗ Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/ (дата обращения: 03.02.2023).
7. Закон Союза Советских Социалистических Республик от 24.04.1990 «О языках народов СССР». – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 03.02.2023).
8. *Исаев М.И.* Языковое строительство в СССР (процессы создания письменностей народов СССР). – М., 1979. – 351 с.
9. Конституция РФ 1993 года. Первоначальная редакция (действовала с 25.12.1993 по 13.01.1996). – URL: <https://konstitucija.ru/1993/1/> (дата обращения: 30.01.2023).
10. *Ляшенко Н.В.* Русский язык как государственный язык Российской Федерации: конституционно-правовой анализ: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2004. – 163 с.
11. Модельный закон «О языках» (Принят на двадцать четвертом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств - участников СНГ (постановление N 24-6 от 4 декабря 2004 год). – URL: <https://cis.minsk.by/page/7850> (дата обращения: 20.01.2023).
12. Народное образование и культура в СССР: статистический сборник. – URL: <http://istmat.info> (дата обращения: 20.01.2023).
13. Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 13 марта 1938 г. // «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». – URL: <http://docs.historyrussia.org/ru> (дата обращения: 15.01.2023).
14. *Сущенко Л.Г.* Интеграционная роль русского языка на Северном Кавказе: этапы и факторы формирования социокультурного пространства: дис. ... канд. соц. наук. – Ростов н/Д, 2001. – 176 с.
15. *Шпилов А.В.* Россия – Кыргызстан: исторический опыт формирования межкультурного дискурса (вторая половина XIX в.– XXI в.): автореф. дис. ... д-ра истор. наук. – Бишкек, 2018. – 47 с.

Т.И. Буряченко,
Е.С. Буряченко

ПРИМЕРЫ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Аннотация. В статье речь идет о пользе применения дидактических игр и заданий на занятиях по русскому языку как неродному. Авторы приводят примеры игр и заданий, нацеленных на улучшение устной речи учащихся-билингвов и на развитие их способностей к коммуникации.

Ключевые слова: дидактическая игра, русский язык как неродной, билингвальная аудитория, средства обучения, коммуникативная компетенция.

Обучение русскому языку как неродному предполагает достижение определенного уровня владения русским языком, достаточного для общения в пределах тематики и речевых ситуаций, предусмотренных программой обучения. Поэтому одна из задач обучения русскому языку как неродному – обеспечение развития речи учащихся с учетом их познавательных возможностей и потребностей. Для ее выполнения от преподавателя русского языка требуются использование разнообразных средств обучения и создание условий для формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативная компетенция предполагает умение вести диалог, способность выступать публично, умение общаться на русском языке.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся предполагает овладение ими способами и приемами учебной деятельности, необходимыми для успешного решения учебно-познавательных и учебно-практических задач, а также развитие способности к сотрудничеству и коммуникации, стремление к речевому самосовершенствованию. Для этого необходимо создавать условия для развития у обучающихся навыков учебной деятельности,

когда обучающийся должен овладеть не только навыками общения, но и всеми компонентами речевой деятельности. В первую очередь речь идет об овладении русским литературным языком. Формирование коммуникативных навыков предполагает: 1) овладение навыками устной и письменной речи; 2) развитие умений монологической и диалогической речи в разных сферах общения; 3) совершенствование умений работать с текстом, правильно его воспринимать и оценивать и др.

Помощниками в формировании коммуникативных навыков могут стать правильно подобранные и включенные в педагогический процесс дидактические игры. Для учащегося-билингва дидактическая игра становится такой деятельностью, в которой он без стеснения преодолевает коммуникативный языковой барьер и вместе с тем приобретает необходимые навыки говорения и чувство уверенности в своих интеллектуальных возможностях. Поскольку в аудитории, как правило, учащиеся с разным уровнем владения русским языком, то коллективная форма участия в дидактической игре существенно увеличивает объем речевой деятельности на уроках всех обучающихся [1]. Дидактическая игра укрепляет основы для дальнейшего обучения: повышает познавательную активность учащихся; стремление реализовать интеллектуальные способности; стимулирует саморазвитие [2].

В методической литературе дидактическая игра относится к числу средств обучения как специфическая форма организации учебной деятельности, основанная на игровой методике и направленная на решение задач обучения в условиях занимательности. Дидактическая игра – это по сути специально организованная педагогом деятельность учащихся, имеющая познавательное и воспитательное значение. В широком смысле слова, дидактическая игра – это особая игровая деятельность, которая имеет познавательное содержание. Однако у дидактической игры свои особенности. Обучающая задача сочетается с игрой: мы учимся решать вопросы, применяя знания, умения и навыки. Но основная особенность дидактических игр состоит в том, что обучающая и игровая задачи ставятся и решаются одновременно.

В то же время дидактическая игра – это прежде всего самостоятельное явление, в нем ярко выражено творческое начало, присущее игре. В играх отражены все стороны учебно-воспитательной работы преподавателя, они позволяют нам решать не только учебные задачи, но и задачи развития личности учащихся. Дидактические игры и упражнения позволяют осуществлять процесс обучения в увлекательной форме, в ходе которого развиваются познавательные интересы, логическое мышление, память, речь, воображение, творческие способности, слуховое и зрительное восприятие, внимание. А самое главное – играя, наши учащиеся, которые изучают русский язык как неродной, перестают стесняться не всегда правильного произношения, они раскрепощаются, не боятся делать ошибки. У них появляется стремление говорить, их речь становится более выразительной. Это в свою очередь вызывает интерес к русскому языку.

Есть задания, нацеленные на улучшение устной речи учащихся-билингвов, на развитие их способностей к коммуникации. И есть задания, направленные на овладение грамматическими нормами, которые помогут учащимся освоить лексику и грамматические структуры, необходимые для их деятельности в русскоязычной среде.

На занятиях мы используем два вида заданий. Предлагаем их рассмотреть. Одно из заданий, помогающее овладеть определенными умениями и навыками диалогической речи, – игра «С миру по нитке». Сначала прошу объяснить значение данной фразы. Учащиеся определяют, что это пословица «С миру по нитке – голому рубаха», ее смысл состоит в следующем: если взять от каждого понемногу, вместе получится что-то значительное, достаточное для одного. Другими словами, когда сообща, все вместе помогают кому-то в том, что не по средствам или не по силам одному человеку, совместная помощь оказывается ощутимой [3]. Так и в нашей игре, каждый учащийся понемногу (по слову) делает свой вклад в общее предложение. Это и есть правила игры: преподаватель предлагает фразу, а задача каждого следующего игрока – продолжить ее в пределах одного предложения.

Проигрывает тот, кто не может продолжить фразу. Например: 1-й игрок: «Мы строим дом». 2-й: «Мы строим хороший дом». 3-й: «Мы вместе строим хороший дом». 4-й: «Мы вместе с друзьями строим хороший дом». 5-й: «Мы вместе с друзьями строим хороший дом, чтобы там жить» и т. д.

Конечно, легче всего тем учащимся, которые начинают игру, чем больше слов уже предложено, тем сложнее следующим игрокам. Преподаватель, увидев, что предложение удалось, может закончить игру с этой фразой и перейти к следующей. Особенно интересно, если вторая фраза будет на ту же тему, что и первая. Тогда из этих предложений можно построить текст.

Можно менять смысл в предложениях. Это еще интереснее: 1-й: «Я люблю лето». 2-й: «Я люблю жаркое лето». 3-й: «Я очень не люблю жаркое лето». 4-й: «Я очень не люблю жаркое лето, когда нечем дышать». 5-й: – «Я очень не люблю жаркое лето, когда нечем дышать и все мечты – о море»...

Есть другой вариант задания для учащихся с недостаточным уровнем владения языком. Бывают случаи, когда они успешно справляются с заданиями по грамматике и лексике, но испытывают трудности в смысловой интерпретации текстов. Тогда мы предлагаем игру, которая знакома многим преподавателям иностранных языков. Называется она «Снежный ком». Но мы ее немного изменили: по заданию, учащиеся по очереди добавляют слова к предложенному началу фразы. Варианты игры: «Собираюсь в университет».

Преподаватель: «Я собираюсь в университет и кладу в сумку...». 1-й учащийся: «Я собираюсь в университет и кладу в сумку учебники». Следующий игрок произносит фразу и добавляет то, что он еще считает необходимым, но повторяться нельзя! 2-й учащийся: «Я собираюсь в университет и кладу в сумку планшет». 3-й учащийся: «Я собираюсь в университет и кладу в сумку завтрак».

По такому же принципу обыгрываются и другие ситуации. Однако можно изменить задание и произносить фразы, противоположные по смыслу. Например: «Готовим праздничный стол».

Преподаватель: «Мы готовим праздничный стол, давайте составим меню». Учащийся: «Обычно на праздничный стол мы готовим запеченную птицу». Следующий игрок: «А мы не едим мясо и птицу, мы предпочитаем вегетарианские блюда». Другой игрок: «Я не люблю готовить и заказываю готовые блюда в кафе» и т. д.

Такие задания носят комплексный характер и направлены на формирование и совершенствование всех аспектов речевой деятельности: коммуникативные умения; речевые умения; умения монологической и диалогической речи в различных ситуациях общения, в том числе с использованием оценочной лексики; умения выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач и требующие от учащихся умения устанавливать причинно-следственные связи; умения анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы. Все это предполагает владение лексико-грамматическими навыками.

Еще одна группа заданий – лексико-фразеологические игры, которые помогают увидеть красоту языка, передать оттенки значений, обогатить образность речи, а также выразить эмоции и мысли.

Одна из игр, которую мы предлагаем, – «Словесный портрет». Для продвинутых групп более сложное задание: вспомнить и записать фразеологизмы, которые бы характеризовали человека как с положительной, так и с отрицательной стороны, и составить с ними текст. Для менее успевающих студентов предлагаем подготовленные фразеологизмы и просим с ними составить описание любого известного человека, при этом комментируя выбранные ими фразеологизмы.

Перечень фразеологизмов: *ангельская душа, тепличное растение, большое сердце, без царя в голове (с царем в голове), крепкий орешек, дьявол во плоти, стреляный воробей, третий калач, ни рыба ни мясо; семи пядей во лбу; деловая колбаса; бедный родственник; любопытная Варвара; бедовая голова; сирота казанская; шут гороховый; базарная баба; баловень судьбы; маменькин сынок и т. д.*

Получаются очень интересные тексты, учащиеся с удовольствием делятся ими и анализируют их.

Существует множество дидактических заданий и игр с фразеологизмами, пословицами и поговорками: «Назови слово», «Собери пословицу», «Угадай, о чем сказка», «Продолжи пословицу» и т. д. [4]. В процессе работы с дидактическими играми и заданиями учащиеся учатся использовать фразеологизмы, пословицы и поговорки в речи, обогащает свой словарный запас, развивают связную речь.

Таким образом, дидактические игры на занятиях русского языка способствуют развитию коммуникативных навыков, облегчают учащимся, для которых русский язык неродной, процесс восприятия, являются средством развития познавательных способностей, формируют коммуникативные навыки, нравственные качества, умение работать в коллективе. Они способствуют формированию у учащихся ответственности, активности, инициативности, а также интереса к учению. С их помощью удается углубить и закрепить полученные знания, развить приобретенные навыки. Игры уменьшают степень нервно-психологического напряжения, содействуют созданию положительных эмоций у учащихся, помогают результативному овладению знаниями.

Литература

1. *Зайцева И.А.* Формирование познавательного интереса. – Ноябрьск, 2005. – 124 с.
2. *Новиков М.А.* Дидактические игры на уроках русского языка. – СПб., 2005. – 95 с.
3. *Халатова П.А.* Технология лингвистической игры как средство формирования познавательной активности на уроках русского языка как неродного // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2016. №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-lingvisticheskoy-igry-kak-sredstvo-formirovaniya-poznavatelnoy-aktivnosti-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-nerodnogo> (дата обращения: 15.02.2023).
4. *Чернышенко О.В.* Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении русскому языку как иностранному // Казанский педагогический журнал. – 2016 [Электронный

ресурсы]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-kak-lingvodidakticheskoe-sredstvo-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 15.02.2023).

*Д.А. Власова,
Ю.С. Сабанцева*

РОЛЬ БИЛИНГВИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В современном обществе изучение иностранных языков набирает высокую популярность. Нынешняя молодежь активно использует эти знания для продвижения в карьере, обучения в разных странах, путешествий и т. п. Каждый может заметить, что процессы обучения иностранным языкам становятся достаточно распространенными среди молодых людей. В связи с этим явлением стоит уделить значительное внимание билингвизму, или двуязычию, и раскрыть его важность в социальной молодежной среде.

Ключевые слова: молодежь; билингвизм (естественный, искусственный); языковая среда; коммуникация.

В словаре социолингвистических терминов дается такое определение: «Билингвизм (двуязычие) – это владение, наряду со своим родным языком, еще одним языком в пределах, обеспечивающих общение с представителями другого этноса в одной или более сферах коммуникации, а также практика использования двух языков в одном языковом сообществе»

Проще говоря, билингвизм, или двуязычие, – это способность человека знать два языка на совершенном уровне и использовать их в повседневном общении.

Выделяется два типа билингвизма: естественный и искусственный. Естественный билингвизм – это усвоение языка в результате существования естественной языковой среды, через

коммуникацию. Данный тип часто встречается в двуязычных семьях, а также в двуязычных малых социальных группах. Искусственный билингвизм – это также владение двумя языками, однако один из этих языков усваивается билингвом посредством специального сознательного изучения.

Прежде чем описывать значимость билингвизма, стоит отметить его преимущества и недостатки. Согласно научным исследованиям, билингвизм имеет много достоинств. Например, у билингвов лучше развиты когнитивные способности, концентрация внимания, они обладают рациональным мышлением. Как правило, билингвы намного комфортнее ощущают себя в социуме, поскольку у них наблюдается меньше трудностей с социализацией. Владение языками увеличивает количество и качество социальных связей, кроме того, у билингвов более развиты коммуникативные навыки. Стоит отметить, что изучение новых иностранных языков таким людям дается проще, они легче запоминают новые слова и усваивают грамматику языка. Положительное влияние билингвизм оказывает и на здоровье, у билингвов не наблюдается умственных расстройств. Человек, говорящий на нескольких языках, постоянно тренирует память. Ко всему перечисленному стоит добавить значимость двуязычия с точки зрения потребностей современного общества. Билингвы имеют больше шансов на получение престижной работы. Многие зарубежные представители крупных компаний отдают предпочтение двуязычным сотрудникам.

Среди недостатков билингвизма выделяются следующие: смешение фонетических и лексических систем, упрощение слов, избегание сложных конструкций, ограничение словарного запаса каждого из языков, неправильная постановка ударений, смешение языков при общении. По результатам нашего опроса можно сделать вывод, что самый значительный недостаток билингвизма состоит в разграничении двух языков. Владея двумя языками, достаточно сложно переходить с одного на другой, что приводит к образованию акцента и речевым ошибкам.

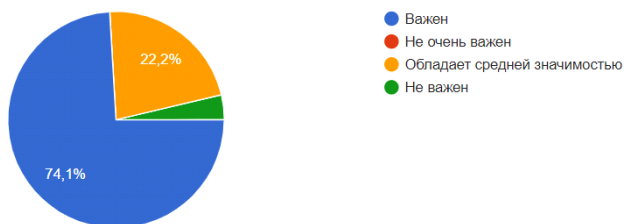
Мы решили раскрыть эту тему, потому что билингвизм в наше время достаточно актуален. Назовем несколько причин.

В современном мире высок процент миграции населения либо проживания некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, в связи с чем развитие речи детей протекает в условиях билингвизма. Далее следует отметить нарастание популярности билингвизма среди молодежи. В этой среде зарождаются идеи обучения ребенка сразу двум языкам. Так молодые родители смогут обеспечить ему успешность в карьере, где требуется знание нескольких языков, за счет чего происходит расширение кругозора, в результате – объединение культур и народов.

Никто не отменял процесс глобализации – так или иначе люди контактируют друг с другом, обмениваются культурными, политическими, экономическими, научными и техническими благами. Вследствие этого происходит обмен знаниями в области языка. Потом набирает популярность тенденция обучения за рубежом, когда в достаточной мере знаешь второй язык, легче справиться с требованиями к обучению в разных странах. Но всегда нужно учитывать и фактор международных отношений. Билингвы упрощают задачу коммуникации стран и народов, значительно разрушают языковой барьер между ними, благодаря им появляется возможность свести к минимуму языковые препятствия в общении людей разных национальностей. В современном мире, где расширились возможности отправиться в любую точку мира для учебы, ради путешествий, расширения кругозора, приобщения к разным культурам и народам, – владение двумя языками очень помогает человеку адаптироваться в новой для него среде и найти подход к общению с людьми в любой другой стране.

Для написания статьи мы провели социальный опрос по теме. Прежде всего был задан вопрос, важен ли билингвизм в современном обществе. Большинство опрошенных – 74,1 % – считают его значительным, 22,2 % полагают, что он обладает средней значимостью, и совсем малый процент опрошенных, а именно 3,7 %, считают, что двуязычие вообще никакой важности не имеет.

Как вы думаете, важен ли билингвизм в современном обществе?



Затем исследователи попросили опрошенных описать преимущества билингвизма. Большинство из них выделяет возможность развития карьерного роста, работы во многих общественных сферах и комфортного проживания в других странах, что особенно актуально в наше время, поскольку в связи с развитием международных отношений значительная часть молодежи иммигрирует с целью работы или обучения за рубежом. Некоторые отмечали, что билингв комфортнее ощущает себя в социуме, он более социализирован и обладает продвинутыми коммуникативными навыками. Другое преимущество двуязычия, которое также отметили многие, – развитие интеллектуальных способностей, расширение кругозора и улучшение памяти. Некоторые из опрошенных выделяют возможность смотреть любимые сериалы, фильмы и ютуб-ролики в оригинале, т. е. иметь возможность обращаться к первоисточникам при чтении книг или просмотре видео для получения более точной и достоверной информации без потери нужного смысла. Совсем небольшим процент опрошенных сказал о расширении возможностей для путешествий и эффективном погружении в иностранную культуру.

Другой вопрос, который был нами предложен, касается языка, которым хотели бы овладеть опрошенные. Большинство выделяет английский, так как он является международным и активно используется в современном обществе при коллаборации, обучении и коммуникации, что особенно важно, поскольку, по

приведенным результатам, большинство молодых людей выделяют карьерный рост как основное преимущество билингвизма.

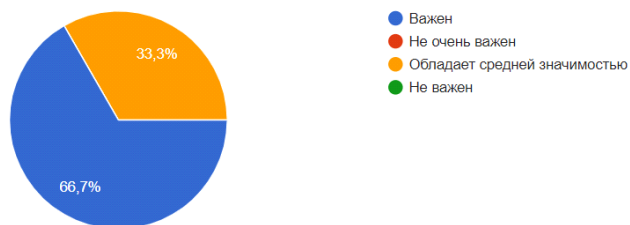
Что особенно интересно: достаточно большое число представителей молодежи отметили значимость китайского языка и желание овладеть им. Достаточно логично, так как это связано с улучшением русско-китайских отношений и успешным сотрудничеством между странами. Среди других азиатских языков небольшой процент опрошенных выделял корейский и японский языки, что, безусловно, связано с активным проникновением азиатской культуры на территорию России. Из других мировых языков представители молодежи выделяли арабский и французский. Однако нашлись и те, кто выделял языки, не имеющие высокой значимости для карьерного роста, например, некоторые изъявили желание овладеть латышским, литовским и чешским языками, объясняя это наличием родственных связей.

Как видно из опроса, многие представители молодежи стремятся к освоению иностранных языков, видят в этом множество достоинств и плюсов, однако сталкиваются с трудностями в процессе изучения.

Исследователи решили выяснить причины этих сложностей и задали вопросы относительно того, важен ли билингвизм в России, как и в Европе. Так как Европа именно та страна, где явление билингвизма достаточно распространено, ученые попросили объяснить сложности усвоения второго иностранного языка в России на основании этого сравнения.

Таким образом, следующий блок вопросов касался изучения иностранных языков в европейских странах и в нашей стране. Мы сравнили их и сопоставили важность билингвизма. Опрос показал, что жителям Европы важен билингвизм (66,7 %), а для 33,3 % опрошенных обладает средней значимостью.

Важен ли билингвизм в Европе?



Далее следовал вопрос, который звучал так: «Почему в Европе практически все владеют вторым иностранным языком, а в России – нет?». На этот вопрос мы получили очень интересные и разносторонние ответы, но все склонялось к одному – близкое территориальное расположение стран Европы.

Так как, например, Чехия находится рядом с Германией, Польшей и Словакией, неизбежно их «взаимопроникновение» и связь друг с другом. Европейцы часто путешествуют по Европе, переезжают из страны в страну, находя общий язык с другими. Часто в брак вступают носители разных языков, и ребенок становится билингвом почти с рождения. Более того, в Европе налажены достаточно тесные отношения между странами, легкое коммуницирование обеспечивается билингвами, которые уже родились в «двойственной» языковой среде. Многие отмечают более качественное образование в Европе, где профессионально, с использованием современных методик обучают языкам.

Что касается России, то многие также отмечали территориальный аспект, но здесь он играет отличную роль от ситуации в Европе. Россия раскинулась на огромной территории, чтобы доехать из одного города в другой, нужно преодолеть сотни, тысячи километров, где также общаются на русском. Важно отметить, что многие люди в России говорят на белорусском и украинском языках, а также монгольском, казахском и др. Это

приезжие из стран, с которыми Россия имеет наиболее тесное общение.

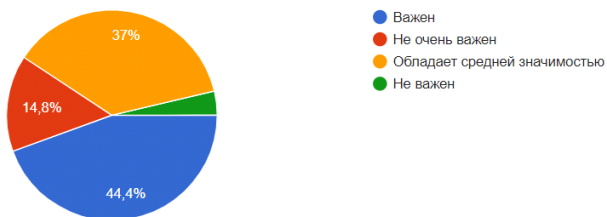
Опрошенные отмечают, что у россиян не наблюдается тенденции изучать новые языки. Это вполне типичная ситуация, когда человек говорит всю жизнь только на родном языке. Многие это связывают с фактором недостаточно качественного обучения иностранным языкам в России. Вторым языкам уделяется слишком мало внимания.

Как отмечают анкетированные, объяснением этому, как уже было сказано, могут быть уникальные просторы страны, когда людям не столь важно путешествовать за пределами России.

Предлагаем вниманию данные, которые мы получили в результате опроса.

Билингвизм важен – 44,4 %, не очень важен – 14,8 %, обладает средней значимостью – 37 %) и не важен – 3,7 %.

Важен ли билингвизм в России?



Разброс в результатах опроса действительно большой. Если сравнить распространение билингвизма в Европе и в России, очевидно, что для Европы этот вопрос более актуален, чем для нашей страны.

Подводя итоги, стоит отметить, что изучение иностранных языков на данном этапе развития общества очень значимо для многих сфер общественной жизни. Прежде всего это важно для роста карьеры, развития умственных способностей, более глубокого изучения иностранных культур и путешествий. По-прежнему

актуальности не утрачивает изучение самого распространенного в мире – английского – языка. Все большую популярность приобретает китайский язык. Многие представители молодежи изъявляют желание овладеть им в связи с интенсивным развитием экономических и политических отношений с Китайской Республикой.

Также нам удалось выявить основные сложности развития билингвизма в России в сравнении с другими странами мира. Основная причина неактуальности билингвизма в России – это ее огромные территории, отсутствие необходимости изучения второго языка и недостаточно хороший уровень обучения языкам.

Литература

1. *Рогозная Н.Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. – Иркутск, 2001.
2. *Рогозная Н.Н.* Языковые контакты: билингвизм, интерязык, интерференция. – М., 2022.

З.К. Гузиева

КОГНИТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ЧЕРНОГО ЦВЕТА

Аннотация. Цветобозначение характеризуется ярко выраженной национально-культурной спецификой и является важными элементами для познания другой культуры. Восприятие цвета – немаловажный фактор человеческой деятельности.

Ключевые слова: цветобозначение; информация; цветовая картина мира; символы; культура.

В эпоху глобализации важным условием для успешного взаимодействия является не только знание иностранных языков, но и их культур. Изучая иностранный язык, человек знакомится с культурой, традициями и обычаями другой страны и при этом сопоставляет родную культуру с иной культурой и обычаями.

В настоящее время взаимодействие языка и культуры вызывает большой интерес у многих лингвистов, включая многие области лингвистики. Один из этих *разделов* – цветообозначение. Цветовой картине мира всегда уделялось большое внимание. Цвет окружает нас повсюду. Часто от него зависят настроение и эмоции.

Цветная символика – значение, придаваемое различным цветам (краскам) для выражения тех или иных настроений, чувств и идей [1].

В современной науке существует множество подходов к изучению такого явления, как цвет. Проблемам цветового восприятия, цветовой номинации уделяется большое внимание.

Традиционно в науке выделяется семь цветов спектра. Однако существует множество других подходов к изучению этого явления, среди них можно выделить исследование Т. Янга, который разделил цветовой спектр на три основных цвета: красный, желтый и синий. Г.Л. Гельмгольц выделяет четыре цвета: красный, зеленый, синий, фиолетовый. Однако он указывает, что очень строгих границ в выделении цвета не существует.

Согласно мнению психологов, цвета оказывают на нас определенное влияние. Это утверждает известный психолог М. Люшер, который считает, что четыре основных (первичных психологически) цвета – красный, желтый, синий и зеленый – удовлетворяют фундаментальные психологические потребности: в привязанности, самоутверждении, стремлении действовать, быть успешным, смотреть вперед и надеяться. К дополнительным цветам, согласно его теории, относятся фиолетовый и коричневый. Фиолетовый представляет собой смесь синего с красным, а коричневый – оранжево-красного с черным, дающий темноватый, безжизненный оттенок. Черный и серый автор работы не относит к обозначению цвета, так как черный есть отрицание цвета, а серый нейтрален и бесцветен. Таким образом, эти два цвета «ахроматичны», т. е. не окрашены и не могут классифицироваться как цвет.

Цветообозначение несет в себе культурную информацию, связанную с историей и развитием народа.

Что касается человека, цвета ассоциируются прежде всего с его чувствами, состоянием, возрастом и болезнями: *краснуха*, *желтуха*.

Возраст человека обозначается следующим образом: *зеленый* – молодой, *серый* – отсутствие оригинальности, неразвитость.

Если говорить о природе, цвет используется для обозначения времен года, например, *желтый* – осень, *красный* – лето.

Статья рассматривает особенности обозначения черного цвета.

Группа черного цвета представлена в памятниках письменности одним словом – *черный*. Данное прилагательное часто употребительно и имеет неограниченную сочетаемость.

Один из главных символов христианства – черный цвет. Семантика этого цвета по своей природе сложна, она соотносится со смертью и скорбью, одеждой священнослужителей (черный выступает символом умерщвления плоти для вознесения души и блаженства в жизни вечной). В иконописи черный цвет использовался только для изображения глубины пещеры – символа могилы.

Значение черного цвета – «физически тяжелый, грубый, неквалифицированный» – можно выразить в следующих единицах русского языка: *черная кость, черная работа, черные люди*.

В Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля указаны прямое значение лексемы (темного цвета, масти и краски, цвета сажи), которое противопоставлено белому цвету, и переносные значения цвета (грязный, черт, низшее сословие, дань, нечистый дух, хлеб, работа, мысли, ход, письмо, лес, земля и др.).

В настоящее время расширяется лексическое значение прилагательного «черный». Анализ словарной статьи из Толкового словаря русского языка Д.Н. Ушакова позволяет сделать выводы, что, помимо цветообозначения «черная, черное; черен, черна, черно», возникло несколько переносных значений в связи с политическими изменениями в жизни общества, образованием новых организаций: «черносотенец», контрреволюционер, монархист; «черная

сотня»; «черные списки» – списки революционеров, революционно настроенных трудящихся. Например, черной сотней были названы в дореволюционный период организации, в которых видную роль играли реакционные помещики, купцы, батюшки и полууголовные элементы из босяков, их народ окрестил «черной сотней».

Выражение «**черным по белому**» имело первоначальное значение «чернилами или типографской краской по бумаге», затем получило значение «ясно и недвусмысленно» [2]. В немецком языке имеется также выражение *schwarz auf weiß* – черным по белому.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой добавляются значения: «С темной кожей (как признак расы), чернокожий. Черное население США», возникает понятие «**Черный рынок** – незаконные коммерческие операции, спекулятивная торговля» [3].

Нами выявлены следующие признаки цвета «черный»:

1. Природные явления:

– *Месяца не было видно, но звезды ярко светили в **черном небе**, и в темноте видны были очертания крыши саклей и большие других здание мечети с минаретом в верхней части аула* [4,370].

– *По краям зеленоватый в снежных переносах креп лед, под ним ластилась, пузырилась не захваченная стремением вода, а подалеже середины <...> грозная и манящая **чернела полынья** в белых снежных заедях; по ней черными конопушками переныривали оставшиеся на зимовку дикие утки* [5, 157].

– *По ночам на **обугленно-черном небе** несчетные сияли звезды; месяц – казачье солнышко, темнея ущербленной боковой, светил скупо, бело; просторный Млечный Шлях сплетался с иными звездными путями* [8,163].

– ***Черная туча** также грозно застилает противоположную сторону небосклона, но я уже не боюсь ее* [8,197].

– *Im Penzelzimmer bewegte sie sich mit der kleinen messingen Brause umher, um **die schwarze Erde** der Blatt Gewächse zu trinken* [7, 213].

2. Социальный слой:

– Будучи ребенком, не раз я слышал, как папа сердился за тягббу, бранил Епифановых, призывал различных людей, чтобы, по моим понятиям, защититься от них, слышал, как Яков называл их нашими неприятелями и **черными людьми**, и помню, как татап просила, чтоб в ее доме и при ней даже не упоминали про этих людей [8,399].

3. Черты лица:

– Он говорил со всеми также, как и все, даже я с ним познакомился, но все-таки, как мне казалось, в его походке, движениях губ и **черных глазах** было заметно что-то необыкновенное, магнетическое.

– *Dies war ein Kind mit etwas zu hohen Schultern und großen, blanken **schwarzen Augen**, das nebenan in der Völlig von Weinlaub bewachsenen Villa wohnt* [6, 267].

4. Психологическое состояние:

– После получения известия о смерти Григория Пантелей Прокофьевич опустилс как-то сразу. Он старел день ото дня на глазах у близких. Тяжелая развязка настигла его неотвратимо; слабела память и мутился рассудок. Он ходил по куреню сутулый, **чугунно-почерневший**; горячечный масляный блеск глаз выдавал его душевную сумятицу [11, 158].

– *Schwarz und bleich erschien sie langsam mit traurig zuruckhaltenden Bewegungen* [14:189].

5. Предметы:

– *Sie wurde bestätigen magerer, und ihr **schwarzes Kleid**, welches über Haupt gar kleinen Schnitt hatte, beschönigte diese Tatsache nicht* [8, 311].

6. Национальность – всегда в негативном значении:

– Начиная от парада в сорок первом... А потом везде... Я автоматчиком был...Вот на Кавказе...Мы там этих, **черных**, вывозили [11, 126].

7. Сферы человеческой жизни:

– *Schwarze Ware* – товар с черного рынка.

8. Свойства характера, поведения человека:

– *Eine schwarze Seele* – черная душа.

9. Межличностные отношения:

– **J-n schwarz ärgern** – довести кого-либо до белого каления.

– **J-n den schwarzen Peter zuschieben** – подсовывать кому-либо неприятное дело.

Черный цвет символизирует невежество, отчание, горе, негативное отношение человека к кому-либо или чему-либо. Как цвет скорби, он демонстрирует потерю и утрату. Примеры подтверждают: обнаруживается схожесть в немецком и русском языках, черный цвет часто обозначает траур, зло, несчастье, отрицательные качества персонажей и мистические, страшные места и обладая экспрессивной функцией, усиливает отрицательную оценку негативных эмоций и при этом отражает мрачное состояние: ***видеть все в черном цвете, черная скуку, черные мысли, рисовать черными красками.***

Черный цвет охватывает все стороны человеческой жизни. В ходе изучения материала было выявлено, что цвет очень широко представлен в художественной литературе. Без него не обходится ни одно описание природы, интерьера или внешности. С помощью цвета можно составить представление о любом объекте действительности, понять и прочувствовать суть произведения.

Литература

1. Цветная символика // Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – СПб., 1907.
2. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь современного русского языка: в 4 т. – М., 2008.
3. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / под общ. ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. – М., 2015.
4. *Толстой Л.* Детство. – М.: Художественная литература, 1987.
5. *Шолохов М.* Тихий Дон. – М., 1980. – С. 157.
6. Tomas Mann. Buddenbrooks. Deutscher Bücherbund Stuttgart, 1985.
7. *Толстой Л.* Детство. – М., 1987. – С. 213.
8. Tomas Mann. Buddenbrooks. Deutscher Bücherbund Stuttgart, 1985.
9. *Приставкин А.* Ночевала тучка золотая. – М., 1988.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОСПРИЯТИЯ

Аннотация. В статье описывается разнообразие подходов к теории речевосприятия как свидетельства о многоплановости строения самого объекта исследования. Содержание любой информации принципиально полифонично. Оно допускает множество степеней свободы понимания. Каждый реципиент «вычитывает» из сообщения разное содержание.

Ключевые слова: теория речевосприятия; реципиент; декодирование; перцепция; восприятие информации; полифонично.

Коммуникативный акт многогранен и полиаспектен. Он осуществляется в различных формах – устной и письменной, монологичной, диалогичной или групповой, молилингвальной, билингвальной или полилингвальной, свернутой или развернутой и т. д. и имеет два основных механизма – *речегенерирование* и *речевосприятие*.

Речегенерирование называют также речепорождением, производством речи, а речевосприятие – пониманием информации, перцепцией речевых сообщений.

Механизмы речи устроены сложно и носят целенаправленный, комплексный и уровневый характер. Целенаправленность речи проявляется в активности производителя и реципиента речи, в стремлении к опережению предмета речи и описываемого события.

Уровневый статус речевой деятельности выражает ее многоступенчатый характер, отражает систему динамических стереотипов, которые взаимосвязаны между собой и действуют в определенной последовательности.

В теории речевой деятельности обычно выделяются уровни:

- 1) мотивы и цели общения;
- 2) планирование общения;
- 3) осуществление коммуникации:

- а) семантика (логический каркас);
- б) выбор лексем и установление их ассоциативных связей,
- г. е. словосочетаний и предложений;
- в) грамматическая и фонетическая организация сообщения;
- г) контроль за ходом сообщения;
- 4) оценка качества общения (удовлетворение и неудовлетворение результатом коммуникации).

Такое представление составных компонентов речи отражает речевые действия только адресанта.

Об особенностях речевосприятия. Восприятие речи является предметом изучения психофизиологии и физиологии речи. Термин «восприятие речи» используется для обозначения процессов обработки речевого сигнала в сознании реципиента, воспринимающего информацию в ролях слушающего или читающего.

Восприятие речи имеет звенья:

1) готовность реципиента к принятию слуховых или графических сигналов (наличие когнитивно-языкового потенциала у слушающего или читающего, уровень владения языком, потребность в общении и т. д.);

2) поступление в мозг реципиента определенной слуховой или графической информации, закодированной в языковых знаках;

3) соотнесение этой информации с данными памяти;

4) обработка речевого сигнала, декодирование и осмысление содержания сообщения;

5) интерпретация информации;

6) сохранение в памяти поступающей информации;

7) оценка сообщения (удовлетворение или неудовлетворение, одобрение или неодобрение).

Первичный анализ речевого сигнала, как известно, осуществляется в улитке органа слуха и зрительном органе, куда поступает изображение сигнала в виде пространственно-временных рисунков импульсации в нервных клетках.

Минимальной единицей осмысленного восприятия речи является слово. Звуки, буквы и морфемы в слове воспринимаются как

его компоненты. Однако, особенно при восприятии графической информации при чтении, в качестве оперативной единицы речевосприятия могут выступать и большие единицы: словосочетания, синтагмы, высказывания, абзацы. Доказано, что при восприятии речи на содержательном уровне осуществляется вероятное прогнозирование семантического и грамматического (морфосинтаксического) развертывания речевых произведений – предложений и их цепочек.

Восприятие речи имеет в качестве конечного результата создание образа содержания сообщения, зависящего не только от объективных характеристик этой информации, но и от психики воспринимающего текст человека и от той деятельности, в которую включены процессы речевосприятия как ее ориентировочного звена. Именно на этом уровне отмечается удовлетворенность или неудовлетворенность реципиента получаемой информацией.

Восприятие речи как сложное психолингвистическое образование стало предметом изучения целого ряда направлений в психолингвистике. Нам известно несколько моделей перцепции речи:

- 1) «моторная» теория (А. Либерман, Л.А. Чистович);
- 2) «сенсорная» теория (Г. Фант, Р.О. Якобсон);
- 3) теория пошагового принятия решений (Ч. Хоккет);
- 4) модель с конечным числом состояний (В. Ингве);
- 5) модель «анализа через синтез» (М. Халле, К. Стивенс, Н. Хомский, Дж. Миллер и др.);
- 6) модель «логогена» (Дж. Мордсон, Д. Бродбент);
- 7) модель иерархии смысловых предикатов (Н.И. Жинкин, В.Д. Трункель, И.А. Зимняя, Т.М. Дридзе), основанная на выделении центральных и маргинальных смыслов информации;
- 8) концепция «набора ключевых слов» как результата компрессии информации и опоры для ее восстановления (Л.В. Сахарный, А.С. Штерн) [5, 127–140].

Такое разнообразие подходов к теории речевосприятия свидетельствует о многоплановости строения самого объекта исследования.

Содержание любой информации принципиально полифонично. Оно допускает множество степеней свободы понимания.

Каждый реципиент «вычитывает» из сообщения несколько иное содержание. Стоящий за человеком мир многогранен и может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному, в разной степени полноты и цельности, в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в сообщение. Содержание любой информации мы используем как ориентировочную основу для иной деятельности, которая качественно отлична от воспринимаемой информации и включает ее в себя структурным компонентом. Всякое понимание информации носит активно ответный характер не только в форме громкой реакции.

Воспринимая информацию по-разному, мы не строим разные смыслы, мы по-разному строим один и тот же смысл и видим его в разных ракурсах, с разной степенью ясности, видим часть вместо целого или, наоборот, целое вместо части. Однако существует предел числу степеней свободы. Этот предел есть объективное содержание и смысл информации.

Интерпретация информации бывает более однозначной, когда она ориентирована на определенный, узкий, круг понимания. Таким качеством обладает содержание научных и учебных текстов [1, 53–57].

Литература

1. *Брудный А.А.* Понимание как философская и психологическая проблема // Вопросы философии. – 1975. – № 10. – С. 53–57.
2. *Дридзе Т.М.* Язык информации и язык реципиента как факторы информированности // Речевое воздействие. – М., 1972.
3. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. – М., 1958.
4. *Зимняя И.А.* О вероятностном характере речевого восприятия // Ученые записки Московского гос. пед. ин. им. М. Тореза. – М., 1971.
5. *Сахарный Л.В., Штерн А.С.* Набор ключевых слов текста // Тезисы докладов «Психолого-педагогические и лингвистические проблемы исследования текста». – Пермь, 1984.
6. *Чистович Л.А.* Речь, артикуляция и восприятие речи. – М., 1965.
7. *Якобсон П.М.* Общение людей как социально-психологическая проблема. – М., 1973.

ГРАММАФЕРЕНТЫ В РУССКОЙ РЕЧИ МАЛИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются грамматические интерференции в русской речи студентов из Мали. Анализируются причины появления граммаферентов у этих студентов. Предлагаются методические рекомендации для их преодоления.

Ключевые слова: граммаферент; падежная форма; язык бама-на; родной и неродной язык.

Изучение грамматики русского языка в малийской аудитории имеет свою специфику, о которой пишут многие исследователи. Наиболее разработаны методические аспекты изучения глаголов, категорий рода, числа и падежа, усвоения лексического и фразеологического фонда русского языка. Говоря о важности овладения грамматикой при изучении русского языка как иностранного, Траоре Самба отмечает, «практика преподавания русского языка малийским учащимся и немногочисленные исследования этого вопроса позволяют утверждать, что наибольшее количество систематических ошибок допускается при фонетическом, грамматическом и синтаксическом оформлении речи на русском языке в силу лингвистических и экстралингвистических факторов» [2, 4].

Имена существительные в русском языке склоняются, т. е. изменяются по родам, числам и падежам, формальным показателем склонения (либо падежным показателем) является окончание, которое может быть как графически/ фонетически выраженным, так и нулевым (т. е. не выраженным ни графически, ни фонетически). Другими падежными показателями могут быть чередования в основах и акцентологические характеристики, особенно полезные в случаях омонимии падежных окончаний, например: окно́ – окна́ (род. п., ед. ч.), о́кна (им. п., мн. ч.); го́род – го́рода (род.

п., ед. ч.), городá (им. п., мн. ч.); сестра́ – сестры́ (род. п., ед. ч.), сестры (им. п., мн. ч.), сестер (род. п., мн. ч.).

Данная статья посвящена сопоставительному описанию выражения падежа или падежного значения в русском, французском и в языке народа бамана.

В русском языке падеж – это грамматическая категория существительных, выражающая разные типы синтаксических отношений существительного к другому слову, другим элементам синтаксической конструкции либо к целому предложению [1, 1].

В литературном русском языке традиционно выделяется шесть падежей: именительный, винительный родительный, дательный, творительный и предложный.

Именительный падеж (кто? что?) – им. п.

Родительный падеж (кого? чего?) – род. п.

Дательный падеж (кому? чему?) – дат. п.

Винительный падеж (кого? что?) – вин. п.

Творительный падеж (кем? чем?) – твор. п.

Предложный падеж (о ком? о чём?) – предл. п.

Основные граммаференты (**граммаферент – это ошибка грамматического уровня**) [2, 82–83], связанные с усвоением системы падежей русского языка, объясняются тем, что данная грамматическая категория (выражение отношения имен существительного, прилагательного, числительного или местоимения между собой в предложении для передачи отношения между предметами и явлениями, существующими в реальной действительности) передается в родном языке другими средствами.

Во французском языке и в баманкаман нет падежей, но отмечается их другое качественное выражение, поэтому отношения между предметами и явлениями, существующими в реальной действительности, показываются с помощью специальных предлогов или просто с помощью порядка слов (таблица 1).

Таблица 1 демонстрирует разницу между структурами русского, французского языков и языка народа бамана при выражении той или иной мысли. Во французском языке падежная структура чаще всего выражается предлогами (à; de), винительный

Таблица 1 – Сопоставительный анализ падежных форм в русском, французском языках и в языке народа бамана

Русский язык	Французский язык	Баманкаман
Я купил хлеб своему сыну	J'ai acheté du pain à mon fils. Своему сыну= à mon fils	Ne ye buru san n'den ye N'den ye= своему сыну
Ученик читает книгу	L'élève lit le livre. Книгу= le livre	Kalanden bè ka gafe kalan Книгу= gafe
Ему 5 лет	Il a 5ans! Ему = Il a	A bè san duru la Ему = A bè
Он приехал из Парижа	Il vient de Paris Из Парижа = De Paris	A bora Pari Из Парижа = Pari
Он живет в Москве	Il vit à Moscou В Москве = à Moscou	A sigilen bè Mosku В Москве = bè Mosku

падеж – переходным глаголом, а в языке бамама – только с помощью порядка слов.

Суть **граммаферентов** (так называемые интерференции) сводится к тому, что падежные отношения того или иного языкового материала, характерные для родного языка/первого языка, произвольно превращаются в типичные. К типичным ошибкам относится неверное употребление окончаний существительных в разных падежах как в единственном числе, так и во множественном (таблица 2).

В таблице 2 отражено, что граммаференты чаще всего встречаются со вторым примером, поскольку студенты нередко забывают о понятии одушевленности и неодушевленности, которое не активно ни в родном языке, ни в языке посредника – французском – как грамматическая категория.

Таким образом, можно сказать, что основные граммаференты проявляются в формировании и автоматизации умений и навыков, связанных с употреблением падежей. Эти граммаференты делятся на два типа:

Таблица 2 – Примеры граммаферентов, проявляющихся у студентов из Мали

Единственное число	Сопоставление	Множественное число	Сопоставление
Мать купила шкаф	Шкаф – l'armoire	Мать купила шкафы	Шкафы – les armoires
Мать купила осла	Осел(осла) – l'âne	Мать купила ослов	Ослов(осел) – les ânes
Мать купила платье	Платье – la robe	Мать купила платья	Платья – les robes
Мать купила юбку	Юбку(юбка) – jube	Мать купила юбки	Юбки – les jubes

1. Сверхдифференцированность.
2. Недодифференцированность [2, 82–83].

Поэтому цели и задачи обучения грамматике на теоретическом и практическом уровнях состоят в том, чтобы на основе моделей показать существующие между разными языками, вернее, их системами, сходства и различия, позволяющие, с одной стороны, подчеркнуть универсальный характер целого ряда выражаемых в языке категорий, с другой – обозначить специфику их выражения в каждом языке. Другие граммаференты проявляются при склонении и относятся к некоторым значениям падежей.

Падежи в русском языке богаты семантическими конструкциями. Одно и то же существительное в каких-то падежах может употребляться в предложениях и без предлогов, и с предлогами для обозначения различных отношений между предметами (таблица 3).

Например, **Родительный падеж существительного:**

1. В сочетании с другими существительными обозначает принадлежность и отвечает на вопросы: чей? чья? чье? чьи?

Книга брата – чья книга? – брата.

2. В сочетании с разными предлогами имеет разные значения.

Таблица 3 – Сопоставительный анализ употребления предлогов в русском, французском языках и в языке народа бамана

Русский язык	Сопоставление предлогов	Французский язык
Я был у доктора	У доктора = chez le docteur	J'étais chez le docteur
Я купил тетрадь для сына	Для сына = pour le fils	J'ai acheté le cahier pour mon fils
Я приехал из Мали	из Мали = du Mali	Je viens du Mali
Я приехал с завода	С завода = de l'usine	Je viens de l'usine
Я живу около реки Москва	Около реки = près du fleuve	J'habite près du fleuve Moscou

В данной таблице демонстрируется богатство родительного падежа семантическими конструкциями с предлогами, требующими его употребления. Сравнивая эти конструкции с конструкциями во французском языке, отметим, что во французском языке предлоги необязательны (можно говорить о свободном употреблении предлогов), они никак не влияют на существительное.

Родительный падеж должен вводиться преподавателем постепенно, так как больше всего трудностей у студентов возникает при изучении именно этого падежа.

Желательно, чтобы учитель/преподаватель наглядно объяснял учащимся употребление различных падежей, используя таблицы, иллюстрации и т. д., в целях закрепления материала в сознании учащихся/студентов.

Итак, русский язык является дисциплиной, представленной в учебном процессе лицеев и университетов теоретическим и практическим курсами. Цель теоретического курса – расширение знаний учеников и студентов в области современного русского языка, в первую очередь в области функциональной грамматики, фонетики, лексики, стилистики; цель практического курса – формирование и совершенствование на основе приобретенных знаний практических навыков и умений во всех видах речевой деятельности [4, 24].

Для быстрейшего и эффективного достижения этих целей необходим метод, дающий представление об общей стратегии обучения, в основе которого лежит доминирующая идея решения главной методической задачи.

В применении подобных методов обучения ведущее положение занимают осознание учениками значения лексико-грамматических явлений, лежащих в основе формируемых навыков и умений, и организация занятий в направлении от усвоения языковых фактов к автоматизации их употребления. Так, цели преподавания при организации занятий по сознательно-практическому методу следующие: знания в виде правил-инструкций, которые помогают формированию у учеников представления о системе изучаемого языка, автоматизированные навыки владения языковым материалом, а также навыки в различных видах речевой деятельности. Реализация принципа сознательности в обучении предполагает понимание содержания речи/ предложения, осознание моделей и единиц, из которых она состоит, и способов использования таких единиц.

Например:

Кто? Что? Делает? Куда?

Он идет на концерт.

Кто идет на концерт?

Что он делает?

Куда он идет? И т. д.

В сочетании с разными предлогами возникают разные значения (таблица 4).

Примеры в таблице 4 нам доказывают, что французский близок русскому, что касается предлогов, но разница заключается в том, что французский предлог не имеет влияния в предложении, он просто играет роль связи между членами словосочетания или предложения, а русский предлог требует падежа.

При рассмотрении приведенных примеров огромное значение имеет один из главных методов преподавания – переводно-грамматический сознательный метод обучения, в основе которого заложена подробная информация о системе языка в сопоставлении с родным.

Таблица 4 – Сопоставительный анализ по употреблению предлогов в русском и французском языках

Русский язык	Сопоставление	Французский язык
Я был с братом в музее (с кем?)	c = avec	J'étais avec mon frère au musée
Я купил тетрадь для сына (для кого?)	Для = pour	J'ai acheté le cahier pour mon fils (pour qui?)
Я приехал из института (откуда?)	Из = du; de	Je viens du l'institut
Я пришел к врачу (к кому)	К = chez	Je suis arrivé chez le médecin (Chez qui?)
Я живу в гостинице (где?)	В = à	J' habite à l'hotel (ou?)
Я подошел к окну (к чему?)	К = (ici)de	Je me suis qpproché de la fenêtre

Можно утверждать, что в Мали в процессе обучения русскому языку, точнее грамматике, применяется сознательно-практический метод и учитывается родной язык, чем и обеспечивается успех.

Таким образом, считаем, что первым и важным этапом в преодолении граммаферентов при склонении имен существительных является понимание структуры родного и изучаемого языков. В этой связи падежная система должна рассматриваться с учетом управления глагола, требующего определенного падежа и согласования с ним имени существительного. При изучении склонения имен существительных в малийской аудитории нами предлагается следовать определенному порядку изучения падежей: именительный, предложный, винительный, родительный, дательный и творительный.

Проведенный анализ доказывает, что падежная форма русского языка во французском выражается предлогом и переходным глаголом. Во французском языке, как и в русском, существуют предлоги, они играют роль связи в предложении или словосочетании, но никак не влияют на существительное, перед которым они

употребляются. В языке народа бамана предлогов вообще нет, падежная форма выражается только порядком слов в словосочетании или предложении, следовательно, в русской речи представителей из Мали существует много граммаферентов в роде, числе и падеже.

Литература

1. *Кустова Г.И.* Русская курпусная грамматика. 2011, ст 1(rusgram.ru).
2. *Рогозная Н.Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. – Иркутск: ОГУП «Иркутская областная типография № 1», 2001. – С. 82–83.
3. *Траоре С.* Трудности в обучении грамматике русского языка как иностранного в аудитории Мали. Дипломная работа, 1975. – С. 4.
4. *Фомба Д.* Трудности в усвоении падежной формы имен существительных в лицах Мали. Дипломная работа, 2004.

А.Б. Дуйшонбиева

БИЛИНГВИЗМ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКА И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается современная ситуация русско-кыргызского билингвизма. Автор придерживается позиции отечественных лингвистов, в частности профессора М.Дж. Тагаева, о необходимости гармонизации двуязычия в Кыргызстане. Двуязычие и многоязычие – требование современности. Без этого нельзя построить развитое общество. Решающую роль здесь играет образование с использованием русского языка.

Ключевые слова: билингвизм; русский язык; кыргызский язык; образование.

Билингвизм (lat. *Bi* – два, *lingua* – язык) – это двуязычие, т. е. сосуществование у человека или народа двух языков, обычно

первого – родного, второго – приобретенного [2, с. 125]. Если знание двух языков свойственно отдельным членам социума, то это индивидуальный билингвизм, если большим контингентам говорящих, то это массовый, или коллективный, билингвизм. В данной статье речь идет о втором случае билингвизма.

Массовый билингвизм может охватывать население одного из регионов страны (административно-территориальную область или экономический район), а может всю нацию (национальность). В первом случае говорят о региональном двуязычии, во втором – о национальном двуязычии (билингвизме). Если билингвизм свойствен всем без исключения социально-культурным группам народа, то такой билингвизм называют полным или сплошным, если характерен лишь отдельным социальным слоям (торговцам, транспортникам, мореходам, научным работникам и др.) – его называют частичным или групповым.

Не при всяком билингвизме налицо взаимодействие сосуществующих языков. Если билингв (носитель двух языков) свободно переводит с одного языка на другой, т. е. если в его сознании одному понятию соответствует два слова, то имеет место смешанное двуязычие (по Л.В. Щербе, «смешанный язык с двумя терминами»), если этого нет и языки функционируют как две автономные знаковые системы, то здесь так называемое чистое двуязычие (оно бывает очень редко, как исключение).

Билингвизм – явление многостороннее и может изучаться в разных аспектах. Наиболее рельефно выделяется три аспекта изучения билингвизма: 1) лингвистический (социолингвистический), 2) психологический, 3) педагогический. Методологической основой исследования двуязычия во всех названных аспектах должно быть учение о нациях, национально-языковой политике, языковом строительстве в условиях многонационального и многоязычного государства, например Кыргызстана.

В Кыргызстане, как в многонациональной стране, проблема языковых контактов всегда актуальна. Она была связана с функциональными возможностями русского и кыргызского языков и с языковой политикой государства. При этом билингвизм

является неотъемлемым атрибутом кыргызского общества. В билингвизме этнических кыргызов заложен разный уровень знания русского языка, а также он демонстрирует разный характер самоконтроля говорящих над языками – имеет место как осознанное регулирование языкового пользования, так и стихийное. Установлено, что указанные факторы оказывают существенное влияние на специфику кодовых переключений в речи билингвов [2].

Как известно, в республике учащиеся имеют возможность для обучения на кыргызском, русском, узбекском, таджикском и других языках. В настоящее время интенсивно развиваются экономические, торговые, политические, научные и культурные связи со многими зарубежными странами, поэтому возникает необходимость в изучении иностранных языков.

Национальная языковая политика во многих странах СНГ, направленная на принятие языков народов, давших название республикам, в качестве государственных определила положение русского языка как официального. Подтверждением этому служит придание русскому языку статуса официального Законом Кыргызской Республики от 25 мая 2000 г. В соответствии с Конституцией Кыргызской Республики в языковой сфере официально закреплено двуязычие (билингвизм): государственным языком является кыргызский, официальным – русский.

Учитывая, что законодательное закрепление статуса кыргызского языка как государственного создает основу для защиты и развития кыргызского языка, обеспечения его всестороннего и полноценного применения во всех сферах государственного управления, местного самоуправления и принимая во внимание, что провозглашение кыргызского государственным языком не умаляет и не ущемляет конституционных прав граждан, родным языком которых является любой другой язык, а также учитывая рекомендации документов международных организаций о языках в многонациональных государствах о необходимости создания равных демократических возможностей для реализации языковых прав человека, можно говорить о реальных условиях билингвизма в нашей стране.

По мнению М.Дж. Тагаева, доктора филол. наук, профессора, директора Института русского языка КРСУ им. Б. Ельцина, в новом проекте конституционного закона о государственном языке, который приняли в первом чтении в Жогорку Кенеше, много репрессивных и регрессивных мер. Филолог считает, что в языковой политике следует «гармонизировать отношения между государственным и официальным языками». В новом же документе об этом речи не идет; поэтому проект нового конституционного закона, который уже находится в парламенте, имеет много рисков. «В проекте закона, который прошел первое чтение, много регрессивно-регулятивных мер. А раз это конституционный закон, то появится и много подзаконных актов, запрещающих многие вещи. Тот, кто ратует за развитие кыргызского языка, кто ратует за гармонизацию между языками, безусловно, патриот. В современном мире, в той же самой Европе, знание нескольких языков – норма, а не исключение. Почему это не может стать нормой и в Кыргызстане? И мне кажется, что острием языковой политики должны стать многоязычие и билингвизм, в том числе и в образовании. Репрессивно-регулятивными мерами невозможно продвинуть язык. Есть даже известное латинское выражение «Даже Цезарь не властен над грамматикой». Язык не подчиняется каким-то регулятивным нормам», – напомнил М.Дж. Тагаев.

По мнению профессора, помочь развитию кыргызского языка способны на государственном уровне новые школы. Туда кыргызстанцы будут с желанием отдавать детей, если они станут конкурентоспособными по сравнению со школами обучения на другом языке. В этом отношении проект России и Кыргызстана по строительству девяти школ с русским языком обучения на кыргызской территории может быть хорошим началом. Предполагается, что школы охватят около 10 тысяч человек. У выпускника, окончившего хорошо оснащенную школу с полным набором учителей-предметников, больше компетенций, а значит, больше шансов на успешный старт на рынке труда в будущем.

М.Дж. Тагаев считает, что кыргызский как государственный язык должен развиваться. Кыргызские школы (с обучением на кыргызском языке) должны обеспечивать качественное образование.

Для этого нужно укреплять материально-техническую базу уже существующих кыргызоязычных школ, строить новые школы, а не просто спускать «сверху» императивные доклады [5].

Отмечает ученый и еще один момент – популярную в республике формулировку «русский как иностранный», которая мало похожа на интеграционную. Ее все чаще используют в Кыргызстане, когда разрабатывают пособия по русскому языку и литературе для кыргызоязычных, узбекоязычных, таджикоязычных школ. «При создании учебника используют формулировку «Русский как иностранный». Это понятие выбивает нас из постсоветского пространства, но наши методисты даже не задумываются об этом. Мы все время говорим об интеграции, о межгосударственном взаимодействии. Но само слово «иностраный» и сама методика преподавания русского как иностранного в кыргызских школах, если посмотреть учебники, означает, что мы уходим из постсоветского интеграционного пространства. Мы становимся на один уровень, например, с Индией, Пакистаном, другими странами в этом вопросе. Для нас же русский язык в Кыргызстане – это не иностранный, а второй языковой код, которым мы охотно пользуемся. И он никак не может быть иностранным» [5].

Кроме того, неизвестно, проводила ли Нацкомиссия по госязыку какое-либо исследование, чтобы узнать, что думают сами кыргызстанцы о будущем конституционном законе. И в каких сферах каким языком или языками они хотели бы пользоваться.

При проведении опроса (с участием ИРЯ при КРСУ им. Б.Н. Ельцина) в 2021 г. более было получено свыше 62 тысяч ответов, как и в каких областях (образовании, медицине и т. д.), по мнению людей, должен функционировать русский язык. 98 % опрошенных в городах и селах решительно высказались за русский, только 2 % были против. И эти данные красноречиво свидетельствуют о языковой ситуации в Кыргызстане и о том, как граждане республики относятся к русскому языку. Ученый считает, что политики обязаны учитывать мнение народа.

В нашей стране были прежде и есть сейчас псевдопатриоты, которые активно выступают против русского языка. Но в недавнем

выступлении глава государства Садыр Жапаров определенно заявил, что «русский язык имеет статус официального». И президент как гарант Конституции выступает против любых политических манипуляций в этом вопросе. В стране естественным является параллельное использование русского и кыргызского языков, т. е. имеет место двуязычие [3, с. 144].

Во многих селах КР слабо развит русский язык, потому что население не русскоговорящее, нет общения с носителями языка, они не слышат русской речи. Есть проблема и в школах – нехватка русоведов, а ведь для овладения русским языком необходимо качественное обучение грамматике и формирование речевой деятельности у учащихся.

В связи с тем, что русский язык – один из самых развитых языков в мире, молодежи, владеющей им, намного проще освоиться в чужой среде за рубежом. К тому же для кыргызстанцев русский язык является языком Глобальной сети [1]. Знание иностранных языков открывает серьезные перспективы для молодежи, а значит, и для будущего нашей страны, в частности в области развития образования и культуры. Поэтому мы должны всемерно сохранять и поддерживать билингвальную среду.

Литература

1. *Абдуллаев С.Н.* Мультиэтническая русскоязычная интернет-картина мира: транскультурная специфика функционирования языка // Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. – М., 2017. – С. 3–12. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28973536/> (дата обращения: 31.01.2023).
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М., 1969. – 607 с.
3. *Дербишева З.К.* Особенности билингвизма в Кыргызстане // Вестник РУДН. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. Вып 13. 1. – С. 144–155.
4. Закон «О госязыке» переписали. Поможет ли это стране сделать рывок вперед // АКИпресс. – 26 ноября 2021.
5. *Тагаев М.Дж.* Русский язык как субъект языковой политики в Кыргызстане (30 лет постсоветской эпохи) // АКИпресс. – 1 августа 2022.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЛЕТНЕМ ЯЗЫКОВОМ ЛАГЕРЕ

Аннотация. Статья знакомит с особенностями обучения русскому языку учащихся начальных классов национальной школы в летнем языковом лагере, способствующими успешной интеграции и адаптации учащихся-репатриантов в русскоязычном обществе. Повествует о том, как в доступной форме рассказать о трудностях грамматики русского языка. Предлагает различные формы и методы совместной деятельности, знакомит с интересными приемами мнемотехники.

Ключевые слова: обучение русскому языку; языковая школа; интерференция; речевая деятельность; мнемотехника.

Работаю учителем русского языка и литературы в национальной школе. В настоящее время в связи с притоком в Казахстан репатриантов в классах растет число детей, которые совершенно не владеют русским языком. На уроках русского языка в таких классах от учителя требуется повышенное внимание к детям из семей репатриантов. Дети вслед за своими взрослыми родственниками в семье говорят исключительно на родном языке, т. е. отсутствует погружение в русскую языковую среду. Основной целью обучения русскому языку в школе является практическое овладением языком. В связи с этим становится актуальной проблема расширения ограниченного лексического запаса таких школьников.

В настоящее время в пришкольных лагерях национальных школ в рамках политики трехязычного образования, помимо активного отдыха, предлагается организация языковой школы, где будут решаться задачи формирования коммуникативных навыков и умений на русском и английском языках. Лето – время игр, увлечений, снятия накопившегося за учебный год напряжения. Это период свободного общения детей. Поэтому именно этот период

как нельзя более благоприятен для развития их творческого потенциала, совершенствования личностных возможностей в усвоении русского языка.

Предлагаю ознакомиться с моим опытом работы по обучению русскому языку в летнем пришкольном языковом лагере. Обучение построено с учетом трех основных блоков: грамматика, лексика, произношение. Выбор разделов объясняется тем, что наблюдается значительное различие грамматического строя казахского и русского языков, например, отсутствие категории рода, категории одушевленности и неодушевленности в казахском языке и др. Это приводит к частым ошибкам в согласовании прилагательных, порядковых числительных, местоимений, а также глаголов прошедшего времени; в употреблении форм единственного и множественного числа. Большая часть лексических ошибок в речи учащихся национальной школы возникает в результате интерференции. Ошибки, обусловленные спецификой лексической системы русского языка, как правило, связаны с незнанием точной семантики русского слова, его употребления; нарушением норм лексической сочетаемости слов. В связи с этим в целях усвоения системы словообразования и словоизменения, расширения словарного запаса учащихся целесообразно использовать лексические игры по следующим темам: «Профессии моих родителей», «Продукты», «В школе», «Времена года» и др.

При обучении устной речи очень важно вызвать подлинную внутреннюю активность говорящего. Речевая деятельность, организуемая с помощью ситуативных упражнений и установкой на содержание высказывания, развивает у учащихся умение свободно и творчески использовать лексические и грамматические средства русского языка.

Занятия в языковом лагере предполагают рассказ в доступной форме о трудностях грамматики русского языка, представление языковых явлений в такой форме, чтобы стали ясны те или иные правила и нормы языка. С этой целью на занятиях использовались приемы мнемотехники. Мнемотехника (или мнемоника) – от греч. *mnemonic* – искусство запоминания; означает

совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Практическое применение мнемотехники – это усвоение текстовой информации, алгоритм по запоминанию стихов, скороговорок и другой рифмованной информации; приемы изучения словарных слов и правил; алгоритм по усвоению новых слов, сложных для восприятия терминов и правил; игровые методики и упражнения по развитию внимания, логики, памяти.

Отсутствие в казахском языке категории рода приводит к частым ошибкам в русском языке при согласовании существительных, прилагательных, а также глаголов прошедшего времени. Дети иногда говорят: «Марина пришел», а девочки про себя могут сказать: «Я написал». Для запоминания правильного согласования существительных женского рода с глаголами я использовала такой прием мнемотехники, как запоминание слова на основе зрительного образа.

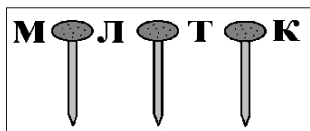


Как известно, дети могут выучить правило, но применить его не всегда получается. Для того, чтобы появилось умение правильно употреблять в речи те или иные звуки, морфемы, слова, написания, конструкции, ребенок должен прежде всего осознать, почему именно так нужно говорить или писать. Ошибаются те, кто считает, что процесс запоминания – это «раз, и запомнил», а если не запомнил, значит, виноват объем памяти. На самом деле запоминание состоит из трех этапов: кодирования, выстраивания последовательности и запоминания последовательности. Иначе говоря, информацию необходимо преобразовать в те элементы, которые вам удобнее запоминать, затем элементы связать в определенную последовательность и запомнить ее так, чтобы можно было воспроизвести.

Работа с семантическими образами может быть очень полезной для запоминания словарных слов. Например, на гербе России два орла – две буквы «с» в слове *русский*.



Примеры других словарных слов:



Можно предложить детям создать образ самостоятельно, имея в качестве примеров образцы, составленные другими школьниками или учителями. Именно так создаются совместно с детьми школьные словари с картинками словарных слов.

Мнемотехника, обеспечивая успешное и эффективное запоминание информации и способствуя увеличению объема памяти, облегчает процесс заучивания стихотворений.

Помогут в этом мнемотаблицы. Принцип их действия заключается в том, что на каждое слово или фразу придумывается символ (картинка), который помогает принять информацию сразу двумя органами чувств – зрительным и слуховым, что повышает качество запоминания и воспроизведения текста. Методика

использования мнемотаблицы при запоминании стихотворения предполагает, что по мере обучения дети активно включаются в создание собственной схемы.

Мнемотаблица к стихотворению И. Винокурова «Осень в парке»:

Ходит осень в нашем парке,
 Дарит осень всем подарки:
 Фартук розовый – осинке,
 Бусы красные – рябинке,
 Зонтик желтый – тополям,
 Фрукты осень дарит нам.

		
		
  Рябинке	  Осинке	  Тополям
		 

Практика показала, что дети успешнее учат стихотворение наизусть, когда рисуют его при помощи картинок-символов и затем при воспроизведении опираются на них. Использование этого приема облегчает и практически ускоряет процесс запоминания информации, повышает интерес к изучаемому произведению, что немаловажно при передаче выразительности текста.

Считаю, что использование мнемотехники абсолютно оправданно, потому что этот прием учитывает психологические, возрастные, предметно-методические особенности учащихся; находит живой отклик у детей, способствует развитию интереса к предмету, активизации их мышления, повышению успеваемости.

Наряду с этим целесообразно использовать различные формы и методы совместной деятельности: творческие задания, аналитические, языковые и ролевые игры, просмотр и обсуждение мультфильмов, проектную деятельность, индивидуальную подготовку, беседы и др. Занятия стараюсь разнообразить включением лингвистических сказок, шарад, загадок, скороговорок, фразеологизмов, кроссвордов и т. п. Игры и игровые занятия способствуют закреплению пройденного, обогащению словарного запаса учащихся, развитию языкового чутья.

Литература

1. *Григорян Л.Т.* Язык мой – друг мой. Материалы для внеклассной работы по русскому языку. Пособие для учителя. – М., 1988.
2. *Иванова В.А.* Занимательно о русском языке. Пособие для учителя. – Л., 1990.
3. Игры по лексике. – URL: <https://traktirsuzdal.ru/zadaniya-po-leksicheskoi-teme-igr-i-uprazhnenii-na.html> (дата обращения: 02.03.2023).
4. *Минский Е.М.* От игры к знаниям. – М., 1987.
5. Русский язык как иностранный. – URL: <http://www.urya.ru/> (дата обращения: 23.02.2023).
6. 400 игр для развития коммуникативных навыков. – НИИШ. – URL: https://ziatker.kz/docx/400_igr_dlya_razvitiya_kommunikativnyh_navykov_39738.html.

БИЛИНГВИЗМ В КЫРГЫЗСТАНЕ. ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ

Аннотация. Цель данной статьи – раскрытие языковой ситуации современного Кыргызстана в свете развития билингвального пространства. Тема концептуализирована с учетом изменений в языковой сетке страны. В настоящее время в республике официально зарегистрировано 85 языков. Государственный язык – кыргызский (Закон «О государственном языке» от 23 сентября 1989 г.; Закон «О государственном языке», принятый в 2023 г., и ряд других законов и положений); русскому языку Жогорку Кенеш придал статус официального (законы от 2000 и 2004 годов). Остальные языки обладают статусом вернокулярных языков, т. е. являются языками меньшинств. В статье сделана попытка проанализировать современное состояние языкового билингвизма в Кыргызстане, сложившееся после распада СССР.

Ключевые слова: билингвизм; многоязычие; языковой статус, смещение кода, языковая политика государства, многоязычие.

Проблема билингвизма в Кыргызской Республике не нова. Многие отечественные лингвисты посвятили научные труды вопросу взаимоотношений языков этносов, проживающих в настоящее время в стране. Данная тематика широко освящена в трудах таких лингвистов, как А. Орусбаев, М. Тагаев, З. Дербишева, Г. Джамашева, и многих других.

Необходимо подчеркнуть, что билингвизм у многих авторов рассматривается с точки зрения взаимоотношений двух языков – кыргызского и русского. На исторически сложившийся тандем двух языков: русско-кыргызский в советское время и кыргызско-русский – в наши дни, существуют противоположные взгляды – его сторонников и противников. Стоит заметить, что это приводит к нежелательному результату в языковом строительстве и языковой политике нашего государства.

По нашему мнению, настало время рассмотреть вопросы, касающиеся таких феноменов, как *билингвизм* и *билингвальное пространство*, с определенных современных научных позиций.

В настоящее время не одна страна не может считаться монолингвальной. В силу активизации глобальных социо-политических и экономических взаимосвязанных процессов возросла роль двуязычия и многоязычия. Чтобы дать точную характеристику двуязычия, приведем слова В.Н. Ярцевой: «Под двуязычием мы понимаем сосуществование двух языков в исторически сложившейся общественной единице любого объема и любой исторической формации от первобытной общины до национального государства» [6]. Далее она утверждает, что «сферы функционирования сталкивающихся языков могут быть резко разграниченными или, наоборот, довольно близкими, но полностью они никогда не совпадают». Ее суждение довольно точно определяет отношения, сложившиеся между кыргызским и русскими языками.

Историческое сосуществование этих двух языков в Кыргызстане наложило культурный, межнациональный отпечаток на развитие отношений между двумя этносами. Билингвизм, представленный данными языками, – это составная часть общей культуры, лингвистического пространства, выработанного в течение многих веков. Следует констатировать, что билингвизм наблюдается и в монологичных сообществах, например в Японии. В этой стране существуют диалекты айни или, скажем, диалект корейского языка [8].

Рассмотрим некоторые закономерности билингвального общества в контекстуальной призме другого языка.

– Во-первых, билингвизм – зеркальное отражение лингвистических (языковых) свойств двух языков; он отражает внутренние грани языка – матрицы, давая возможность выявить языковые особенности другого языка, а также подчеркивает языковые достоинства двух языков, которые просматриваются через билингвальное пространство.

– Во-вторых, в билингвизме один из языков – матрица, действующая в определенный период истории, но обстоятельства могут

измениться. Именно это произошло в связке русского и кыргызского языков: в период советского строя доминировал русский, но после 1991 г. кыргызский язык начал функционировать во многих доменах социальной и политико-экономической жизни. Русский язык отступил на второй план. Поэтому в настоящее время билингвизм – общая языковая платформа нашего общества. Развитию многоязычия и билингвального пространства во всем мире способствует и рекомендация ООН за номером № 119, принятая в 1999 г., которая предусматривает образование на государственном, официальном и на одном из иностранных языков.

Таким образом, билингвизм в Кыргызстане – это устоявшаяся норма. Все граждане страны в какой-то мере считают себя билингвами. Исторически сложилось так, что Центральная Азия всегда было территорией возникновений многих цивилизаций, перемещения многих народов и народностей, смесью кочевой и оседлой культур, точкой соприкосновения интересов больших держав, что сказывалось и на языковом пространстве.

В этом ракурсе можно рассматривать и смешанное языковое пространство Центральной Азии, что накладывает свой отпечаток на феномен билингвизма в Кыргызстане. Кыргызский – русский и кыргызский – узбекский языки сформировали в основном языковую картину страны. Проведенный в рамках Международного университета «Ала-Тоо» социолингвистический анализ показал следующую ступенчатую структуру функциональной нагрузки 85 языков в Кыргызстане в настоящее время. Кыргызский язык работает в 25 основных доменах, охватывающих социо-политико-экономическую жизнь страны. Русский, официальный статус которого принят в 2004 г. Жогорку Кенешем Кыргызской Республики, функционирует в 24 доменах, узбекский – в 13, английский – в 17, китайский – в 9. В социолингвистических опросах были задействованы 50 студентов старших курсов. О чем говорят полученные результаты? Они подтверждают тот факт, что функциональная языковая нагрузка данных языков удовлетворяет потребности людей, проживающих в стране. Таким образом, когда мы говорим о билингвизме, имеем в виду, что:

– билингвизм – это необходимость использования всех языковых возможностей для выражения потребностей коммуникативного акта данного момента и контекста;

– в билингвальном пространстве оба коммуниканта обозначают свою идентичность через билингвальный коммуникативный акт;

– участники билингвальной коммуникации организуют конкретно значимое языковое пространство, отвечающее интересам обеих сторон;

– часто результатом билингвального коммуникативного акта бывает так называемое смещение кода (в дальнейшей – СК): «прыжок» с одного языка на другой. Лингвисты Джошуа Фишман, F. Glin Lewis, Spolsky, M. Тагаев и др. определили основные принципы смещения кода билингвального пространства, которые подразделяются на следующие типы:

– экстралингвистические;

– интралингвистические;

– интерлингвистические.

Названные типы смещения регулируют внутреннюю работу предложения, внося билингвальное разнообразие в структурном и знаковом оформлении предложения.

Например, в предложении «Давай кеттик кантинге» участвуют три языка:

1) давай – русский;

2) кеттик – кыргызский;

3) кантинге – английский

(*ge* – окончание дательного падежа в кыргызском).

За основу матрицы возьмем кыргызское слово «кеттик», остальные члены предложения служат вспомогательными суборганами. Исследования, проведенные студентами МУА, показали следующую картину СК. В основном в билингвизме частота использования типов смещения выражается в следующих показателях:

– экстралингвистический – 60 %;

– интерлингвистический – 30 %;

– интралингвистический – 10 %.

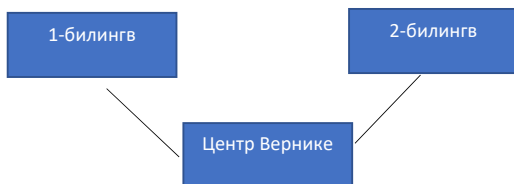
Характеризуя билингвизм как языковой феномен, мы можем указать его преимущества:

– Во-первых, свобода общения в билингвальном пространстве происходит намного мягче из-за использования подобных языковых средств, если носители принадлежат одному социолекту.

– Во-вторых, скорость коммуникации приблизительно в два раза выше, чем при монологте.

– В-третьих, при билингвальном общении кристаллизируются языковые составляющие: синтаксические структуры, морфологические фреймы и произносительные навыки, также и отдельное звучание слова. Как показали исследования, действия билингвального пространства напрямую связаны с работой центра Вернике, расположенного в левом полушарии мозга.

Явление можно представить следующей схемой:



Например, если носитель владеет двумя языками, то в центре Вернике действует два языковых пространства, а если носитель владеет четырьмя языками, то центр Вернике уже имеет четыре языковых пространства. Значит, четыре языковых центра со следующими составляющими: 1) определенный лексикон (вокабуляр); 2) стандартизованные грамматические фреймы (морфологические и синтаксические); здесь мы можем упомянуть о генеративной грамматике Хомского; 3) определенные фонетические произносительные навыки; 4) семантика как значениеобразующий компонент.

Если личность владеет четырьмя языками (русским, английским, кыргызским, турецким), то лексикон идиолекта распределяется следующим образом:

– русский – 10 тысяч слов;

- английский – 8-10 тысяч слов;
- кыргызский – 10 тысяч слов;
- турецкий – 3 тысяч слов.

Итак, словарный запас владеющего четырьмя языками может составлять порядка 30–35 тысяч единиц, которыми оперирует идиолект. Данный подсчет лежит в основе акролекта и базилекта любого языка, действующего в билингвальном пространстве на двух уровнях: высшем и нижнем.

Таким образом, автор данной статьи приходит к следующему заключению:

1. Языковая среда республики должна быть билингвальной.
2. Данная аксиома отвечает насущным интересам проживающим в КР представителям 85 национальностей и народностей.
3. Монолингвизм «оголит» любое языковое общество, в том числе кыргызское.
4. Билингвальное пространство обогатит языковое составляющее любого общества.
5. По функциональной нагрузке билингвизм можно охарактеризовать как активный или пассивный (термин – *А. Закиров*).

Активный билингвизм целесообразно представить в таком виде:

- кыргызско-русский;
- узбекско-русский;
- таджикско-русский;
- казахско-русский и т. д.

В этой схеме матрицей выступают первые языки, субдоминантой – русский. Имеются в виду носители языка.

Пассивный билингвизм представим следующей схемой:

- русско-кыргызский;
- русско-узбекский;
- русско-таджикский;
- русско-казахский и т. д.

Сбалансированный билингвизм (Spolsky, 2008): оба участника-партнера выходят на уровень А1 и А2 по шкале ООН.

6. Билингвальное пространство предполагает общий кластер международной лексики и общепринятый тезаурус новой терминологии, способный облегчить понимание языкового контекста. На наш взгляд, такой лексикон должен составить от 15 до 20 процентов вокабуляра любого языка. Данный лексикон отражает прежде всего достижения науки и техники в современном мире.

Суммируя вышесказанное, приходим к парадоксальному обобщению: кто он – билингв? Человек, который владеет двумя языками в двух формах (диглоссированная личность), или человек, обладающий одной из языковых компетенций, например, только говорение, что в реалиях Кыргызстана не редкость.

Второй острый вопрос билингвизма и билингвального пространства Кыргызстана – это районированная дистрибуция билингвизма в стране, но он, к сожалению, еще не рассмотрен в полном объеме представителями отечественной социолингвистики.

На основе изложенного можно сделать вывод: необходимо разработать специальный проект для всех стран Центральной Азии по становлению и развитию билингвального пространства, что послужит общим благим целям для всех республик Центральной Азии, в том числе и Кыргызстана.

Литература

1. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. – URL: <http://www.stat.kg/ru/> Ошская область (дата обращения: 12.02.2023).
2. *Орусбаев А.О.* Русский язык как этно-коммуникативный компонент дву- и многоязычия // Русское слово в Кыргызстане. – 2018. – № 2.
3. *Орусбаев А.О.* Функциональная дистрибуция языков в Киргизии: на материале языковой практики: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – М., 1991.
4. *Тагаев М.Дж.* Диалог языков и культур. – Бишкек, 2015.
5. *Швейцер А.Д.* Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы. – М., 1976.
6. *Ярцева В.Н.* Межязыковые контакты и стилистическая система языка//Проблемы общего и германского языкознания. – М., 1990.

7. *Labov W. Principles of Linguistic Change. Vo.2: Social factors* | W. Labov. – Oxford: Blackwell Publisher, 2001.
8. *Spolsky B. Sociolinguistics. Oxford University Press, 2008.*

К.З. Зуллукаров

ОБ УСВОЕНИИ ПАРАДИГМАТИКО-СИНТАГМАТИЧЕСКОГО СТРОЕНИЯ РУССКИХ ПАДЕЖЕЙ В КИРГИЗСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Предмет исследования – парадигматико-синтагматическое устройство категории падежа в русском языке. Цель – изложить принципы укрупненно-синтетической модели падежа под углом зрения методики преподавания русского языка в киргизской аудитории. В работе показано, что интегрально-типологическое моделирование языковых единиц в наибольшей степени соответствует закономерностям восприятия и порождения речи и создает условия для опережающего и интенсивного удовлетворения потребности учащихся в овладении речевой деятельностью на русском языке. В нашем описании предложный падеж русского языка представлен как крупный блок лексико-грамматического материала, комплексно отражающий многие стороны и аспекты русского именного формообразования и синтагмообразования и являющийся «заместителем» одного из центральных фрагментов русской грамматики. Продемонстрировано, что освоение учащимися предложного падежа приведет к овладению целым рядом лексико-грамматических средств русского языка и позволит им рационально усвоить многие приемы и способы порождения речи на этом языке.

Ключевые слова: категория падежа; парадигматико-синтагматическое устройство падежа; укрупненно-синтетическая модель; предложный падеж; лингвометодика.

Падежи русского языка усваиваются в киргизской аудитории с большими трудностями, что объясняется несколькими причинами. Во-первых, они устроены очень сложно, полиаспектны и многокомпонентны с точки зрения киргизского языкового мышления. Во-вторых, существующие учебные описания русских падежей слишком аналитичны. В них единицы и функции падежей излагаются разбросанно, в различных частях морфологии и синтаксиса, и сами по себе не объединяются в мышлении обучаемых. В-третьих, русские и киргизские падежи разнотипны и обладают различными и совершенно противоположными признаками [3, с. 6–10]. Отсюда вытекает целеустановка статьи – раскрыть специфику категории падежа в русском языке с позиции киргизского, разработать и внедрить в практику обучения языку рациональную учебную модель предложного падежа с учетом специфики киргизского языкового мышления.

В статье развивается идея о необходимости укрупненного представления и описания категории падежа как грамматического понятия. Категория падежа не вмещается в рамки узкой морфологии. Она во многих отношениях шире морфологии, поэтому не следует рассматривать ее как признак существительного. Имя существительное само является элементом этой категории, включающей в себя также словоформы всех других именных частей речи.

Категория падежа в русском языке связана со всеми аспектами и ярусами грамматики. Падеж – форма существования именных частей речи. Вне категории падежа они не существуют и не функционируют. Категории рода, одушевленности-неодушевленности и числа, система предлогов объективно неразрывны с нею. Предикативные формы глагола и прилагательного образуют с местоимением и существительным в ИП целостное парадигматико-синтагматическое единство. Не только части речи, но и такие лингвистические понятия, как акцентология, члены предложения, словосочетания, типы связи слов неизбежно связаны с системой падежей. Без терминологии, обслуживающей падежи, невозможно описать каждое из них как целостное функционально-семантическое явление. Таким образом, разные уровни

грамматического анализа не обходятся без понятия «падеж», составляющего сердцевину русской грамматики.

Падежная система представляет собой нерасторжимое единство парадигматических и синтагматических характеристик. Справедливо отмечая неоспоримую насущность «синтагматических» (структурно-функциональных) классификаций в увязке с семантикой, по крайней мере параллельно «парадигматическим» (системно-классификационным), В.В. Виноградов и В.Г. Костомаров пишут: как базисное описание, так и полное справочное, крайне нужные для преподавания русского языка как неродного, «должны излагать языковые явления с учетом особенностей парадигматики и синтагматики в их взаимодействии, особенно синтаксических функций с их структурами и лексическим наполнением» [1, с.17]. Эта мысль дает теоретическое основание для создания минимизированной учебной грамматики русского языка, стержневая часть которой – категория падежа.

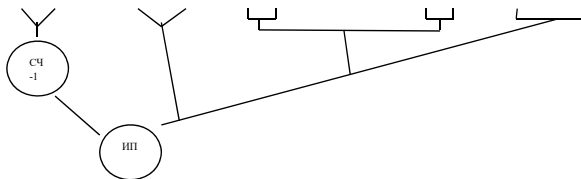
Парадигматико-синтагматическое устройство категории падежа в русском языке. Категория падежа в силу своей многоплановости и широкомасштабности свободно вбирает в себя такие грамматические явления, которые не объясняются в рамках прочих уровней. Так, многообразные типы склонения и сочетания их членов в синтагме могут быть всесторонне и целостно описаны только как часть категории падежа. В примерах а) *Выступает известный ученый-микробиолог Петр Сергеевич Иванов* и б) *Пригласили известного ученого-микробиолога Петра Сергеевича Иванова* две синтагмы – синтагмы ИП и ВП [11, с.43, 95], которые покрывают целый комплекс явлений, однозначно не объяснимых в рамках традиционно-грамматических понятий частей речи и бинарных сочетаний полнозначных слов, служащих основанием для теорий членов предложения, словосочетания и подчинительной связи слов (здесь и далее приняты сокращения: ИП – им. п., ВП – вин. п., РП – род. п., ПП – предл. п., ДП – дат. п., ТП – твор. п.). Синкретический комплекс именных словоформ в этом случае соотносится с личной формой глагола (а), образуя с нею синтагматическое целое, раскрывает семантику и реализует сочетательную

потенцию переходного глагола (б). Параллелизм и взаимосогласованность синтагматической цепи именных словоформ и их взаимодействие с глагольными словоформами выступают здесь как интегральная характеристика категории падежа. В приведенных примерах ключевые компоненты падежа – два глагола (*выступают, пригласили*), их семантика и синтагмообразующий потенциал, а словоформы прилагательного (*известный, известного*), существительного-названия профессии (*ученый-микробиолог, ученого-микробиолога*) и Ф.И.О. лица-предмета речи занимают по отношению к ним зависимую позицию. Замена переходного глагола *пригласили* существительным *труды* не приводит к трансформации именных частей второй синтагмы и свидетельствует о том, что падежеобразующие и смыслодифференцирующие компоненты синтагмы – именно препозитивные члены: *пригласили* и *труды*. Относительно этих слов именная часть проявляет полное «безразличие», нейтрализацию, демонстрируя асимметричность грамматических форм. Ясно, что традиционные схемы морфологии и синтаксиса не охватывают всех падежных форм и значений, даже значительно уже, чем категория падежа. Категория падежа с большой натяжкой размещается по их рубрикам: «Склонение», «Имя существительное», «Дополнение», «Управление», «Глагольные словосочетания» и т. д. Поэтому **считаем целесообразным описать категорию падежа и составляющие ее единицы языка в более естественных границах и пропорциях, освобождая их от ограничений и рамок традиционной многоуровневой аналитической грамматики.**

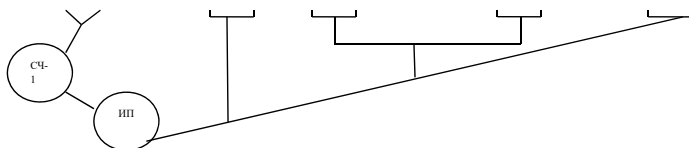
Объем и структуру падежной синтагмы можно продемонстрировать схематически. В схемах знак СЧ (смыслообразующий член) обозначает ключевой компонент падежной формы. Мы различаем шесть СЧ: СЧ-1, СЧ-2, СЧ-3 и др., которые являются дифференциальными признаками падежей.

1. СЧ-1 – признак ИП, дифференцирует его субъектное (а) и объектное (б) значения:

а) *Выступа-ет известн-ый учен-ый-микробиолог-Ø Иванов-Ø*

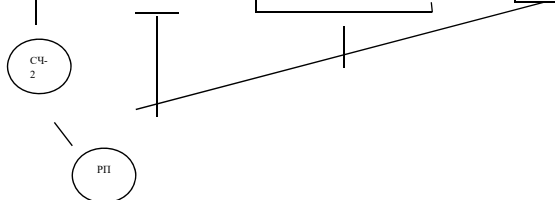


б) *Приглашен-Ø известн-ый учен-ый-микробиолог-Ø Иванов-Ø*

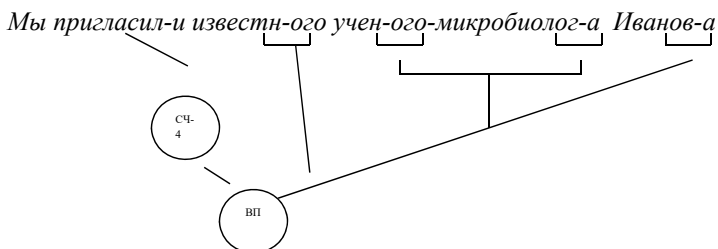
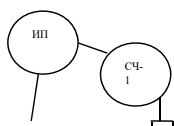


2. СЧ-2 – признак РП:

Труды известн-ого учен-ого-микробиолог-а, Ивано-в-а



3. СЧ-4 – единица ВП:



В примерах 2 и 3 конечный именной комплекс не имеет признака падежа и омонимичен, их различия заключены в СЧ-2 и СЧ-4, которые и выступают в качестве признаков РП и ВП.

Ввиду сложности, синкретичности и специфичности русской грамматической категории падежа она усваивается киргизскими школьниками с большими трудностями, и основная часть типичных ошибок в их русской речи объяснима в пределах падежной синтагмы. Ученик-киргиз почти не делает ошибок в дифференциации частей речи, типов связи слов и членов предложения. Он не употребляет, например, вместо существительного глагол, вместо прилагательного предлог. Вместо прямого дополнения не использует, скажем, обстоятельство места. Мы не помним ни одного случая, чтобы киргиз в своей русской речи вместо управления использовал согласование или примыкание. Типичные грамматические ошибки в основном приходятся на употребление падежей, на конкретные случаи соединения управляющего члена синтагмы (глагола, количественного числительного, предлога и т. д.) со словоформой имени и местоимения, на специфическое оформление словоформ и их сочетаний в рамках определенной падежной синтагмы. Поэтому методисты не без основания отмечают, что категория падежа представляет собой огромную трудность для учащихся тюркоязычных школ, изучающих русский язык в качестве

неродного [6, с. 4–7, 11; 10, с. 61–84]. Это объясняется тем, что грамматическая категория падежа в русском и тюркских языках глубоко специфична и разнохарактерна.

Именно индивидуальное своеобразие грамматических систем родного и изучаемого языков, взаимодействующее в сознании ученика-киргиза, служит основным препятствием на пути овладения им строем русской грамматики. Знание постоянных компонентов, вступающих в контакт языковых структур, могло бы способствовать выработке схемы предвидения и предотвращения так называемых типичных ошибок, устранению возможностей давления системы родного языка [9, с.10–11]. На этом основании считаем принципиально необходимым построение учебной модели падежа, основанной на всестороннем учете особенностей грамматики контактирующих языков. Мы еще не знаем ни одной специальной работы в Киргизии, в которой бы русская грамматическая категория падежа рассматривалась через призму родного языка киргизских учащихся, в которой содержался хотя бы приблизительный перечень теоретически возможных зон интерференции на уровне категории падежа.

Об одной модели описания ПП в учебных целях. Для практических целей можно синтезировать лексику и грамматику, морфологию и синтаксис, парадигматику и синтагматику. Останемся на изучении русского ПП в киргизской аудитории.

Как известно, формобразование ПП ед.ч. обычно излагается в падежных столбиках примерно так [7, с. 64]:

1. Все существительные I склонения в ПП имеют окончание *-е* (исключение: существительные на *-ия*).

2. Существительные II склонения тоже принимают окончание *-е* (исключение: существительные на *-ий, -ие*; *Крым, хмель...*).

3. Существительные III склонения получают окончание *-и*, идентичное окончанию некоторых существительных I и II склонения (на *-ия, -ий* и *-ие*).

4. Группу особосклоняемых образуют существительные на *-мя, -уть* и *-итя*, которые в ПП тоже принимают окончание *-и*.

Такой путь изучения флективной системы ПП имеет, как показывает практика, ряд недостатков. Во-первых, окончание

и словоформы существительных ед. ч. подаются вне связи с формами существительных мн. ч. и других склоняемых частей речи. Вторых, падежные словоформы вводятся изолированно от своего типичного контекста, от семантики. В-третьих, заметно пренебрежительное отношение к технике синтагмообразования. В-четвертых, предполагается запоминание множества правил с исключениями, во многом противоречивых и труднозапоминаемых. «Всякое... исключение из правила свидетельствует уже о том, что само правило не очень правильно» [4, с. 135], поэтому считаем вполне возможным сформулировать более общие и синтезирующие правила.

Окончания ПП ед. ч. могут быть представлены более четко и просто, если исходить из формообразующей способности основ имен существительных. Следующая таблица наглядно показывает преимущества такого подхода (таблица 1). Данной таблице можно придать список лексем, составляющих СЧ-6 как ключевой компонент ПП: 1) *находиться, быть, располагаться...; родиться, расти, жить...; стоять, сидеть, лежать...; ехать, лететь, плыть...; нахождение, жизнь...; тепло, холодно, темно, шумно... + предлоги в(во), на, при*; 2) *думать, мечтать...; говорить, рассказывать...; рассказ, забота ... + предлог о(об)*. В этом случае традиционные четыре правила с соответствующими исключениями заменяются двумя простыми и общими:

Таблица 1.

ИП	ПП	Примеры
-ь (жен. р.) -ия -ий -ие -мя <i>Путь</i>	-и	<i>в степи</i> <i>в Азии</i> <i>в лектории</i> <i>в течение</i> <i>во времени</i> <i>в пути</i>
-ь (муж. р.) тв. согл. зв. -о(-ё) -е -а(-я)	-е	<i>на коне</i> <i>на столе</i> <i>на озере</i> <i>на море</i> <i>на целине</i>

1) все существительные жен. р. на *-ь* и *-ия*, ср. р. на *-ие* и *-мя*, муж.р. на *-ий* и *путь* в сочетании с СЧ-6, т. е. в ПП, принимают окончание *-и*; 2) все существительные муж. р. на твердый согласный и на *-ь*, ср. р. на *-о* и *-е*, жен. и муж. р. на *-а* (*-я*) в сочетании с СЧ-6 имеют окончание *-е*.

Особо можно говорить о существительных типа *Крым, отпуск*. Здесь, правда, признаки основ субстантивных слов определены не совсем корректно, но значительно упрощена теория, что облегчает ее осмысление и запоминание.

Дальнейшее укрупнение и обобщение материала приводит к созданию синтезирующей модели ПП, отражающей синтагмообразование всех именных – склоняемых и несклоняемых – словоформ в сочетании с СЧ-6 (см. таблицу 2).

Приведем примеры, демонстрирующие широту сферы отражения парадигматико-синтагматической структуры ПП.

Таблица 2.

СЧ-6 +	{	а) <i>мне, тебе, нему, ней, нас, вас, них, ком...</i>
		б) <i>городе, озере, фабрике, юноше, суде...</i>
		в) <i>Перми, печи, свекрови, пути, знамени...</i>
		г) <i>столовой, передней, больной, Ивановой...</i>
		д) <i>мороженом, будущем, животном, Грозном...</i>
		е) <i>кафе, кенгуру, пони, Баку, Фирдоуси...</i>
		ж) <i>обувной фабрике, Московской области, химической лаборатории, полноводной Миссисипи...</i>
		з) <i>промышленном городе, многолюдном митинге, Черном море, родном Кара-Суу...</i>
		и) <i>заводах, шахтах, предприятиях, морях...</i>
		к) <i>столовых, больных, животных, насекомых...</i>
		л) <i>кафе, кенгуру, кули, США, РСУ...</i>
		м) <i>крупных промышленных предприятиях, ста пятидесяти четырех нерентабельных заводах...</i>
		н) <i>братьях Гае и Тиберии Гракхах, Мурманской и Вологодской областях...</i>

Строение ПП представлено в данной таблице укрупненно, оно включает в себя СЧ-6, именные словоформы и их сочетания. Здесь вводятся общие правила: имена прилагательные и существительные жен. р. на *-ая, -яя* в ПП принимают окончание *-ой, -ей* (г, ж), прилагательные и существительные на *-ый, -ий, -ой, -ое, -ее* – окончание *-ом, -ем* (д, з). Каждый пункт имеет свою формулировку и подчиняется определенному правилу. В каждом пункте содержится перечень лексем, составляющий дозу учебного материала. В конкретном случае мы вправе говорить о лексикализации грамматики и грамматикализации лексики, о слиянии двух уровней языка в интересах практики. С точки зрения сопоставительной методики особенно ценны конструкции, иллюстрирующие параллелизм форм существительных, прилагательных и существительных, числительных и существительных в падеже (ж, з, м, н) и содержащие специфические черты русской грамматики.

В предложенной нами модели комплексно представлен один из специфических блоков русского словоизменения и синтагмообразования. Межъязыковое сопоставление присутствует скрыто. Таблица и комментарии к ней особо не нуждаются в пояснениях типа: «В киргизском языке отсутствуют несклоняемые существительные», «Киргизские имена прилагательные, числительные, местоимения и причастия в определительной функции не склоняются», «Русские предлоги соответствуют киргизским послелогам» и т. д. Грамматические факты русского языка представлены в функционировании. Общие правила формо- и синтагмообразования прогнозируют возможности давления системы родного языка на русскую речь учащихся.

В основе описания – синтагматика падежа с учетом специфики падежного оформления различных классов лексем. Формообразование падежа раскрывается в тесной связи с семантикой. Мы исходим из того, что все смыслы рождаются в синтагматике, а «морфологические показатели (и в первую очередь падежно-предложные формы) только маркируют синтаксические позиции» [5, с. 97].

На основе изложенного можно сделать некоторые выводы:

1. Особые трудности в порождении киргизом текста на русском языке возникают как раз при последовательной организации грамматических единиц. Это объясняется тем, что высказывание осуществляется в линейной последовательности, важнейшие типологические расхождения падежных систем русского и киргизского языков обнаруживаются в специфичности их синтагматического построения. Синтагматический подход, не требуя механического заучивания падежных столбиков, согласуясь с основным законом речепорождения, сообщает учащимся всесторонние сведения о русском словоизменении, о правилах конструирования и способствует, следовательно, овладению активной грамматикой русского языка как важнейшим инструментом речегенерирования.

2. Категория падежа, отражающая основные элементы и способы текстообразования, покрывает сферу обслуживания многих грамматических терминов и понятий и поэтому, доминируя над ними и без ущерба заменяя их, может стать центральной и крупной частью учебной грамматики русского языка.

3. Язык можно разбить на определенное число стройных, завершенных и отличающихся друг от друга коммуникативной новизной концентров, и на их основе организовать интенсивное и планомерное обучение языку. В этой связи интересна мысль Г.И. Рожковой: «Материал разных концентров взаимно связан по принципу нарастания, увеличения трудностей и расширения материала от известного к неизвестному», «каждый последующий концентр по содержанию материала опирается на предыдущий, включает известный материал и дает новый» [8, с. 30].

4. Интенсивная методика предполагает, следовательно, постепенное расширение и усложнение учебно-речевого материала, ускоренно-планомерную его подачу, постоянное напряжение у учащихся речевой потребности и своевременное ее удовлетворение [2, с. 12–13]. Установка на запоминание и усвоение большого объема учебно-языковой информации, требующая напряжения умственно-речевой деятельности, как отмечают специалисты по интенсивной методике, должна осуществляться в условиях релаксации, психофизического расслабления и свободной активно-учебной коммуникации.

Литература

1. *Виноградов В.В., Костомаров В.Г.* Теория советского языкознания и практика обучения русскому языку иностранцев // Вопросы языкознания. – 1967. – № 2. – С. 17.
2. *Зулпукаров К.З.* О принципах лингводидактики // Вестник Ош. гос. ун-та. – 2013. – № 2. – С. 12–13.
3. *Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М.* Синтез как метод описания языка (вопросы казусологии, синологии, алтаистики и ностратики). – Бишкек, 2022. – 747 с.
4. *Лосев А.Ф.* Знак. Символ. Миф. – М., 1982. – С. 135.
5. *Мартынов В.В.* Категории языка. Семиологический аспект. – М.: Наука, 1982. – С. 97.
6. *Махмудова М.* Методика преподавания склонения русских имен существительных в 5-м классе узбекской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1953. – С. 4–7, 11.
7. *Пристапа Г.Н.* Анализ и оценка уроков студентов-практикантов // Нач. школа. – 1987. – № 1. – С. 64.
8. *Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М., 1977. – С. 30.
9. *Серебрянников Б.А.* Всякое ли сопоставление полезно? // Русский язык в национальной школе. – 1957. – № 2. – С. 10–11.
10. *Турсунов Д.Т.* Очерки по методике русского языка в вузах с тюркоязычным контингентом студентов. – Ташкент, 1959. – С. 61–84.
11. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 43, 95.

*П.К. Кадырбекова,
А.Н. Сулайманкулова*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕМЦЕВ И КЫРГЫЗОВ

Аннотация. В статье описывается коммуникативное, социальное поведение, как оно понимается в бихевиоризме,

культурные стандарты немцев и кыргызов и их отличия, рассматриваются такие культурные измерения, как виды коммуникативного поведения и вежливость.

Ключевые слова: коммуникативное поведение; культурный стандарт; бихевиоризм; вежливость.

Под коммуникативным поведением (далее – КП) подразумевается совокупность норм и традиций общения определенного народа или культуры. Впервые в лингвистику ввел этот термин И.А. Стернин [2]. В работе И.А. Стернина (1989) предпринята попытка системного описания КП русского народа.

Впоследствии появились исследования, посвященные коммуникативному поведению русских, американцев, финнов и французов в сравнительном аспекте [9]. Особо следует отметить монографию У. Дж. Камбаралиевой в соавторстве с И.А. Стерниным, посвященную КП русского и кыргызского народов, где представлены терминологический аппарат и модели описания КП, обобщающие результаты многолетних публикаций Центра коммуникативных исследований Воронежского университета, которые систематизированы, дополнены и развиты с учетом уже полученного авторами опыта наблюдений над КП кыргызского народа в сравнении с русской культурой [1].

Следует отметить, что исследование КП разных народов, отдельных социальных и возрастных групп, а также гендерных групп сегодня очень актуально. Имеются общечеловеческие нормы КП и нормы, присущие определенной группе, а также ситуативные и индивидуальные нормы КП.

Социальное поведение индивидов оказывает влияние на КП. Поэтому оно является существенной частью КП. КП – постоянный процесс, тесно связанный с изменениями в обществе. Но КП ограничивается не только поведением людей. Под поведением вообще подразумеваются внешне видимые движения людей и животных, но и эмоции и переживания, которые также рассматриваются как поведение с включением когнитивных процессов. Таким образом, понятие «поведение» в психологии трактуется неоднопланово.

Бихевиоризм (engl. behavior) – это научный концепт, который подразумевает поведение людей и животных. Бихевиоризм рассматривает поведение как предмет исследования в своем основном значении, а не как индикатор для важных процессов на другом уровне (когнитивном, ментальном или концептуальном), которые рассматриваются в дальнейшем как естественные причины поведения.

Культура оказывает огромное влияние на КП. Концепт культурных измерений основан на основополагающей идее, что есть универсальные категории и темы, по которым определяются все культуры мира. Г. Хофстеде выделил четыре измерения:

1. **Индивидуализм – коллективизм** (Самостоятельность или принадлежность.).

2. **Дистанция власти** (Как признается социальное неравенство?).

3. **Избегание неопределенностей** (Рассматриваются ли неопределенные ситуации и изменения как угроза или же признаются?).

4. **Маскулинность – фемининность** (Как проявляются мужские ценности и классические гендерные роли?) [4].

Э. Холл причисляет немцев к низкоконтекстной культуре, описывает их следующим образом: «...ориентированные на конкретное дело, они реалистичны, пунктуальны и надежны». Представители этой культуры не любят рисковать, все взвешивают и рассуждают, прежде чем принять решения. Они отъявленные индивидуалисты. Немцы любят планы, правила и законы, руководствуются ими в повседневной жизни. Они не показывают открыто свои чувства, иногда критически ведут себя в разговоре. Представители этой культуры заботятся о своем статусе, которого добились, как правило, упорным трудом [5].

КП является важной частью повседневной жизненной ситуации. Для успешного КП большое значение имеют знания о культурных стандартах. Томас определяет культурные стандарты по следующим признакам:

– Культурные стандарты – это виды восприятия, мышления ценностей и поступков, которые типичны для большинства членов определенной культуры, они нормальны, типичны и обязательны и для других культур.

– Свое и чужое поведение управляется, регулируется и осуждается на основе этих культурных стандартов.

– Культурные стандарты обладают регулирующей функцией в широкой области преодоления различных ситуаций и общения с другими людьми.

– Индивидуальная и специфическая групповая формы соответствия культурным стандартам варьируются внутри определенных границ толерантности.

– Поведение, которое выходит за рамки этой границы, отрицается и санкционируется социальным окружением [8].

Центральные культурные стандарты характерны для КП людей в определенном культурном пространстве и не заменяемы [7,14].

С. Дозер приводит как пример типично немецкие культурные стандарты с точки зрения людей, *не принадлежащих к немецкой культуре* [3]:

1. Деловитость. Предпочтение отдается фактам в противовес чувствам, решение принимается исключительно в пользу дела. Строгое разделение личного и рабочего пространства.

2. Порядок, структура планирование и правила. Предпочтение порядка, детальное распределение времени и строгое их соблюдение.

3. Основательность, чувство ответственности. Они относятся к своей работе, к своей роли и заданиям очень серьезно.

Прямая и ясная коммуникация. Немцы не любят говорить вокруг да около. Ответы на вопросы всегда прямые, ясные, честные – без задних мыслей и намеков. Проблемы обсуждаются прямо, иногда немцы требуют письменное подтверждение для перестраховки. [3, 18]

Изучая КП кыргызов, мы выделили следующие культурные стандарты:

- Ориентация прежде всего на человека. Важны межличностные отношения (гости, друзья, родственники, сваты и знакомые). При этом родственные отношения на первом плане.
- Нет строгого соблюдения правил (они часто нарушаются).
- Нет соблюдения строгой дистанции. Личное пространство часто нарушается.
- Эмпатия по отношению к коммуникативному партнеру.
- Косвенность (правильные и неправильные высказывания): выражаются не прямо, а скорее намеками или путем перефразирования, не говорят прямо «нет»; как правило, не планируют. Опоздание не только возможно, но даже и культурно ожидаемо.
- Гостеприимство и сохранение лица имеет большое значение.
- Иерархическое распределение – выражение почета и уважения.
- Табу на приношение имен родственников со стороны женщин для родственников мужа – выражение вежливости.
- Послушание, почитание и почет по отношению к авторитетным лицам и старшим.
- Стремление к статусу в обществе.

Эти стандарты сохранились в культуре кыргызов и передаются из поколения в поколение. И кыргызы стараются строго их соблюдать в повседневной жизни – на работе, в гостях и дома.

Следует отметить, что такой феномен, как вежливость, – основная категория КП и неотъемлемая часть человеческой коммуникации. Это комплексный феномен, включающий вербальные и невербальные компоненты. Вежливые и вежливо маркированные формулировки рассматриваются как отражение и выражение социальных и общественных норм.

Такой феномен, как «сохранение лица» [термин Э. Гофмана, 4], является стремлением коммуникативного партнера не ставить в неудобное положение адресата. Следует отметить, что в кыргызской культуре этот феномен играет большую роль. Поэтому кыргызы стараются сохранить лицо партнера избеганием ликоущемляющих речевых актов (ЛУА). Негативные ЛУА – те ситуации, когда человек благодарит либо извиняется. Следует различать

также тесную связь между вежливым поведением и вежливой речью, которые служат повседневным определением вежливости.

В межкультурных ситуациях очень часто могут возникнуть недоразумения в КП при незнании культурных стандартов коммуникативного партнера, а также их настоящих интенций, например, когда просьба воспринимается как приказ, молчание как игнорирование, улыбка как навязчивость вместо доброжелательности.

Если встречаются люди разных культур, с различными культурными фоновыми знаниями и без опыта общения с представителями чужеродной культуры, то каждый старается интерпретировать свои действия, идеи, ценности на основе собственной ориентационной системы и действовать соответственно.

Нельзя сказать, что основные правила вежливости у кыргызов изменились или меняются; культурная традиция остается действенной в межличностном общении в процессе дальнейшего развития общества.

Однако можно сделать вывод: изменения в общественной и культурной жизни посредством общения с другими культурами могут сильно влиять на коммуникативное поведение человека.

Литература

1. *Камбаралиева У.Дж., Стернин И.А.* Русское и киргизское коммуникативное поведение. – Воронеж, 2021. – 216 с.
2. *Стернин И.А.* О понятии коммуникативного поведения // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung.* – Halle, 1989. – S. 279–282.
3. *Doser S.* 30 Minuten für Interkulturelle Kompetenz. Offenbach: GABAL-Verlag, 2006.
4. Goffman, Erving. On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: Ders.: *Interaction Ritual.* – New York: Doubleday, 1967. – P. 5–45.
5. *Hall E.T.* Beyond Culture. Anchor Books, 1976. – 105–117 pp.
6. Hofstede Geert. Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values. Front Cover. Sage, 1980. – 475 p.
7. *Ramsauer C.* Interkulturelle Konflikte. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. – Frankfurt am Main, 2007. – 155 S.

8. *Thomas A.* Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken/Breitenbach, 1991. – S. 49.
9. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikatives_Verhalten).

У.К. Кадыркулова

О НЕКОТОРЫХ ТРЕБОВАНИЯХ К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С КЫРГЫЗСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Автор статьи обращается к теме разработки учебников нового поколения. Развитие общества, реформы в системе образования, происходящие в Кыргызстане, требуют обновления учебников. Автор с опорой на личный опыт представляет некоторые особенности разработки содержания учебника по русскому языку для кыргызских школ, который осуществляется с учетом коммуникативного подхода. Представляемый учебник построен по текстоцентричному принципу. Текст является основным обучающим материалом, средством развития различных видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования и говорения. Также в учебник включены материалы для аудирования через ОР-коды.

Ключевые слова: учебник; реформа; текст; виды речевой деятельности; ОР-коды; дидактические принципы; коммуникативный подход.

Образовательная система Кыргызстана находится под пристальным вниманием общества. Преобразования, реформы получают оценку, подвергаются анализу, часто и критике. Как известно, после развала СССР долгое время, вплоть до нынешнего дня, во многих школах нашей страны в обучении используются еще и советские книги. Предпринимаются определенные шаги по

улучшению материально-технической базы школ, вузов, разрабатываются образовательные стандарты нового поколения, выставляются новые формы аккредитации, однако в школах основные принципы обучения остались прежними.

В республике намечено изменение содержания парадигмы образования. Осуществляется переход от знаниевой концепции образования к компетентностному подходу обучения, от накопительной системы – к деятельностной. В последние годы методы повышения качества образования кардинально трансформировались, но сохранилась одна из главных проблем – качество учебных книг для вузов и школ. Книга остается основным источником знаний учащихся. Для школьника ключом для получения знаний и информации остается учебник, несмотря на разговоры об цифровизации всего учебного процесса. Учебник – это «книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений и науки. Учебник отвечает основным целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных и социальных групп» [5]. С развитием общества, изменением многих реалий требуется обновление и школьных учебников.

«Традиционные учебники ориентированы в основном на предметнознаниевую парадигму образования и имеют репродуктивный характер» [6]. В частности, учебники по русскому языку для кыргызских школ, в которых встречается большое количество длинных и сложных определений, пугают и отталкивают учащихся, понижая интерес к чтению и желание учить что-либо. «Даются достаточно сложные стихотворения, предполагаются развернутые ответы на коммуникативные задания, лексика не строится по принципу концентризма. Таким образом, методика практически не отличается от принятой в русскоязычных школах, где изучается русский язык как родной» [4]. Современные учебники должны отличаться от старых, но «учебник русского языка нового поколения для нерусских школ должен отвечать, в первую очередь, следующим требованиям: вобрать в себя все положительное, что накопилось в ходе практики создания

прежних и ныне действующих учебников русского языка, и быть свободным от всех в них имеющихся недостатков...» [3], а также сохранить дидактические принципы: от простого к сложному, последовательность, системность, наглядность, научность, межпредметную связь и т.д.

В связи с переходом на новую ориентацию образования в Кыргызстане остро стоит вопрос о создании учебников нового поколения, построенных по принципу компетентностного подхода. Если обратиться к учебникам по русскому языку для кыргызских школ, отметим: сегодня делаются попытки разработки таких учебников. Так, в настоящее время известны новые учебники – Н.П. Задорожной и Г.К. Таировой. Этими авторами созданы учебники по русскому языку для учащихся с 1-го по 7-й класс кыргызских школ. Как отмечают сами авторы, учебники разработаны с учетом ведущего метода преподавания языков, а именно коммуникативного метода, предполагающего максимальную приближенность процесса обучения языку к процессу реального общения на этом языке. При презентации учебников для 5–6-х классов авторы отметили, что коммуникативная направленность новых учебников основывается на реализации пяти основных принципов коммуникативного метода: речевой направленности, индивидуализации, функциональности, ситуативности и новизны [2]. В частности, согласно принципу речевой направленности, материалы каждого урока в названных учебниках ориентируют учащихся на овладение речью на русском языке, готовят их к созданию собственного речевого продукта, к общению на определенных темы. В соответствии с принципом функциональности учебники знакомят кыргызских учащихся не просто с языковыми единицами, а с их функциями. Принцип ситуативности реализуется в учебниках путем создания определенных ситуаций, в рамках которых осуществляется усвоение учащимися языкового, грамматического и речевого материала, формируется представление школьников о том, когда им в жизни, в каких ситуациях пригодится то, что они изучают на уроках [2, 3]. Каждый урок (параграф) такого учебника должен от начала до конца отвечать

важной задаче – помочь школьникам-кыргызам овладеть русским языком для общения на этом языке.

Бесспорно, перечисленные принципы оправданы поставленной целью и дополняют дидактические подходы, которые должны иметь место при создании учебников нового поколения.

При разработке учебника важны выбор концептуального подхода, соблюдение дидактических, психолого-педагогических и структурных требований, а также требований по содержанию учебника. Каждый аспект требует обсуждения детального анализа.

В предложенной статье отражен подход к разработке содержания учебника русского языка для кыргызских школ с опорой на личный опыт.

В 2022 г. коллективом русоведов Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена совместно с кыргызскими коллегами были разработаны учебники с 1-го по 11-й классы. Учебники для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (кыргызским) языком обучения – под научной редакцией доктора педагогических наук, профессора Е.А. Хамраевой (Санкт-Петербург РГПУ им. А.И. Герцена, 2022) – уровня **В1+**. Это не только учебники, а учебно-методический комплекс, в который входят учебник, методические рекомендации для учителей и рабочая тетрадь.

Необходимо отметить, что УМК разрабатывался в соответствии с действующим Государственным образовательным стандартом общего школьного образования Кыргызской Республики, предметным стандартом и программой по русскому языку для школ с кыргызским языком обучения и направлен на формирование ключевых и предметных компетенций [1, 7, 8].

Учебники создавались на основе коммуникативного подхода. Уделено внимание одновременному развитию всех четырех видов речевой деятельности: чтению, письму, аудированию и говорению. По этой причине в разработанном учебнике используются специальные маркеры-значки, помогающие учителю и ученикам понять, на какой вид деятельности направлено то или иное задание. Использование коммуникативного подхода подразумевает

большее количество упражнений на говорение, однако это не должно быть в ущерб заданиям на развитие других видов речевой деятельности. Каждый урок – это определенный цикл, в котором ведется работа по активизации всех видов речевой деятельности. Основным материалом урока является текст.

Особенность данных учебников – их текстоцентричный характер. Так как тексты представляют собой основной обучающий материал, разработке и подбору уделялось особое внимание. Тексты выполняют множество функций: информативную, развивающую, познавательную, воспитательную и мн. др., иными словами, тексты многофункциональны. Межпредметная связь также осуществляется через тексты.

Содержание текстов отражает сегодняшнюю действительность, учебники рассказывают о достижениях науки и техники, экологии, спорта, о жизни известных личностей разных национальностей, направлены на духовно-нравственное воспитание, в частности патриотизма, затрагивают проблемы молодежи, большое количество текстов содержат информацию об обычаях, традициях, культуре, истории двух народов и т. д.

Грамматические задания также разработаны во взаимосвязи с текстами уроков, они дополняют, уточняют, углубляют их. Также многие предтекстовые, послетекстовые задания, имеющие креативный, творческий, интерактивный характер, брались из тем и идей текстов, часто наставляли учащихся на путь поиска и саморазвития. Иными словами, задания всего урока ориентированы на тексты, которые созвучны с темой урока. Умелое комбинирование работ нацелено на развитие всех видов речевой деятельности, что является особенностью уроков по русскому языку в национальной школе.

В век развития технологий требуется включать в учебники материалы для аудирования и видео, осуществляемые через QR-коды. В новом учебнике имеются QR-коды, через которые учащиеся могут слушать тексты и выполнять задания, так как у всех школьников сегодня есть смартфоны, ноутбуки.

Учебники каждого класса построены с учетом лексико-грамматического минимума для определенного возраста с ориентацией владения языком на уровне В 1+.

В учебниках имеются интересные рубрики «Диалог культур», «Это интересно», «Знаете ли вы...» и другие. В рамках одной статьи обсуждение всех заданий не представляется возможным.

Учебник ориентирован на практические нужды обучающихся и учитывает круг компетенций, которыми должен овладеть изучающий язык. Это в большей степени коммуникативная и лингвокультурная компетенции. Созданный учебник наполнен иллюстративным материалом и нелинейными текстами, разнообразными заданиями, он ориентирован на современные интерактивные педагогические технологии.

В процессе прохождения апробации будут выявлены достоинства и недостатки учебников. Необходимо назначение экспертов, владеющих методами оценки.

Таким образом, можно отметить, что попытки разработать учебники, отвечающие требованиям нового времени, имеются. Учебник остается носителем содержания образования и средством обучения. Создание учебников нового поколения становится государственной задачей, решение которой зависит от постановки цели и задач, организации рабочих групп, определения требований – прежде всего на этапе ее создания.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт школьного общего образования Кыргызской Республики. – Бишкек, 2022.
2. *Задорожная Н.П., Мусаева Ч.М., Таурова Г.К.* Русский язык. 5-й класс. – Бишкек, 2015. – 224 с.
3. *Задорожная Н.П.* Русский язык. 10–11-й классы. – Бишкек, 2012.
4. *Закирьянов К.З.* Современный учебник русского языка для нерусских школ: каким он должен быть // Вестник Башкирского университета. – 2017. – Т. 22. – № 4.
5. *Коломейцева Е.Б.* Преподавание русского языка в школах Киргизии: проблемы и пути их преодоления // Сб. материалов международного научного конгресса «Русский язык в глобальном научном

- и образовательном пространстве». Москва, 6–10 декабря 2021 г. – М., 2021. – С. 167–169.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. колл. М.М. Безруких и др. – М.: Большая российская энциклопедия. – М., 2008. – 528 с.
 7. Предметный стандарт по предмету «Русский язык» для 10–11-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики. – Бишкек, 2020.
 8. Программа по русскому языку для 10–11-х классов общеобразовательных школ с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения. – Бишкек, 2019.
 9. Требования к разработке современного учебника для общеобразовательных школ Республики Казахстан. – Астана, 2017. – С. 38.

У. Дж. Камбаралиева

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье описываются теоретические подходы к изучению языковой личности. Рассматриваются особенности формирования первичной и вторичной языковых личностей, указываются критерии и условия их развития, дается характеристика способов постижения национальной картины мира изучаемого языка.

Ключевые слова: языковая личность; картина мира; аккультурация; поликультурная языковая личность; второй язык.

Одной из главных задач языкознания XX–XXI вв. стало изучение проблемы человеческого фактора в языке, где центральное место занимает понятие «человек и его язык». Оно выражает способность человека к речевому общению и обусловлено

антропоцентрической парадигмой современных лингвистических исследований. По содержанию термина «языковая личность», возникшего на основе указанного понятия, в науке отсутствует единое мнение, а в некоторых случаях даже подвергается сомнению целесообразность его использования для обозначения человеческого фактора в языке. Отдельные исследователи этот термин считают интегративным, а также обозначением нового направления науки – антропологической лингвистики, другая же часть лингвистов выступает против использования этого термина в лингвистике, так как, по их мнению, понятие «личность» охватывает и понятие «язык». Тем не менее по причине важности обозначения человеческого фактора в языке этот термин вошел в число наиболее часто употребляемых во многих сферах науки.

Впервые в советском языкознании понятие «языковая личность писателя» использовал В.В. Виноградов. И оно, по его мнению, состоит из:

- 1) структуры естественного языка («внешние грамматические формы языка»);
- 2) языковой коллективной практики («формы коллективных субъектов»);
- 3) индивидуальной картины мира («особенности словесного мышления») [1, 108].

Следовательно, у истоков формирования теории языковой личности стояло именно изучение языковой личности писателя. А в кыргызском языкознании некоторые особенности «языковой личности» в основном рассматривались в трудах по методике преподавания языков.

Наиболее полная характеристика указанного многомерного явления содержится в концепции советского ученого Ю.Н. Караулова. На основе его трудов охарактеризована динамика развития научной мысли о «человеке в языке», этапы формирования различных позиций по ее общим и частным вопросам, а также принципы использования основ теории о языковой личности в дидактических целях – в изучении языков. Как он отмечает, языковая личность – это «совокупность способностей и характеристик

человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)» [5].

Понятие «языковая личность» отражает характеристику человека через производимую им речь, но при этом возникает вопрос о картине мира и критериях определения личности. Личность с научной позиции – это, в первую очередь, член общества, индивид, знающий свое место и свою связь с другими членами данного сообщества, носитель определенной лингвокультуры, который знает способы самовыражения и умеет понимать других с помощью языка. Становление личности напрямую связано с ее коммуникативными способностями в обществе. Отсюда следует, что языковая личность формируется в обществе в результате ее социализации – вовлечения в культурно-исторические, социально-психологические отношения социума после усвоения принципов речемыслительной деятельности в рамках отдельной лингвокультуры. Индивид по-своему членит национальную картину мира; его индивидуальная картина мира, являющаяся одной из экспликаций национальной картины мира, напрямую зависит от уровня его интеллектуального развития.

Не затрагивая дискуссионное содержание понятия «родной язык» и понимая его в классическом значении, можно отметить, что построение языковой картины мира родного языка является основой становления языковой личности, т. е. языковая личность выступает носителем ценностей определенной лингвокультуры и своих индивидуальных особенностей. В научных работах можно встретить мнение о том, что языковая личность – это личность, выраженная в языке. Но такой подход слишком узок, поскольку в языке отражается вся концептуальная система индивида как носителя языка, а при анализе языковой личности требуется учитывать не только лингвистические основы, но и социально-психологические, ментальные, прагматические и другие факторы.

По концепции Ю.Н. Караулова, языковая личность имеет трехступенчатую структуру: лексикон (вербально-семантический уровень), тезаурус (лингво-когнитивный уровень) и прагматикон (мотивационный уровень) [5, 56]. Вербально-семантический уровень

состоит из лексических единиц, которые находятся между собой в лексико-грамматических, лексико-семантических, семантико-синтаксических отношениях и определяют характеристику языковой личности как носителя определенной лингвокультуры в естественных ситуациях вербальной и невербальной коммуникации, осуществляемой в соответствии с функционально-стилистическими и морально-этическими нормами, принятыми в определенном социуме и в индивидуальной интерпретации. Лингво-когнитивный уровень (тезаурус) – как структурированная индивидуальная картина мира – связан с когнитивными интеллектуально-образовательными показателями индивида и охватывает иерархически построенную систему понятий, идей, концептов, имеющих индивидуальную ценность и связанную с коллективным сознанием.

Мотивационный уровень (прагматикон) имеет прямое отношение к прагматическим деятельностно-коммуникативным потребностям индивида, реализуемым в жизни и обусловленным индивидуальными особенностями языковой личности. Этот уровень содержит в себе мотивы, цели, задачи, намерения и установки индивида и осуществляется в реальной действительности. В работах многих исследователей этот уровень называют самым важным, поскольку мотивированность говорящей личности обуславливает индивидуальные особенности языковой личности.

Исходя из изложенного, можно отметить, что, по концепции Ю.Н. Караулова, «языковая личность» рассматривается как совокупность языковых способностей [5], используемых в создании текстов различных форм, которые характеризуются тесной связью с определенной лингвокультурой, зависимостью от социально-исторических и интеллектуально-психологических условий и конкретных социально-бытовых целей. А также языковую личность можно рассмотреть с трех аспектов: с ценностного, познавательного и поведенческого [4]. Исследования работ, касающихся данной области, позволили глубже осветить особенности языковой личности, конкретизировать контуры ее анализа и сделать вывод о том, что языковая личность формируется только в процессе социализации и включает:

1) реализацию вербального и невербального коммуникативного поведения в соответствии с нормами определенного этнокультурного сообщества;

2) процесс выполнения индивидом социальных функций, в которых актуализируются историко-культурные, морально-этические ценности всего социума с их индивидуальной интерпретацией [3].

Наряду с термином «языковая личность» в науке используется также термин «вторичная языковая личность», который означает результат образования в области изучения иностранных языков. По мнению И.И. Халеевой, «вторичная языковая личность – это способность человека к общению на межкультурном уровне» [8, 66], т. е. при овладении языком индивид осваивает также коммуникативное поведение и культуру носителей данного языка [7]. В определении вторичной языковой личности ученые опираются на ту же концепцию Ю.Н. Караулова и выделяют в ее структуре следующие уровни: вербально-семантический, тезаурус (лингво-когнитивный) и мотивационный уровень [5].

Как было установлено, в некоторых исследованиях не дифференцируются понятия «второй язык» и «иностраный язык», а также в них нет конкретного ответа на вопрос о том, формируется ли вторичная языковая личность при усвоении любого языка, изучаемого после родного, или же она формируется только после овладения иностранным языком.

Как известно, термин «второй язык» иногда используется широко, для обозначения любого языка, изучаемого после родного, а в более конкретном и научном содержании – это язык, также изучаемый после родного, но широко функционирующий в определенной среде страны и имеющий отличия от родного языка индивида в структурно-семантическом плане. А иностранным языком принято считать тот язык, который изучается по учебной программе в образовательных учреждениях или по инициативе жителей отдельной местности и не используется широко в коммуникации граждан той или иной страны.

На основе анализа особенностей языковой ситуации в бывшей Киргизской ССР и в СССР, а также по исследованиям специфики функционирования государственного (кыргызского) и официального (русского) в современной Кыргызской Республике можно заключить, что вторичная языковая личность может формироваться как в процессе изучения индивидом иностранного языка, так и при изучении второго, отличающегося от его родного, языка.

Как нам представляется, для дифференциации их особенностей целесообразно назвать вторичную языковую личность, сформированную под влиянием второго языка, активной (так как присутствует языковая среда), а вид вторичной языковой личности, структурированной после изучения иностранного языка – пассивной (нет широкого использования этого языка).

В Кыргызской Республике под влиянием исторических, социально-политических и социально-экономических факторов сформировалось асимметричное кыргызско-русское двуязычие, которое являлось следствием диглоссии в стране, когда русский язык стал доминирующим во всех сферах деятельности, а кыргызский начал восприниматься локальным, второстепенным языком. Вследствие этого, формирование вторичной языковой личности в процессе изучения русского языка в Киргизской ССР сопровождалось усвоением общей системы ценностей в составе общей картины мира СССР, являющейся совокупностью национальных картин мира народов, проживающих в этой стране.

По мнению ученых, у вторичной языковой личности формируется языковое сознание, происходит межкультурная трансформация языковой личности и при этом у нее между родным и иностранным языками выстраивается соответствие [8]. Этот процесс, номинируемый также «аккультурацией», можно проиллюстрировать множеством примеров, но из-за ограниченности объема статьи можем только отметить, что в некоторых случаях в результате влияния различных факторов процесс трансформации может привести к языковой ассимиляции, сепарации, маргинализации и интеграции.

Таким образом, первичная языковая личность, сформированная родным языком человека, становится базой для построения вторичной языковой личности, поэтому постижение национальной картины мира изучаемого языка должна стать главной целью в процессе обучения второму или иностранному языку. Этот процесс должен способствовать развитию личности, понимающей уникальность своей культуры и способной сохранить свою национальную идентичность, а также осознающей «презумпцию ценности» другой, непохожей на свою, культуры [3, 88]. Межкультурная трансформация языковой личности, которая происходит при усвоении других языков, должна быть нацелена на формирование межкультурной полиязыковой, толерантной личности, и не в коем случае не приводить к утрате ее национально-культурной специфики и отказу от своей идентичности.

Литература

1. *Виноградов В.В.* О теории художественной речи. – М., 1971. – 240 с.
2. *Иванцова Е.В.* О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2010. – № 14 (12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-termine-yazykovaya-lichnost-istoki-problemy-perspektivyispolzovaniya/> (дата обращения: 20. 03. 2023).
3. *Камбаралиева У. Дж., Стернин И.А.* Русское и киргизское коммуникативное поведение. – Воронеж, 2021. – 216 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46498749> (дата обращения: 20.03.2023).
4. *Карасик В.И.* Язык социального статуса: социолингвист. аспект, прагмалингвист. аспект, лингвосемант. аспект. – М., 2002. – 333 с.
5. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М., 2010. – 264 с.
6. *Мамонтова Н.А.* Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания (на материале начального этапа обучения английскому языку русскоязычных учащихся): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010. – 20 с.
7. *Стернин И.А.* Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж, 2015. – URL: https://http://sterninia.ru/files/757/4Izbrannye_nauchnye_publicacii/Kommunikativnoe_povedenie_narodov_mira/

Modeli_opisanija_kommunikativnogo_povedenija.pdf (дата обращения: 20.03.2023).

8. *Халеева И.И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // *Язык-система. Язык-текст. Язык-способность*: сб. ст. – М., 1995. – С. 277–285.

Э.Т. Коешева

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЫРГЫЗСТАНЕ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация. Актуальность темы обусловлена тем, что в обстоятельствах современного мира на территории Кыргызстана двуязычие играет большую роль. В статье мы рассмотрим понятие «билингвизм», место и роль русского языка в стране. Остановимся и на таком моменте, как рост потребности получать образование в области русского языка и литературы.

Ключевые слова: языковая ситуация; билингвизм; компетенция обучения.

В современном мире язык занимает важное место в системе ценностей любой страны, в том числе и в Кыргызстане. Мы с уверенностью можем утверждать, что русский язык на просторах СНГ сохранил свои позиции и его авторитет сегодня связан не с каким-либо давлением, а только с достоинствами самого языка и потребностями в нем. Русский язык продолжает играть важную роль во всех сферах жизни страны, он незаменим и в области межнационального общения. Что касается статуса русского языка на территории Кыргызской Республики, то он изменялся в зависимости от языковой политики и языковой ситуации: от «языка межнационального общения народов СССР» (Закон «О государственном языке Киргизской ССР» 1989 г.) до «официального языка» (новая редакция Конституции 2003 г., Закон «О государственном языке Кыргызской Республики» 2004 г.). В настоящее

время, согласно Конституции, кыргызский язык признан государственным, а за русским закреплён статус официального. Язык не является стабильной величиной; он динамичен и способен к развитию. Но за многие годы русский язык – в статусе билингвального – практически не подвергся воздействию местных языков и сохранил свои основные литературные нормы. Современная языковая ситуация в постсоветских государствах характеризуется активизацией процессов: с одной стороны, благодаря проводимой политике усиливается роль национальных языков как государственных в жизни общества, с другой – сохраняется объективная необходимость и жизненная важность знания русского языка. Эти две тенденции становятся причиной столкновений и создают определённые коллизии во взаимоотношениях между этими двумя языками, что не только влияет на языковую ситуацию в социуме, но и отражается на языковом сознании личностей [3].

В этой связи в статье рассматриваются место и роль русского языка в пространстве билингвального языкового сознания, анализируются различные его типы. Лингвокультурные процессы, активно происходящие в Кыргызстане под влиянием новых социально-экономических отношений, приводят к формированию различных лингвокультурных типажей – групп языковых личностей, что способствует расслоению общества. Двужычие становится одним из наиболее популярных и широко исследуемых феноменов современности. Несмотря на кажущуюся однозначность термина «двужычие», мы все-таки обнаружили некое разночтение. Вслед за некоторыми учеными обратили внимание на сосуществование фактически двух терминов, обозначающих одно и то же явление: «билингвизм» и «двужычие». Обычно оба термина употребляются как синонимы. В то же время ученые говорят о «двужычной коммуникации», «двужычном словаре», «двужычной ситуации», но в последнее время стали пропагандировать «билингвальное образование», имея в виду такую организацию обучения учащихся, когда становится возможным использование более одного языка преподавания. Человек, владеющий двумя языкам, называется билингом, а иногда билингвистом.

Правда, в последнее время появился и термин «двуязычный индивидуум».

Намного сложнее обстоит дело с содержанием термина. Под билингвизмом, или двуязычием, понимают владение двумя языками, когда оба языка достаточно часто реально используются в коммуникации. Л.Л. Нелюбин называет билингвизмом одинаковое владение двумя языками. Р.К. Миньяр-Белоручев говорит о билингвизме как о знании двух языков, А.Д. Швейцер конкретизирует, что за первый язык обычно принимается родной, за 2-й – неродственный, но широко употребляемый той или иной этнической общностью. При этом степень владения двумя языками может быть разной: владение устным разговорным или письменным литературным, или обеими формами. У. Вайнрайх называет двуязычием практику попеременного пользования двумя языками, а В.Ю. Розенцвейг уточняет: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой – в зависимости от ситуации общения». Со многими взглядами на природу двуязычия связаны и различные его классификации. Так, Л.В. Щерба под билингвизмом, или двуязычием, понимал способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Это значило, по его мнению, принадлежать одновременно к двум различным группировкам, т. е. в семье употребляется один язык, в общественных кругах – другой. В этом случае двуязычие называлось **чистым**. Когда же люди постоянно переходят от одного языка к другому и используют то один, то другой язык, сами не замечая того, какой язык они в каждом данном случае употребляют, это говорит о **смешанном** двуязычии. А.А. Залевская и И.Л. Медведева различают понятия **естественного** (бытового) и **искусственного** (учебного) двуязычия (билингвизма) [2].

Во всех направлениях Государственного образовательного стандарта, утвержденного 15 сентября 2015 г., русский язык входит в гуманитарный, социальный и экономический цикл с 2 кредитами, т. е. в объеме 60 часов, который, согласно учебным планам, изучается на 1-м курсе.

В дисциплину «Русский язык» заложены следующие *компетенции*: **компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины, и планируемые результаты освоения учебной дисциплины:**

– **будет знать** язык и использовать его в профессиональной деятельности, при межкультурной коммуникации и в межличностном общении;

– **будет воспринимать** основные понятия и категории лингвистики, основные грамматические и синтаксические явления и нормы изучаемого языка;

– **будет использовать** полученные теоретические знания на практике в процессе непосредственного написания письменных текстов;

– **будет способен** осуществлять речевое общение в письменной форме в сфере делового общения, использовать русский язык в профессиональной деятельности; свободно оперировать лингвистическими терминами и понятиями;

– **будет способен** анализировать закономерности формирования и функционирования языковых единиц, уровни языка – фонетический, лексический, морфологический, синтаксический; а также предложенную информацию и высказывать свое мнение; анализировать устную и письменную речь;

– **будет способен** синтезировать речевую деятельность применительно к сфере бытовой и профессиональной коммуникации, знать и использовать основы публичной речи; подбирать необходимую информацию из различных источников: учебно-научных текстов, справочной литературы, СМИ, а также применять информационные и коммуникационные технологий для решения когнитивных, коммуникативных и организационных задач в процессе изучения русского языка;

– **будет способен** оценивать содержание прочитанного, определять круг рассматриваемых вопросов и смысловую важность текста, выявлять основные положения текста; критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников.

Нами были изучены данные приемной комиссии Кыргызского государственного университета им. И.Арабаева (факультет гуманитарных знаний) с 2020 по 2023 г. На основе полученных результатов можно отметить приток студентов на кафедру «Русский язык и литература».

Прием в 2020/21 уч. году

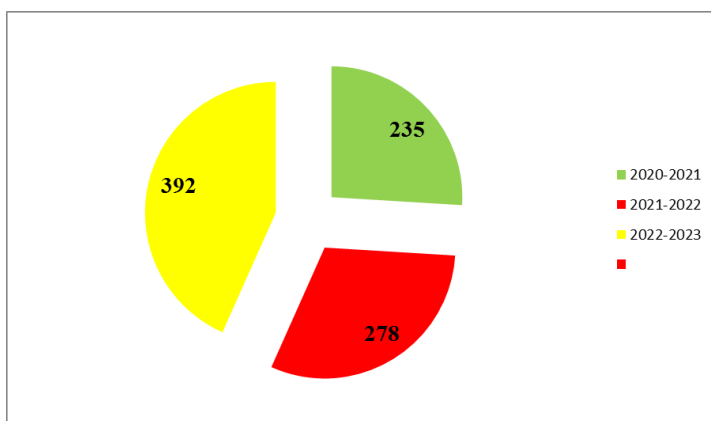
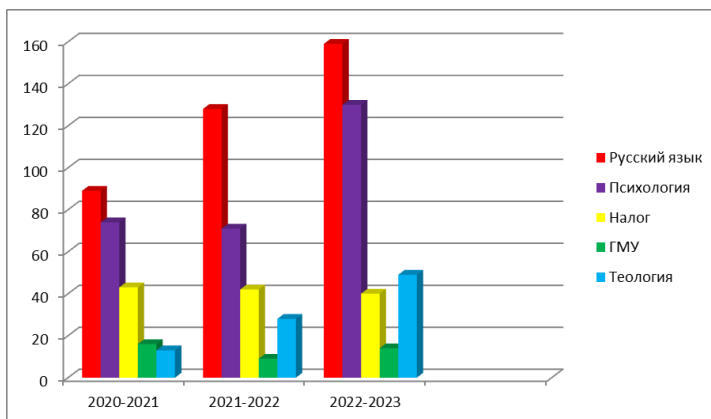
Кафедра	Общее число студентов			Итого
	очное	заочное/веч.	магистратура	
Русский яз. и лит.	46	22	21	89
Психология	38	15	21	74
Налогообложение	18	19	6	43
ГМУ	8	8	-	16
Теология	11	-	2	13

Прием в 2021/22 уч. году

Кафедра	Общее число студентов			Итого
	очное	заочное/веч.	магистратура	
Русский.яз. и лит.	20(к), 15 (б)	72	21	128
Психология	34	20	17	71
Налогообложение	10	25	7	42
ГМУ	1	8	0	9
Теология	11	0	17	28
Итого	91	125	62	278

Прием в 2022/ 23 уч. году

Кафедра	Общее число студентов			Итого
	очное	заочное/веч.	магистратура	
Русский яз.и лит.	56	63	40	159
Психология	57	36	37	130
Налогообложение	13	23	4	40
ГМУ	6	8		14
Теология	13		36	49
Итого	145	130	117	392



Это свидетельствует о том, что число желающих поступить на русскую филологию с каждым годом растет. Мы можем утверждать, что русский язык не теряет статуса официального языка.

Литература

1. Салихова Э.А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме. – Уфа, 2007.

2. *Тагаев М.Дж.* Диалог языков и культур. – Бишкек, 2017.
3. *Чиршева Г.Н.* Кодовые переключения в общении русских студентов // Язык, коммуникация и социальная среда: межвузовский сборник научных трудов. – Воронеж, 2008.
4. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – М. 1974.

Г.Е. Крейдлин

БИЛИНГВИЗМ И БИСЕМИОТИЗМ

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы устной коммуникации и предметно-описательные коды. Кроме того, представлены возникшее совсем недавно и расширенное по сравнению с традиционным понимание билингвизма, а также новая область научного знания, которую автор предложил называть «бисемиотизм».

Ключевые слова: бисемиотизм; глобализация; код; коммуникация; мультимодальность; параязыковые знаки.

В современную эпоху глобализации и компьютеризации в лингвистике отчетливо наблюдаются бурное развитие компаративных научных исследований и появление новых компьютерно-ориентированных подходов к сопоставительному описанию языков мира. Всесторонний анализ разноструктурных языков, их классификации и системные сопоставления как один из возможных способов описания многообразных явлений билингвизма позволяют выявить общие и специфические механизмы когнитивной деятельности человека, посредством которой создаются языковая и, шире, семиотическая картины мира, которые, как известно, обусловлены особенностями личной и общественной жизни носителей языков, их культурой, мироощущением и мировосприятием.

Одной из явных тенденций нынешнего дня можно назвать постепенное смягчение, вплоть до полной ликвидации, целого ряда

жестких догм и оппозиций, принятых и узаконенных лингвистикой и семиотикой прошлого. Появляются новые исследовательские принципы, подходы и установки, к ним относится, в частности, признание того факта, что задачи, которые семиотики и лингвисты прежде отказывались обсуждать и решать как ненаучные, сейчас признаются актуальными и заслуживающими всяческого внимания. Еще одна новая установка – ориентация на сближение, а то и на полную интеграцию интеллектуальных усилий, традиций и задач разных дисциплин, связанных с наукой о языке.

Эти родившиеся и зарождающиеся исследовательские и методологические принципы во многом связаны с изменившимся взглядом на устную коммуникацию людей, которая стала рассматриваться как **мультимодальная коммуникация**. Этим термином принято обозначать область коммуникативного взаимодействия вербальных и невербальных знаковых, или семиотических, кодов. В связи с этим современный билингвизм стал дополняться, так сказать, **бисемиотизмом**¹, что приводит к новым интересным и важным проблемам, по сути еще толком не поставленным.

В устном общении, когда человек говорит, его должно быть не только слышно, но и видно. В разговор включаются такие жесты руки и рук, как русские единицы **показать рукой** или **всплеснуть руками**, жесты ноги и жесты ног (**топнуть ногой, закинуть ногу на ногу**), знаковые позы и телодвижения (**встать навытяжку; сидеть в задумчивости, подперев голову; отшатнуться, прильнуть**), знаковые взгляды (**установиться, посмотреть искоса, подмигнуть**), знаковые касания (**погладить по голове, рукопожатие**) и др. Все эти невербальные знаки функционируют и как единицы отдельных каналов коммуникации, и как часть интегрированного целого.

Нам уже приходилось как-то цитировать известную специалистку в области невербальной семиотики и теории диалога Дж.

¹ Приставка *би-* и в слове *билингвизм*, и в слове *бисемиотизм* означает 'два', но в слове *билингвизм* имеются в виду два объекта, т. е. два естественных языка, а в слове *бисемиотизм* – две пары объектов, т. е. две пары вида «вербальный + невербальный язык».

Баверлас, которая писала, что устный дискурс только тогда можно считать состоявшимся (*real*), когда у него есть невербальная часть (Baverlas, 1990, p. 4–9). Коммуникация людей как одной, так и разных культур может быть бытовой или деловой, дружеской или конфликтной, непосредственной или опосредованной расстоянием, временем, социальной иерархией либо такими интеллектуальными устройствами, как компьютер и Интернет. И в каждом случае коммуникация имеет свои особенности.

Технологическая революция и пришедшие с ней новые интеллектуальные задачи привлекли внимание лингвистов и семиотиков к ранее не затронутым исследовательским областям, среди которых следует выделить создание «пионерских» одно- и многоязычных лингвосемиотических словарей¹, когнитивную обработку больших массивов языковых и семиотических данных, построение параллельных электронных корпусов устных текстов и компьютерных (языковых и невербальных) знаковых баз данных.

Несмотря на широкое разнообразие видов устной коммуникации, у них есть нечто общее. Это, как уже говорил, мультимодальность, т. е. использование в каждом из них сразу нескольких знаковых, или семиотических, невербальных кодов, которые иногда также называются (впрочем, не вполне правомерно) языками. Общаясь, люди пользуются такими кодами, как язык флажков, веера, цветов, свиста, либо прибегают к таким знаковым системам, как языки живописи, музыки, кино и театра. В распоряжении людей имеются также **предметные знаковые коды**, например, системы одежды и аксессуаров к ней, язык моды, причесок, пищи, или иначе **кулинарный код**, язык действий, или **акциональный код**, язык пространственных знаков и еще очень много других кодов.

Некоторые из знаковых кодов являются специализированными. Это означает, что они используются в строго очерченных

¹ О лингвосемиотическом словаре как о новом объекте лексикографии, его назначении, структуре и содержании см. подробно в работе: Крейдлин, 2022.

ситуациях или видах коммуникации, по большей части бытовых¹. А другие коды, напротив, широко применяются в бытовом повседневном общении. И ведущее место здесь занимает *телесный знаковый код*, иначе называемый *языком тела* (body language), о котором пойдет речь чуть ниже.

Основные лексические единицы языка тела – **жесты**, или **кинемы**, понимаемые достаточно широко. Они включают в себя следующие семиотические классы жестов. Это **собственно жесты** – знаковые движения рук, ног, плеч и головы, **мимика**, или знаковые выражения лица, знаковые **взгляды**, **позы**, либо статические знаковые положения тела, динамические знаки – **телодвижения**, знаковые **касания** и смешанные способы, или модели телесного поведения – **манеры**².

Подчеркнем, задачу сопоставительного анализа невербальных и смешанных знаков киргизской и русской культур значительно усложняет, если не делает вообще невозможной, отсутствие научного объяснительного словаря киргизских жестов или переводного двуязычного словаря. А ведь жесты обоих языков устроены достаточно прихотливым и сложным образом, т. е. имеют нетривиальную морфологию, синтаксис и семантику.

Описание жеста любого семиотического типа предполагает анализ не только формы, но и смысла минимальных значащих частей жеста, получивших по аналогии с морфемами название *кинеморфемы*. Кроме того, требуется изучить разные явления на стыках отдельных кинеморфем и сформулировать синтаксические правила трех типов – соединение кинеморфем в составе кинемы конкретного невербального языка, а также сочетаемость кинем друг с другом и сочетаемость их с речью.

Жестовым формам, особенностям их строения, синтаксического поведения и семантике как одной из составляющих

¹ Вот еще одна интересная и совершенно новая для сферы билингвизма проблема, а именно: в одинаковых ли коммуникативных ситуациях киргизы и русские прибегают к невербальным или смешанным, т. е. вербально-невербальным, знакам.

² О жестах и их семиотических типах см. подробно в монографии: Крейдлин, 2002.

мультимодального дискурса посвящено несколько фундаментальных русских и иностранных работ. Из наиболее значительных публикаций относительно недавнего времени назовем монографию Гришина, 2017, обзорную статью Федорова, 2018, а также публикацию Ченки, 2018. Интересно было бы ознакомиться с публикациями на эти темы и киргизских ученых.

Жесты любого языка в своем отношении к речи распадаются на три класса – **эмблемы**, или эмблематические жесты, **иллюстраторы**, или иллюстративные жесты, и **регуляторы**, или регулятивные жесты. Первые могут выступать в мультимодальном дискурсе как вместе с речью, так и без нее, вторые всегда употребляются только вместе с речевыми единицами, а третьи могут быть как с речью, так и без нее. Они отличаются от первых двух типов жестов своей функцией – останавливают, поддерживают или завершают речевой поток.

Наш словарь языка русских жестов ориентирован на описание конвенциональных русских эмблем. Что касается полных и построенных в соответствии с принятыми в современной невербальной семиотике научными воззрениями словарей-иллюстраторов, их пока нет. Известны лишь немногочисленные работы по описанию жестовых ударений рук и пальцев (к каковым относятся ритмические движения этих телесных объектов, сопровождающие речь) в русском и французском языках. Жестовые ударения (англ. *batons* ‘палочки’) помогают говорящему создавать устные высказывания, сегментируют текст и выделяют в высказывании наиболее значимые единицы. Лучше описаны дейктические, или указательные, иллюстративные жесты ряда языков, видимо, потому, что хорошо описаны близкие им указательные местоимения.

Помимо русских жестов рук и жестов пальцев рук, есть еще эмблемы и иллюстраторы других видов собственно жестов – жестов плеч (Крейдлин, Летучий), головы (Gartner) и ног (Крейдлин).

В последнее время ученые, изучающие семиотику, в частности бисемиотизм, обратили внимание на знаковые выражения лица, телодвижения и позы, что связано с растущим интересом

к биологическим аспектам эмоционального поведения людей. Было неоднократно показано, что в толкования очень многих слов и выражений, обозначающих эмоции, входят не только психологические и ментальные компоненты, но и поведенческие, относящиеся к телесной сфере человека.

Как собственно жесты, так и выражения лица могут не только выступать в сочетании с речевыми единицами, но и в некоторых ситуациях замещать их. Как указано в Kendon, 2004, p. 4 (в переводе на русский), «в ситуациях, когда речь невозможна в силу особенностей актуальной коммуникативной среды по ритуальным или физиологическим причинам, жесты сами по себе становятся формой языка».

Особое место в изучении билингвизма следует, на наш взгляд, отвести **сравнительной соматической фразеологии**, или сопоставительному анализу фразеологических единиц двух или более языков, в состав которых входят имена самих телесных объектов или имена их признаков.

В одной из недавних работ, написанных в соавторстве с Л. Листратовой, РГГУ (Крейдлин, Листратова, 2022), на примере испанских и русских фразеологизмов со словами *corazón* и *сердце* обсуждаются некоторые особенности семиотической концептуализации сердца.

Семиотическая концептуализация тела или <какого-то> **телесного объекта** – это одно из важнейших понятий лингвистики и невербальной семиотики, под которым понимается модель того, что и как обычный носитель данного языка, не специалист, думает о теле или телесном объекте, как он говорит о них и как использует в коммуникации, в частности, какими жестами применительно к телу или какому-либо телесному объекту он пользуется в тех или иных ситуациях. Иными словами, семиотическая концептуализация телесного объекта – выраженный в языке и других знаковых кодах образ этого объекта у обычных носителей данного языка.

В монографии ЯиСТ-2020 было много внимания уделено именам объектов, признакам и именам признаков, относящимся

к телесной сфере человека, т. е. **лексике** соответствующей сферы, которая наряду с лексическими единицами психологической, ментальной и защитной сфер характеризует человека. Как известно, в большинстве языков имена, обозначающие человеческое тело и его части, составляют закрытый подкласс имен вообще. Имена, образующие этот подкласс, обладают специфическими грамматическими свойствами, особой таксономией видимых и невидимых частей, а также функциями, отделяющими их от имен других семантических групп. Так, многие телесные объекты активно или пассивно участвуют в образовании жестов, едва ли не во всех языках мира имена телесных объектов имеют этнографически и культурно нагруженные значения, номинации которых лингво- и культурно-специфичны. Они сохраняют следы народных верований и традиций, религиозных и философских воззрений, а потому было бы очень интересно и практически полезно сопоставить в этом отношении киргизские и русские единицы.

В указанной монографии, однако, ничего не говорилось об образах тела или о каких-то телесных объектах во фразеологии. Поэтому мы с соавтором решили провести сравнительное исследование испанских и русских **фразеологических семиотических концептуализаций** сердца.

Был изучен вопрос, как представлено сердце во **фразеологических соматизмах**, под которыми имеются в виду несвободные сочетания слов, сообщающие информацию, в нашем случае – сердце и разные его характеристики. Отражено, что слова *corazón* и *сердце* в своих основных значениях указывают на ‘невидимый телесный объект, орган, расположенный в верхней левой части человеческого тела за грудиной. Сердце слышно, поскольку оно постоянно бьется, и это основной признак самого сердца. Основная функция сердца – снабжать кровью все телесные объекты в теле и на теле человека’.

В приводимом здесь толковании основного значения, общего для выделенных слов обоих языков и построенного в соответствии со схемой толкования, которая была предложена (ЯиСТ-2020) для описания лексики телесной сферы человека, отражены следующие

признаки сердца – структурные («недоступность непосредственному восприятию»; «местонахождение»), физические («способность двигаться (биться)», «двигаясь, издавать звук») и функциональные («снабжать кровью тело и все телесные объекты в теле и на теле человека»). Согласно признаковому подходу в указанной книге, толкование имени телесного объекта при его полном лексикографическом описании дополняется указанием тех признаков, без которых интерпретация многих сочетаний, в том числе фразеологических, была бы затруднительна или невозможна.

Наряду с естественным языком в актах устной коммуникации принимают активное участие невербальные знаки другой семиотической природы, а именно **параязыковые знаки**. Как это ни покажется странным, параязыкам разных культур уделялось крайне мало внимания (исключение, пожалуй, составляет звукоподражание). Между тем параязыковые единицы – это один из основных элементов устного дискурса. Параязыковые единицы делятся на несколько классов.

Первый класс составляют одиночные звуки или последовательности звуков, не принадлежащие естественному языку. Эти единицы обладают следующим свойством: в конкретном акте устной коммуникации они могут «означиваться», или иначе семиотизироваться, т. е. приобретать значение в контексте. Примером могут служить русские параязыковые единицы, которые иногда совпадают с междометиями или омонимичны им. Это одиночные звуки (*a!*, *o!*, *u!*). Кроме того, в этот класс параязыковых единиц входят последовательности звуков *бац*, *ш-ш-ш*, *бр-р*, *тьфу-тьфу*, *а-а-а*.

Второй класс образуют так называемые **фонации**, под которыми принято понимать изменения звучания традиционных звуков речи или отдельных звуков параязыка. Было показано, что фонации происходят вследствие изменений разных параметров речи, таких как тембр, скорость, громкость, частота, а также вследствие изменения мелодики интоном, интенсивности звуков или длительности пауз и слогов. Кроме того, параязыковые единицы могут меняться в зависимости от места происхождения или жительства говорящего, его этнической, национальной или

социальной принадлежности. Так, в текстах нередко пародируется замедленная речь эстонцев или разговорная «еврейская» интонация.

Третий класс состоит из смешанных языковых и параязыковых лингвокультурологических комплексов, часто с участием жестов. К таким комплексам относятся, например, стон, смех, крик, плач, рыдание, а также комплексы так называемых инструментальных звуков, т. е. звуков, сопровождающих те или иные действия, и их письменные обозначения. Например, различаются звуки смеха, отображаемые на письме следующим образом: *хи-хи-хи*, и звуки смеха – *ха-ха-ха* или *гы-гы-гы*. Хорошо различимы, хотя и не имеют устойчивого письменного обозначения, звуки плача или стоны.

Многие из лингвокультурологических комплексов являются объектами сразу нескольких наук, в частности культурологии, психологии, лингвистики и паралингвистики, под которой имеется в виду наука, изучающая параязык, а точнее, параязыки, соответствующие разным естественным языкам. Лингвокультурологические комплексы любого языка служат диагностическими маркерами, позволяющими судить о патологии человека или его отдельных телесных объектов, что делает эти комплексы особо важными для изучения и описания. К объектам и явлениям патологии речи, причем изучаемым, разумеется, не только в лингвистике и невербальной семиотике, относятся заикание, картавость, грассирование, гнусавость, шепелявость или невыговаривание отдельных звуков. Мы можем сегодня вполне свидетельствовать о возникновении такой области билингвизма, как **бипаралингвизм**.

Поскольку словарей отдельных параязыков тоже нет, совсем не проводится сравнительное изучение параязыков разных культур, хотя в словарных статьях нашего словаря языка русских жестов (СЯРЖ, 2001) предусмотрена особая зона, в которой отмечаются параязыковые единицы с особыми функциями. Эти единицы уточняют смысловое содержание входной жестовой лексемы или вокабулы и при этом встречаются обязательно или факультативно в ее ближайшем контексте.

Завершая статью, кратко сформулируем ее основное назначение – обратить внимание читателей на возникшее совсем недавно и расширенное по сравнению с традиционным понимание билингвизма, а также на формирование новой области научного знания, которую я предложил назвать *бисемиотизм*, одна из его составных частей – *бипаралингвизм*.

В первом значении слово *билигвизм* – это ‘свободное владение двумя языками и умение осуществлять успешную коммуникацию на них’, а во втором – типичная языковая метонимия – ‘наука об особенностях такой коммуникации’. Под *биосемиотизмом* понимается (и это первое значение слова) либо ‘владение четырьмя знаковыми кодами, из которых два вербальных и два невербальных, и свободное использование их в мультимодальной коммуникации’, либо (второе значение) – наука об особенностях такой коммуникации.

Литература

1. *Bavelas J.B.* Nonverbal and social aspects of discourse in face-to-face interaction // Berlin (West). – 1990. – № 1–2. Text, vol. 10.
2. The Semiotics Of Gestures In Cognitive Linguistics // Contribution And Challenges.
3. *Гришина Е.А.* Русская жестикация с лингвистической точки зрения. Корпусные исследования // Языки славянской культуры. – М., 2017.
4. *Iriskhanova O.K., Cienki A.* The Semiotics Of Gestures In Cognitive Linguistics // Вопросы когнитивной лингвистики. – 1992. Т. 57. № 4. – С. 25–36.
5. *Гришина Е.А.* Русская жестикация с лингвистической точки зрения. Корпусные исследования // Языки славянской культуры. – 2017.
6. *Kendon A.* Gesture: Visible Action as Utterance. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004.
7. *Крейдлин Г.Е.* Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык // Новое литературное обозрение, 2002.
8. *Крейдлин Г.Е.* Жесты и речь в Новом лингво-семиотическом словаре // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2021. – № 2. – С. 232–254.

9. *Крейдлин Г.Е., Листратова Е.С.* Общие и национально- специфические черты телесных объектов (по данным фразеологии двух языков: испанского и русского)//Лингвокультурное и коммуникационное пространство человека. К юбилею профессора Фаины Иосифовны Карташковой. – Иваново, 2022. – С. 6–15.
10. *Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е.* Словарь языка русских жестов//Языки русской культуры. Венский славистический альманах, 2001.
11. *Федорова О.В.* О русской жестикуляции с лингвистической точки зрения (к выходу монографии Е.А. Гришиной)//Вопросы языкознания. – 2018. – № 5. – С. 114–123.
12. Язык и семиотика тела. Коллективная монография. В 2.т./ отв. рук. Г.Е. Крейдлин. – М., 2020.

В.А. Лямкина

РУССКИЙ ЯЗЫК В УЗБЕКИСТАНЕ В ГОДЫ НЕЗАВИСИМОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются роль и значимость русского языка в контексте языковой ситуации в Узбекистане, сложившейся в годы независимости. Языковая политика влияет на языковую, социальную, межкультурную и, конечно, политическую жизнь страны. Роль и значимость русского языка предполагают начальную базовую позицию для реализации и увеличения языковых и межкультурных контактов среди множества стран и народов. Русский язык в Узбекистане реализует ощутимую языковую коммуникацию среди многонационального населения.

Ключевые слова: русский язык, языковая ситуация, взаимосвязь языков, межкультурная коммуникация, язык меньшинств, языковое сообщество.

Русский язык присутствует в Узбекистане на протяжении многих десятилетий. Сегодня статус русского языка в РУз – отражение

истории страны и ее постоянных усилий по утверждению своей идентичности как независимого государства. Основа общественного уклада любого государства и его деятельности – языковое устройство, национальная культура, образ жизни людей, служащие характеристикой сознания любого народа, его характера и самобытности. Любое государство ориентировано на поддержание данных характеристик через систему мероприятий, проводимых с целью популяризации языка. Этот процесс раскрывает важное направление работы правительства, подразумевающее расширение и упрочнение национальных и лингвистических взаимосвязей среди жителей республики [1].

Данный процесс характеризуется «политизацией» языкового устройства, что в свою очередь обуславливает устройство общества с учетом тенденции поляризации мира [2, с. 135–138]. С помощью этого термина в научном осмыслении открывается наибольшая возможность рассмотреть и проанализировать роль и значимость русского языка в контексте языковой ситуации в РУз. Государство Узбекистан многонационально, его жители – представители различных народностей и национальностей. Русский народ в Узбекистане представляет собой наиболее многочисленное меньшинство [3].

Общественное развитие зависит от взаимосвязи языков, которая сложилась в результате многозначного, непростого и многоступенчатого развития в силу географического положения и историко-социальных условий [11]. Языковая политика – это вопрос первостепенной важности любого государства [4]. Сложившаяся языковая политика влияет на языковую, политическую и межкультурную ситуацию среди населения [5].

Методологическая база представлена трудами российских и зарубежных ученых, занимавшихся изучением языковой политики, среди которых В.А. Виноградов, Н.Б. Мечковская, Л.Б. Никольский, Н.Д. Арутюнова, Е.М. Верещагин, Л.В. Щерба, Г.В. Степанов, М.И. Богомолова, Г.М. Вишневская, А.Д. Швейцер, Д. Грамлиг, Х. Вайтман, Б. Рассел, Ю. Хабермас, Дж. Берри.

Языковая ситуация характеризуется тем, что среди функционально-языковых соединений образуются какие-либо взаимоотношения на отдельно взятой территории, в каком-либо государстве [6, с. 115]. Возможна более расширенная трактовка этого термина, в частности у Н.Б. Вахтина, который характеризует понятие как взаимоотношение типов и языков, учитывая их функции в аспекте конкретно выбранного языкового союза [7].

В.А. Виноградов под языковой ситуацией рассматривает конкретно выбранные общественные и языковые характеристики процессов на избранной территории [8]. Среди таких признаков особое внимание ученый уделяет языковым взаимоотношениям между людьми, функциональным особенностям различных форм, видов, стилей языка.

Следует подчеркнуть, что на территории нынешнего СНГ после распада СССР проживает достаточное число этнических русских [9]. Эти люди – русские по национальности, проживающие за пределами России; однако им свойственны русские национальные черты, так как они выросли в семьях исконно русских представителей. Проживая за пределами России, в другой стране, где принят национальный государственный язык, такие люди, как правило, составляют группы языковых меньшинств.

Политика, проводимая Республикой Узбекистан, свидетельствует о доброжелательном отношении ко всем другим языкам страны, как и к языку государственному. Главный фактор, объясняющий позицию, – многонациональность населения [1].

После провозглашения суверенитета Узбекистан начал развивать свою государственную политику, как следствие – появилась собственная языковая политика. В результате сформировалась тенденция поэтапного сокращения сфер использования русского языка, что привело к росту миграции представителей русской национальности в Российскую Федерацию [2]. В настоящее время вопрос русского языка в Узбекистане оказывается в фокусе исследовательского внимания.

Современная языковая ситуация в Узбекистане характеризуется престижностью знания русского языка в среде представителей

узбекской национальности. Владение русским языком сказывается на карьерном росте [3].

В таких ведомствах и структурах, как внутренние органы, юстиция, образование, здравоохранение, русский язык сохраняется. Отмечается процесс по переводу документов с узбекского на русский, русский язык задействован в документообороте и делопроизводстве в государственных органах власти [10].

На сегодня русский язык в Узбекистане оказывает влияние на коммуникативную и информационную функцию страны. Ведущая роль в сохранении русского языка в СМИ отводится сети Интернет, радио, телевидению, газетам, журналам, коммерческой рекламе. На интернет-порталах узбекского правительства задействованы три языка: русский – как межнациональный, узбекский – как государственный и английски – как иностранный. Значительная часть населения по-прежнему пользуется русскоязычной версией сайтов. Государственный язык активно популяризируется в регионе, тем не менее русский имеет место в СМИ и по сей день [6, с. 30].

Узбекские органы власти в сфере международного сотрудничества придерживаются принципов взаимного уважения. С тех пор был задан положительный вектор в международном партнерстве: например, Россия и Узбекистан договорились о дружбе и сотрудничестве. В качестве результата стоит отметить, что у узбекских студентов есть возможность учиться в высших учебных заведениях России. Количество грантов, предоставляемых Узбекистану, стабильно возрастает.

Отмечаемые тенденции в Узбекистане положительно сказываются на изучении и закреплении русского языка в регионе. В свою очередь это отражается на партнерских отношениях России и Узбекистана. В частности, это способствует предоставлению более качественного образования квалифицированными специалистами.

В заключение можно констатировать, что исследование языковой ситуации не ограничивается только лингвистической частью проблемы. Для выявления более детализированного научного взгляда важно учитывать социальную, экономическую,

географическую и историческую составляющие. Любой язык предоставляет языковому сообществу возможность создавать свой микромир, свою коллективную общественную структуру. Элементы этой структуры включены в сферу содержания и использования языка, что подчеркивает его доминирующий фактор в общественной жизни и способствует формированию современных реалий в обществе. Представители русскоязычного меньшинства в регионе проникнуты осознанием реалий общественной жизни и бытового уклада. Поэтому русскоязычный контингент с социально-этнической точки зрения остается значительной составляющей населения. Русский продолжает оставаться важным языком в Узбекистане, особенно в городах и определенных секторах жизни, таких как наука, технологии и образование.

Литература

1. *Лямкина В.А.* Роль и значимость русского языка в контексте языковой ситуации Узбекистана // Языковое образование в современном цифровом пространстве: подходы, технологии, перспективы: материалы международной научно-практической конференции / Дальневосточный государственный университет путей сообщения. – Хабаровск, 2022. – С. 57–71.
2. *Галецкий В.Ф.* Социально-экономические последствия демографической глобализации // Проблемы прогнозирования / под ред. В.В. Ивантер. – М., 2003. Вып. 6. – С. 135–138.
3. *Лямкина В.А.* Отношение жителей Узбекистана к русскому языку: опыт социолингвистического исследования. – М., 2021.
4. *Schlyter Birgit N.* The Language Policy in Independant Uzbekistan. – Stockholm: FoCAS Working, 1997. – P.1.
5. *Тростянский Д.В.* Современные аспекты обеспечения экономической безопасности Узбекистана // Экономика региона. – 2012. – № 2. – 280 с.
6. *Камилова У.Д.* О языках национальных меньшинств в Узбекистане // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса / отв. ред. В.А. Мансуров. – 2019. – С. 2456–2465.

7. *Вахтин Н.Б., Головки Е.В.* Социоллингвистика и социология языка. – СПб.: Издательский центр «Гуманитарная академия», Европейский университет в СПб, 2004. – 336 с.
8. *Виноградов В.А.* Языковая ситуация / В.А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь. 2-е изд. / под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 1990. – С. 616–617.
9. *Борзояков С.А.* Состояние и перспективы родных языков в Российской системе образования // Наука и школа (6). ISSN 1819-463X (дата обращения: 12. 05. 2020).
10. *Никольский Л.Б.* Языковая политика как форма сознательного воздействия общества на языковое развитие // Язык и общество / под ред. Ф.П. Филина. – М., 1968. – С. 111–130.
11. *Бартольд В.В.* Сочинения. Т. 2. Ч. 2. – М., 2014. – 537 с.

*Г.А. Мадмарова,
Г.С. Райымова*

КОНЦЕПТ ДУША/ЖАН КАК ЧАСТЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА РУССКОГО И КЫРГЫЗСКОГО НАРОДОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию концептов душа/жан как части национальной картины мира русского и кыргызского народов. И для русского, и для кыргызского этносов душа/жан – ключевой концепт лингвокультуры, обладающий сакральной и духовной ценностью. Постигание чужой этнокультурной идентичности может произойти только при условии сравнения норм и ценностей жизни, стереотипов поведения двух этносов, что предполагает глубокое знание их ментальности. В настоящей статье путем анализа паремиологических единиц русского и кыргызского языков мы попытались сопоставить номинанты концептов душа/жан и выявить их сходство и специфику. Исследуемый нами ряд этноспецифических репрезентаций концепта передает особенности восприятия русскими и кыргызами души как духовной составляющей личности, как нематериальной сущности, в которой

выражена божественная природа человека, дающая способность любить, мыслить, жить.

Ключевые слова: картина мира; душа; национальность; миро-восприятие; народ.

Картина мира – это монолитный, обширный, личностный образ мира, знания людей об окружающем мире, показатель духовной жизни, сложенный в общественном и личном сознании. Национальная картина мира отражает самобытность и национально-культурное своеобразие, мироощущение конкретного народа.

Этническое мировоззрение представляет особенный интерес для любого исследователя, так как инокультурное национальное воззрение на мир понять трудно, однако приблизиться к этому вполне доступно.

Гумбольдт писал: «...если характер нации обнаруживает свою неповторимую самобытность, бесспорно, во всех сферах, то больше всего отражений именно в языке» [2, 172]. В связи с этим возникает вопрос, какие языковые явления в наибольшей степени отражают национальный характер. Совершенно очевидно, что языковые картины мира народов различаются прежде всего историей, культурой, средой обитания, религией и другими аспектами. Основываясь на высказывании Гумбольдта, З.К. Дербишева отмечает, что «наиболее точно отражает менталитет нации грамматический строй языка, ибо он ближе всего к мышлению» (З.К. Дербишева, http://altaica.narod.ru/Articles/e_mentalitet.htm). Она относит категорию русского языка к основным категориям русской языковой мысли. Эта категория помогает ориентироваться в мире, находить связи и отношения между предметами и их признаками.

А. Вежбицкая пишет в своей книге «Семантика, культура и познание»: «В русской культуре особенно важную роль играют слова *судьба*, *душа* и *тоска*, представление, которое они дают об этой культуре, поистине неопределимо» [1]. Вслед за ней З.К. Дербишева отмечает, «если сквозными мотивами русской языковой картины являются такие понятия, как *судьба*, *душа*, *добро*, *тоска*, *счастье*,

справедливость, то для кыргызского самосознания ключевыми концептами являются *кут, көңүл, санаа, береке, аракет, намыс*».

«Человек адаптируется к реальному миру, всему в мире дает свое название, определяет его место в своем мироздании. Таким образом, создается национальная картина мира, т. е. некоторое связное представление о бытии, присущее членам какого-либо этноса» [6, 3]. Ссылаясь на данное определение, мы можем предположить, что знания и мировосприятие носителей национальных языков складываются в национальную картину мира, которая отображается в словах, поговорках, фразеологизмах и других языковых единицах.

Исходя из вышеприведенных констатаций ученых, хотелось бы подчеркнуть, что и для русской, и для кыргызской культур компоненты *душа/жан* являются не только духовной, но и познавательной ценностью. Ведь постижение своей этнокультурной идентичности может произойти только при сравнении своих норм, ценностей, стереотипов поведения с характерными образцами другого языка. В связи с этим, анализируя фразеологический, пословично-поговорочный материал, мы попытались сравнить и сопоставить межкультурные концепты *душа/жан* как неотъемлемый и важнейший компонент национальной культуры русского и кыргызского народов.

В частности, менталитет русского человека характеризуется эмоциональной насыщенностью, что подтверждает представление о набожности, об уязвимости и о незащитности русской души: *Жив Бог – жива моя душа*.

На этом фоне менталитет кыргызов прямо противоположен. Они стойко переносят жизненные невзгоды и не жалуется на свою судьбу: *жанды жанга уруу* (работать изо всех сил, используя все способности, работать не покладая рук, упорно трудиться); *жанды оозго тиштөө* (рисковать всем, рисковать жизнью, здоровьем, душой).

В русском понимании зачастую *душу* связывают с *домом*. Дом может быть светлым, красивым, как и душа: *светлая душа, красивая душа* (так говорят о чистой, просветленной душе человека).

Душа, как и *дом*, может быть открытой или закрытой: *чужая душа – потемки; открытая душа, душа нараспашку* (о замкнутом или об искреннем, открытом человеке). Также концепт *душа*, как часть национальной картины мира русского народа, может создавать представление о семье: *Вся семья вместе, так и душа на месте*. Для русских семья – это не только группа людей, которые являются родственниками. Значение этого слова гораздо шире. Семья – это любимые и близкие люди, которые всегда поддержат и поймут, протянут руку помощи, когда это будет необходимо, и простят ошибки: *Рука в руку, душа в душу*. Важность понятия *семьи* для русского этноса невозможно переоценить. Человек, у которого нет семьи, очень одинок, и ему сложно найти общий язык с обществом и свое место в нем.

Опираясь на трактовки в словарях Ожегова, Ушакова, Даля, мы можем наблюдать, что в русском языке концепт *душа* представляется как человек, внутренний мир, крепостной крестьянин, вдохновитель чего-либо, обращение к человеку. На основе ряда кыргызских словарей мы можем сказать, что понятие *жан* имеет схожие определения. Но в мировоззрении кыргызов существует ряд специфических обозначений со словом *жан*. В некоторых случаях *жан* может идентифицировать:

- память – *жаныман (жадымдан) чыгыптыр* (выскочило из памяти);
- ангела смерти – *жан алгыч*;
- прошение о сохранении жизни – *жансоога* (просьба пощадить жизнь);
- упрямого человека, не отказывающегося от зла;
- уход человека (души) из этого мира – *жан таслим болуу*;
- молитва по покойнику, совершаемая перед погребением – *жаназа*.

Наряду с этим в менталитете кыргызов существует понятие *жаныңы жебе*, что значит «не лги, не обманывай». Существует еще понятие *жанымдын этин жедим*, что значит «сильно устал». В русском языке слово *бездушный* означает «жестокий», «злой», а в восприятии кыргыза «*жаны жок*» может обрисовывать образ

человека бессовестного, наглого и хитрого. Наряду с этим у представителей кыргызской национальности имеются такие специфичные выражения, как «*ит жандуу*», «*ий, жаныбар*». В первом случае говорится о человеке, который, несмотря на физическую боль, старается выжить: *ит жандуу экен, бутуна туруп кетти*. Во втором случае – его жалеют, сострадают ему, но в то же время унижают его достоинство, сравнивая с животным: *ий, жаныбар, жаман болгон турбайбы*.

Кыргызскому этносу присуще еще и специфичное обозначение *жан балам, жан кызым* в смысле *родной, ненаглядный, драгоценный*. Слово *жан* также представляется частью национальных имен собственных: *Жанузак* – долгая жизнь души, *Аруужан* – нежная, тонкая и хрупкая душа, *Бекжан* – крепкая, живучая душа, *Гульжан* – цветочная душа, *Жанболот* – сильная душа, *Канымжан* – правительница, счастливая душа. По нашему мнению, такой уникальный антропоморфизм вряд ли можно встретить в русской национальной картине мира.

Как мы знаем, кыргызы – представители древней культуры кочевников. Не только национальное мировосприятие, философия и отношение к жизни, но и культура питания веками формировались в результате кочевого образа жизни. Для пропитания семьи и угощения неожиданных гостей на скорую руку всегда при себе держали мелкий рогатый скот (баранов, овец, коз) – *майда жандык: Жер саймасы – байчечекей булайса, майда жандык кубанышат өпкүлөп*. Кыргызы не только забивают живность для ежедневного пропитания, но и пьют козьему молоку в лечебных целях, шерсть овец используют для производства одежды, постельных принадлежностей, домашнего текстиля и аксессуаров. Поэтому *майда жандык* имеет большое практическое значение для кыргызов.

Специфичное понятие *жанжер* (детородные органы) также вызывает немаловажный интерес среди кыргызов. С биологической точки зрения, это орган, имеющий анатомические и физиологические возможности для оплодотворения с образованием зародыша, прикрепления зародыша внутри системы для его вынашивания в течение всего срока внутриутробного развития,

самого вынашивания с обеспечением защиты зародыша (эмбриона, а затем плода) от внешних воздействий; его питания через соединяющие его с матерью кровеносные сосуды (пуповину). Таким образом, не зря говорят *жанжер* – орган, ответственный за продолжение человеческого рода, где образуется плод, который постепенно формируется в человека.

В русском менталитете резко осуждаются моральная нечистота и скупость, поэтому для обозначения внутреннего мира дурного человека обычно говорят: *подлая душа, низкая душа, мелкая душонка, продажная душонка; скупому душа дешевле гроша.*

У русских есть также образное выражение *как бальзам на душу*, пришедшее из Библии. Бальзам считался первым официальным лекарственным средством. Эфирные масла и лечебные травы, входящие в его состав, успокаивают боль, снимают воспаление, затягивают рану. С воздействием лечебного бальзама, которым исцеляют различные увечья на теле человека, сравнивают воздействие на душу слов утешения. *Как бальзам на душу* – устойчивое выражение, означающее радость, избавление от душевных мук и терзаний. Также и вовремя сказанные ласковые слова могут поддержать человека в страданиях, принести ему душевное исцеление.

Представители русской национальности нередко используют в обыденной речи разговорное выражение *«Без мыла в душу влезть»*, что означает психологическое воздействие на человека с целью добиться полной откровенности без особых усилий, втереться в доверие, добиться расположения, путем назойливых распросов проникнуть в личную жизнь кого-либо.

В.И. Карасик в своей книге «Иная ментальность» пишет: «... если по зубу восстановить динозавра, то по концепту, который системно связан со всеми другими концептами в рамках соответствующей лингвокультуры, можно вывести систему ценностей этой лингвокультуры» [5,7]. Основываясь на данном высказывании, мы можем заметить, что концепты *душа/жан* в какой-то мере порождают систему ценностей в национальной картине мира русского и кыргызского народов. При этом наше исследование ни

в коей мере не возвышает и не преуменьшает совершенства той или иной культуры.

Концепты *душа/жан* как часть русской и кыргызской национальной картины мира имеют определенный ценностный устойчивый общепринятый взгляд и свидетельствуют об универсальном и о специфичном менталитетах этих народов. Поэтому исследование данных концептов очень актуально. Этим и объясняется наш интерес к данному объекту.

В результате выполненной работы мы пришли к следующему заключению:

1) концепт – это единица концептуальной картины мира, которая служит шифром к восприятию национального характера народа, его мировоззрения и миропонимания;

2) проанализированные сочетания слов и паремий приводят к выводу, что даже легко переводимые на другой язык концепты имеют смысловые формы, присущие только определенной национальной картине мира;

3) мы установили, что представители русской национальности часто ассоциируют *душу* с личностью человека, внутренним миром, домом, семьей;

4) представители кыргызской лингвокультуры ассоциируют *душу* с человеком, его совестью, правдолюбием, жизнью и смертью;

5) в обоих языках слово *душа* может служить обращением.

Как мы видим, существует много общего в понимании концепта *душа/жан* у русского и кыргызского народов. Специфика же части обозначений объясняется различиями в образе жизни, материальных ценностях, религии и т. п. Посредством анализа и сопоставления ряда этноспецифичных концептов можно определить образ мыслей, ценностные установки, предрассудки и т. п. определенного народа, которые передают его неповторимость, своеобразие и уникальность.

Литература

1. *Вежбицкая А.* Семантика, культура и познание: Понимание культур через посредство ключевых слов. – М., 2001.

2. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. Т. 1. – М., 1984.
3. *Даль В.И.* Пословицы русского народа: в 2 т. – М., 1989.
4. *Жамшитова Г.Ж.* Кыргызско-русский и русско-кыргызский тематический словарь. – Бишкек: Шам, 2000.
5. *Карасик В.И.* Иная ментальность. – М.: Гнозис, 2005.
6. *Мадмарова Г.А.* Межкультурные концепты в тексте художественного произведения: Монография. – Бишкек, 2017.
7. *Морохин В.Н.* Малые жанры русского фольклора. – М., 1986.
8. *Осмонова Ж.* Кыргыз тилинин фразеологиялык сөздүгү. – Бишкек, 2001.
9. *Юдахин К.К.* Кыргызско-русский словарь. – М., 1965.

Н.Б. Мамырбаева

**ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
ПРИ ОБУЧЕНИИ КЫРГЫЗСКОМУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

**ЖОЖДУН СТУДЕНТТЕРИНИН
КЫРГЫЗ ТИЛИН ЧЕТ ТИЛ КАТАРЫ ОКУТУУДА
КОММУНИКАТИВДИК КОМПЕТЕНЦИЯСЫН
КАЛЫПТАНДЫРУУНУН КАРАЖАТЫ КАТАРЫ
СЫНЧЫЛ ОЙ ЖҮГҮРТҮҮНҮ
ӨСТҮРӨ ТУРГАН ОКУУ
ЖАНА ЖАЗУУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ**

Аннотация. В статье система методов и приемов, используемых учителями при обучении кыргызскому языку как

иностранным, рассматривается с новой точки зрения и имеет целью развитие компетентности. В настоящее время, как указывают многие исследователи, необходимо уделить особое внимание использованию инновационных технологий в обучении кыргызскому языку как иностранному. Сегодня многие методические подходы связаны с применением технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо». В образовании критическое мышление определяется как совокупность качеств и навыков, способствующих формированию критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление; стратегии и методы; коммуникативная компетентность; технология развития критического мышления; «открытые» и «закрытые» вопросы.

Аннотация. Бул макалада компетенттүүлүктү калыптандыруу үчүн кыргыз тилин чет тили катары окутууда окутуучулардын колдонгон методдор жана ыкмалар системасына жаңыча көз караш менен кароо каралат. Учурда көптөгөн изилдөөчүлөр белгилегендей, кыргыз тилин чет тили катары окутууда инновациялык технологияларды колдонууга өзгөчө көңүл буруу зарыл экенин белгилеп келе жатат. Көптөгөн методикалык жаңылыктар бүгүнкү күндө «Окуу жана жазуу аркылуу сынчыл ой жүгүртүүнү өнүктүрүү» технологиясын колдонууну байланыштырып келишет. Билим берүүдө сынчыл ой жүгүртүү аркылуу ой жүгүртүүнү баалоого калыптандырууга көмөктөшүүчү сапаттардын жана көндүмдөрдүн жыйындысы катары түшүндүрүлөт.

Ачык сөздөр: Сынчыл ой жүгүртүү; стратегияларды жана ыкмаларды; коммуникативдик компетенттүүлүк; сынчыл ой жүгүртүүнү өнүктүрүү технологиясынын, «ачык» жана «жабык» суроолор.

Заманбап эмгек рыногунун шарттарында ар кандай тармакта адистин ишмердүүлүгү, кесипкөйлүгү, көндүмдөрдүн болушу чет тилди билүү менен байланышта каралат. Кесипкөй кадрларга болгон муктаждык заманбап методологиянын максатын аныктайт. Кыргыз тилин чет тили катары окутууда тилди калыптандыруу

жөндөмдүү жана маданият аралык компетенцияга байланыштуу даяр адам башка маданияттын өкүлдөрү менен активдүү социалдык өз ара аракеттенүү шарттарында баарлашуу менен байланышта болот. Бул жөнүндө коммуникативдик компетенцияны калыптандыруу зарылдыгын атасак болот.

Коммуникативдик компетенттүүлүк - тилди билүү, коммуникациянын социалдык же башка экстралингвистикалык факторлорунун негизинде ситуативдик лексика жана грамматика менен изилденүүчү тилдик каражаттарды тандоо жөндөмү катары түшүндүрүлөт. Тактап айта турган болсок, күнүмдүк турмушта кеңири колдонулган жана мааниси жагынан жалпыга түшүнүктүү, жеткиликтүү болгон сөздөрдүн тобун айтабыз. Мындай лексикалык каражаттар тилдин сөздүк курамынын көпчүлүк бөлүгүн ээлейт. Тилдин азыркы кездеги абалы боюнча алып караганда, активдүү сөздөрдүн тобуна - күнүмдүк оозеки лексика күнүмдүк турмушта кабыл алынган сөздөр, анын ичинде: 1) олуттуу колдонулган, нейтралдуу (убакыт, иш, иш, адам, үй, кол, баруу, кызыл, жамгыр) жана 2) анча маанилүү эмес (мындай, дегенди билдирет, жалпысынан бул жерде; эмне, кантип, кайда, качан, ооба, жок) лексика колдонулат. Көбүнчө семантикалык байланыштын же билдирүүлөрдү бөлүп көрсөтүүнүн каражаты катары иштеп келет. Ал эми, **коммуникативдик компетенттүүлүк** – бул лингвистикалык, психологиялык, маданий жана социалдык билимдерге негизделген коммуникативдик көндүмдөрдүн жыйындысы. Бул компетенттүүлүктү калыптандыруу үчүн кыргыз тилин чет тили катары окутууда окутуучулардын колдонгон методдор жана ыкмалар системасына жаңыча көз караш менен кароого болот. Учурда көптөгөн изилдөөчүлөр белгилегендей, кыргыз тилин чет тили катары окутууда инновациялык технологияларды колдонууга өзгөчө көңүл буруу зарыл экенин белгилеп келет. Көптөгөн методикалык жаңылыктар бүгүнкү күндө «Окуу жана жазуу аркылуу сынчыл ой жүгүртүүнү өнүктүрүү» технологиясын колдонуу менен байланыштуу.

Билим берүүдө сынчыл ой жүгүртүү аркылуу ой жүгүртүүнү баалоого калыптандырууга көмөктөшүүчү сапаттардын жана

көндүмдөрдүн жыйындысы катары түшүндүрүлүп, ал үчүн жеке тажрыйбага жана далилденген фактыларга негизделген билим акыркы чекит эмес, баштапкы чекит болуп саналат.

Сынчыл ой жүгүртүү- бул татаал ой жүгүртүү процесси. Маалымат алуу менен башталып, өз алдынча чечим кабыл алуу менен аяктаган процесс; бул үчүн маалыматты талдоо жөндөмдүүлүгү стандарттык жана стандарттуу эмес маселелерди чечүүдө алынган натыйжаларды колдоно билүү; бул жаңы милдеттерди коюу, ар кандай аргументтерди берүү, өз алдынча чечим кабыл алуу жөндөмдүүлүгү болуп саналат [4. 31-б.].

Сынчыл ой жүгүртүүнү өнүктүрүү технологиясынын негизги принциптери бири болуп студенттердин окуу процессине активдүү катышуусу, топтук иш, жекече багыт алуу, окуу процессинин мазмунун конкреттүү турмуштук милдеттер менен байланыштыруу, чыныгы жашоо аркылуу, студенттердин реалдуу турмушта туш болгон көйгөйлөрүн чечүүсү болуп эсептелет. Бул технологияны колдонуу менен кыргыз тилин чет тили катары окутууда негизги этаптары катары чакыруу, түшүнүү жана ой жүгүртүү (рефлексия, ойлоону) болуп саналат [5. 54-б.].

Чакыруу стадиясында мурунку билимдерин актуалдаштыруу, жеткиликтүү кылуу ар кандай ыкмаларды колдонуу менен ишке ашат (мээ чабуулу; жеке/жуптук/топтук иш; кластер түзүү; мазмунду болжолдоо ж.б.) [10.]. Мурда алынган билим жаңы билимди өздөштүрүү үчүн негиз болуп саналып, студенттер жаңы маалыматты буга чейин белгилүү болгон жана аны изилдөөгө аңсезимдүү, сынчыл көз караш менен натыйжалуураак байланыштыруу мүмкүнчүлүгүнө ээ болушат.

Чакыруу баскычында натыйжалуу көндүмдөрдүн бири катары

бир эле мезгилде «суроолуу сөздөрдүн» жардамы аркылуу маалымат алуу жана суроолуу сүйлөмдөрдү түзүү көндүмдөрүн калыптандыруу менен эки маселени чечүүгө жардам берет. Мисалы, **“Бишкек шаары”** деген теманы өтүп жатканда студенттерден Бишкек шаары жөнүндө эмнени билет же билгиси келет, анын мурунку жана азыркысы тууралуу суроолорду мурда

тааныш, билген лексиканын жана грамматикалык түзүлүштөрдү колдонуу менен суроого жооп берүүнү сурануу зарыл. Сабактын жүрүшүндө алар керектүү маалыматтарды эске тутуу, маалымат алуу аркылуу, сабактын башында берилген суроолорго жооп беришет. Жаңы маалымат аркылуу пикир алмашуу, көбүнчө күтүлбөгөн жана жаңы идеялардын өнүгүшүнө салым кошо алат; кызыктуу суроолордун пайда болушу, аларга жооп издөө жаңы материалды үйрөнүүгө түрткү берүү болуп саналат. Бул этапта чакан топтордо өз оюн айтуудан тартынган, корккон же айта албаган студенттерге, өз жоопкерчилигин сезүүгө, өзүн ыңгайлуураак сезүү мүмкүнчүлүк берет [7.].

Окутуучу бул этапта студенттерди активдүү оозеки иш-аракетке, ишмердүүлүккө стимулдаштырып, мотивация бергенге аракет кылат. Топтордо конфликтсиз пикир алмашууга көмөктөшүп, студенттер берген маалыматты тактап, системалаштырып, керектүү маалыматты издөө процессине акырындык менен көзөмөл жүргүзүлөт.

Түшүнүү этабы жаңы маалымат менен таанышуудан, аны болгон билимдер менен салыштыруудан, мурда берилген суроолорго жооп табуудан, карама-каршылыктарды аныктоодон, максаттарды тууралоодон, уккан же окуганды талдоо жана талкуулоого даярдануудан турат. Бул этапта ишти уюштуруу ар кандай түрдө болушу мүмкүн – аңгеме, лекция, жеке, жуптук же топтук, кичи топ аркылуу окуу, видеоматериал көрүү, тактап айтсак, жаңы маалымат менен байланышуу болуп эсептелет. Бул этаптын негизги милдети студенттердин активдүүлүгүн, алардын чакыруу стадиясында түзүлгөн кызыгуусун колдоо болуп эсептелет. Бул этапта көбүнчө “ачык” жана “жабык” суроолорду колдонуу аркылуу, ачык жана көөнөргөн сөздөрдүн астын сызуу аркылуу бөлүп көрсөтүү, текстти чекиттер менен окуу сыяктуу ыкмалар колдонулат [5. 55-б.].

«Окуу жана жазуу аркылуу сынчыл ой жүгүртүүнү өнүктүрүү» технологиясы аркылуу көптөгөн стратегияларды жана ыкмаларды сунуштап келет. Мындай стратегияларга

ИНСЕРТ, ББКБ, биргелешип окуу, кабарлашып окуу, зигзаг ж.б., у.с ыкмаларды айтууга болот.

“*Жабык суроолор*” кыска, так жана түшүнүктүү жоопту талап кылган суроолор. Бул маектешүү суроо болбогондуктан сүйлөшө албайт, анткени ал интервьюдан алынган суроого көбүрөөк окшош. Мисалы, «Сен канча жаштасың?» же «Сен кайда жашайсың?» жөнөкөй жоопту гана сунуштайт. Бирок, эгерде сиздин маектешиңиз жабык суроого тарых жана эмоция менен жооп берсе, анда ал мындан аркы баарлашууга кызыкдар жана бул жакшы жышаан экенин эсептесе болот.

“*Ачык суроолор*” толук жооп алуу үчүн иштелип чыккан. Көбүнчө алар «эмне», «эмне үчүн», «кандайча» жана «кантип» деген суроолуу сөздөр менен башталат. Ачык суроо аркылуу маек куруучунун көз карашын билүүгө жана андагы эмоцияларды түшүнүүгө аракет кылууга багытталган. Бул түрдөгү суроолорго: «Айтсаңыз...», «Мага сүрөттөп бер...» сыяктуу сөз айкаштары да кирет. Бул жерде ачык суроолордун кээ бир мисалдары:

Жолугушууда эмне болду?

Эмне үчүн мындай болду деп ойлойсуң?

Кандай болду?

Андан кийин эмне болот деп ойлойсуң?

Мага баарын майда-чүйдөсүнө чейин сүрөттөп бер?

Ачык суроолор берүү төмөнкүлөр үчүн ылайыктуу:

- көйгөйдүн себептерин же маектешүүнүн пикирин билүү;
- маселелердин аргументтерин издөөгө;
- кайтарымы байланыш үчүн;
- талдоого;
- баалоого;
- салыштырууга;
- чечимдерди өз алдынча кабыл алууга.

Ачык суроолор ойлонууга шыктандырат, жөндөмдөрдү, көндүмдөрдү активдештирет.

Түшүнүү этапта максатка ылайык “Бишкек шаары” деген темасын үйрөнүүдө ИНСЕРТ ыкмасын колдонуу (INSERT - I-интерактивдүү, N-түшүнүк, S-система, E - эффективдүү,

R - окуу, T - ойлоону). Студенттерге текст берилет. Текстти окуу процессинде алар көрсөтүлөн белгилерди четине коюп окушат. Белгилер төмөнкүдөй:

"v" – эгерде студенттердин окуганы алар билгенине туура келсе же тааныш маалымат;

"-" – анда, студенттердин окугандары буга чейин окугандарына карама-каршы келсе;

"+" – эгерде студенттер окуп жаткан нерсе алар үчүн жаңы маалымат;

"?" – эгерде студенттер окуп жаткан нерсе, алар түшүнбөй жатышса, же бул маселе боюнча кененирээк маалымат алууну каалаган учур болуп эсептелет.

Белгилөө аркылуу текстти окугандан кийин, студенттер жыйынтыктарды жуп же топ менен талкуулашат. Талкуу бүткөн соң топто бирди же өз алдынча бир таблицаны толтуруп, анда сөздөр жана сөз айкаштары негизги жыйынтыктарды камтышат.

Маркировкалоо, баалоо таблицасы:

V	+	-	?
---	---	---	---

Андан кийин таблицаны толтуруунун жыйынтыгы талкууланат. Андан кийин студенттер тема боюнча суроолорго кайтып келишет. “Бишкек шаары”, алар чакыруу баскычында сабактын башында коюлган маселелерди бар же жок экенин билүү үчүн ой жүгүртүү этабында аларга жоопторду тапканга аракет кылышат.

Бул ыкма чет элдик студенттердин жаңы маалыматты активдүү түшүнүүсүнө, себеп-натыйжа байланышын түзүүгө багытталат. Баалоо таблицасын толтуруу резюме түзүүнүн формаларынын бири болуп саналат. Маалыматты талдоо жана системалаштыруу көндүмдөрүн өнүктүрүп, мазмундуу ой жүгүртүүнү калыптандырат. Келечектеги көйгөйлөрдү жана суроолорду түзүү үчүн материалды берет.

Рефлексия (рефлексия) стадиясында алынган маалыматты системалаштыруу, аны талдоо, интерпретациялоо жана чыгармачылык менен иштеп чыгуу аркылуу ишке ашат. Бул этапта топтук

талкуу, кластер түзүү, кыска эссе же эссе жазуу иштерин түзүүгө болот [б. 156-б.].

Студенттерге “Бишкек шаары” темасы боюнча аяктоо иштери катары жогорку чыгармачыл ыкмалардын бирин сунуштап, беш саптык «синквейн» жазууну суранып, окуу материалын бир нече сөз менен жалпылоо өтүнөбүз.

Синквейн ыкмасы – бул жапон миниатюрасына окшош ойлонуп табылган шарттуу ыр формасы. Окуп түшүнүүдөгү үйрөтүлгөн нерсенин резюме жасоонун кыска, сыйымдуу формасы болуп эсептелет. Ар биринин өзүнчө мааниси, мазмуну жана структурасы бар беш саптан турган ыр.

Синквейндин схемасы:

1-сап – тема. Бир зат атоочтун жардамы менен жазылат.

2-сап – теманы сүрөттөө. Темага байланыштуу эки сын атооч.

3-сап – теманын кыймыл-аракеттери. Темага тийиштүү үч этиш сөз жазылат.

4-сап – темага карата мамиле. Төрт сөздөн турган сүйлөм, фраза же цитата.

5-сап – теманын синоними.

1. _____

2. _____, _____

3. _____, _____, _____

4. _____ _____ _____ _____

5. _____.

Ар бир студентке беш саптуу ыр жаратуу үчүн 5-7 мүнөт убакыт берилет. Бул иш – аракетти уюштуруунун эффективдуу жолу — жупташуу. Жуп менен иштөө натыйжалуу жана мааниүү болуп саналат.

Бишкек шаары жөнүндө мисал:

Бишкек

заманбап жана кооз

Көбөйтөт, таасир этет, жетелейт.

*Мен сени менен сыймыктанам.
Биздин борбор!*

Бул үч этап тең (чакырык - түшүнүү - ой жүгүртүү) кандай гана болбосун, ар бир сабакта болушу керек, себеби маалымат менен башталып, аны түшүнүү, чечим кабыл алуу менен аяктаган татаал ой жүгүртүү процессин көрүүгө мүмкүндүк берет.

Кыргыз тилин чет тили катары окутуу сабагында колдонуу сынчыл ой жүгүртүү технологиясын өнүктүрүүнүн ар түрдүү ыкмалары чет элдик студенттердин изилденүүчү катары, тилге болгон кызыгуусун жогорулатууга кепилдик берет; ички мотивацияны сактоо; когнитивдик активдүүлүгүн жогорулатуу; оозеки ой жүгүртүү активдүүлүгүн стимулдап, билимин практикалык түрдө өз алдынча үйрөнүү жөндөмү; жүрүм-турумдун социалдык маанилүү, моралдык жана баалуулук мотивдерин калыптандыруу; социализациянын деңгээлин жогорулатуу; чыгармачылыкты жана ой жүгүртүүнү өнүктүрүү; демилгени тарбиялоо; билим берүүчү маалыматтын чоң көлөмүн эффективдүү өздөштүрүү; ар бир студенттин инсандык-индивидуалдык мүмкүнчүлүктөрүн ачуу, окууга жекече мамилени максаттуу түрдө ишке ашыруу мүмкүнчүлүгү (окутуучулар үчүн) арттыруу болуп эсептелет. Мындан тышкары, диалогдук, интерактивдүү режимде курулган коммуникативдик-активдүүлүк мамиленин негизинде сын ой жүгүртүүнү өнүктүрүү технологиясы ар бир студент үчүн кыргыз тилин чет тили катары окутуу сабагында сүйлөө практикасынын убактысын бир кыйла көбөйтүүгө мүмкүндүк берет, ошону менен бирге эффективдүү болот. Заманбап адис үчүн зарыл болгон коммуникативдик компетенцияны калыптандыруунун натыйжалуу жана маанилуу каражаты болуп эсептелет.

Демек, кесипкөй кадрларга болгон муктаждык заманбап методологиянын максатына ылайык, кыргыз тилин чет тили катары окутуу тилди калыптандыруу жөндөмдүү жана маданият аралык даяр адам башка маданияттын өкүлдөрү менен активдүү социалдык өз ара аракеттенүү шарттарында баарлашууну «Окуу жана

жазуу аркылуу сынчыл ой жүгүртүүнү өнүктүрүү» технологиясын колдонуу менен иш алып бара алат.

Билим берүүдө сынчыл ой жүгүртүү аркылуу ой жүгүртүүнү баалоого калыптандырууга көмөктөшүүчү сапаттардын жана көндүмдөрдүн жыйындысы катары түшүндүрүү зарылдыгын айтуу болот.

Колдонулган адабияттар

Литература

1. *Ставрук М.А., Данилюк Л.Г.* Использование технологии критического мышления в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 3–2. – С. 109–113.
2. *Мишланова С.Л., Филиппова А.А., Заседателева М.Г.* Технология критического мышления как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Вестник ЧГПУ. – 2016. – № 5. – С. 82–89.
3. *Иванова О.Э., Точилкина Т.Г.* Метод критического мышления как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. Т. 6. – № 4 (21). – С. 316–319.
4. *Дорофеева Л.С.* Опыт и перспективы использования технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» на уроке английского языка // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – № 3 (11). – С. 31–37.
5. *Гулая Т.М., Герасименко Т.Л.* Опыт использования технологии «Развитие критического мышления» в процессе обучения профессионально-ориентированному деловому английскому языку // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 1. – С. 54–62.
6. *Лазырина О.М.* Приемы технологии критического мышления в педагогической практике высшей школы // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 5. – С. 156–157.
7. *Дроздова Е.В.* Работа в группах на уроках иностранного языка. – URL: <https://scientificpublication.ru/images/PDF/2017/7/rabotav-gruppkh.pdf> (дата обращения: 12.03.2023).
8. *Низовская И.А.* Словарь программы «развитие критического мышления через чтение и письмо» «Сын ой жүгүртүүнү өстүрө турган

окуу жана жазуу» программасынын сөздүгү. // Окуу-методикалык колдонмо. – Бишкек, 2003. – 145-б.

9. *Низовская И.А., Задорожная Н.П., Матохина Т.А.* Сынчыл ой жүгүртүүгө үйрөнөбүз // Жогорку класстардын окуучулары үчүн окуу китеби. – Бишкек, 2013. – 130-б.

В.К. Маткасымова

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА АНГЛИЧАН В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ О ДЕНЬГАХ И БОГАТСТВЕ

Аннотация. Предмет исследования – национальный характер британского народа. Цель работы – выявление национально-специфических особенностей британцев по отношению к богатству и деньгам через призму английских пословиц и поговорок о деньгах и богатстве. Использован поисковый метод при выявлении культурного менталитета островитян. Материалом для исследования послужили работы Элизабет Ноулз, а также Дженнифер Спик Oxford Dictionary of Proverbs. Определяются своеобразие национального быта, духовные и материальные ценности, рассматривается национально-культурное наследие англичан. Проведенное исследование английских паремий о деньгах и богатстве позволяет сделать вывод, что богатство в Англии воспринимается как почет, уважение, уют и комфорт, а также считается главным условием ощущения счастья и благополучия. Полученные результаты исследования рекомендуются использовать на курсах по лингвокультурологии, страноведению и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: пословицы и поговорки; богатство; деньги; почет и уважение; национальный колорит; культурное наследие; традиции; обычаи; табу.

В условиях динамичного развития современного мира знание национальных особенностей определенной культуры способствует взаимопониманию между народами. Исторически сложившиеся принципы и ценности нашли отражение в пословицах и поговорках каждого народа, выражающих своеобразное мировосприятие и взгляд на действительность, что позволяет понять особенности того или иного народа. В паремиях прослеживаются жизненный опыт и социально-исторические особенности общества. Следовательно, знание и изучение пословиц и поговорок способствуют лучшему пониманию характера собеседника, особенно, если он представитель другой культуры.

Значительный интерес вызывают паремии, отражающие модели национально-речевого поведения, которые раскрывают национально-специфические особенности поведения представителей определенного народа, что способствует успешной коммуникации.

Изучение пословиц и поговорок способствует пониманию менталитета и национального характера носителя языка. Национальный характер – это совокупность специфических физических и духовных качеств, норм поведения и деятельности, типичных для представителей той или иной нации [2].

В связи с тем, что пословицы носят обобщающий характер, они понятны людям любой национальности. Поэтому, будучи продуктом творчества конкретного народа, пословицы могут рассказать о его жизни, характере и об образе мыслей. Изучая пословицы, мы, с одной стороны, обращаемся к мудрости предков, с другой – познаем культуру народа, выявляем его самобытность и уникальность [3].

Проблемы паремиологии разрабатываются также английскими и американскими паремиологами – А. Taylor (1931), W. Mieder (1993, 2007), А. Dantes (1981), В. J. Whiting (1968, 1989).

В своей работе мы обратились к английским пословицам о деньгах и богатстве. Данное исследование посвящено отношению англичан к понятиям «деньги, богатство», «роскошь», выраженным в пословицах и поговорках. Материалом

для данной статьи послужили Little Oxford Dictionary of Proverbs Second Edition Edited by Elizabeth Knowles, 2016.

Деньги появились в человеческом обществе очень давно, около трех тысяч лет назад. Играя важную роль в жизни каждого, деньги меняют образ жизни – к худшему или лучшему, побуждают совершать благородные или неблаговидные поступки, сталкивают страны, государства или группы людей, проживающих там.

Отношение общества к деньгам отражается в разнообразных проявлениях культуры, следовательно, в языке – поговорах. Богатство помогает проявить истинную сущность человека, подчеркивает главные черты его характера.

Рассмотрим традиции и нравы англичан по отношению к деньгам и богатству. Люди в Англии имеют привычку эффективно распределять деньги, как и время. *Time is money* (Время – деньги). Деньги – кумир британцев. Богатство в Британии почетно и актуально. *Money is power* (Деньги – власть). *Cash is king* (Наличка – это сила, король). *All things are obedient to money* (Деньги все двери открывают). *A golden key can open any door* (Золотым ключом можно открыть любую дверь). *Money makes the world go down* (Деньги заставляют мир вертеться, деньги правят миром). *Money makes the mare to go* (С деньгами и кобыла работает; С деньгами на свете и дурак ездит в карете). *Money talks* (Деньги говорят). *Money has no smell* (Деньги не имеют запаха). *Money never comes out of season* (Деньги никогда не выходят из моды). *Money will do anything* (Деньги делают все). *Money doesn't get dirty* (Деньги не бывают грязными). *Money begets money* (*Деньга деньгу наживает*). *If money go before, all ways lie open* (Если есть деньги, все дороги открыты). *Money answers all thing* (Деньги отвечают на все вопросы) [4].

Перечисленные поговорки и поговорки демонстрируют силу и власть денег, показывают преимущество богатства и благополучия, утверждают, что наличие денег дает силу и уверенность, что человек может справиться с любым недугом.

В Англии за деньги можно многое купить, но уважение купить невозможно. Англичане с пренебрежением произносят слова

rich и *wealthy* («богатый», «состоятельный»), выражая брезгливое отношение к деньгам и богатству. Говоря о себе, признают, что они *quite well off* («вполне обеспеченны»). *Little wealth, little care* (Меньше богатства, мало хлопот).

Однако следует заметить, что брезгливое отношение англичан к деньгам – не правда. От природы англичане относятся к амбициозным, алчным, эгоистичным и корыстолюбивым людям.

A light purse is a heavy curse (Легкий кошелек – тяжелое проклятие; Хуже всех бед, когда денег нет). *Money is like sea water. The more you drink, the thirstier you become* (Деньги, как вода, чем больше пьете, тем больше жаждете). Как говорит английский поэт Абрахам Каули, «Poverty wants some things, luxury many, avarice all things» («Бедному нужна малость, любящему роскошь – многое, жадному – все»). В английских поговорках встречаются пословицы, которые выражают негативное отношение к богатству и деньгам: *Money is the root of all evil* (Деньги являются источником зла). *Money drives out good* (Деньги вытесняют добро). *A thief passes for a gentleman when stealing has made him rich* (Вора принимают за джентльмена, когда воровство сделало его богатым). *Money often unmakes the men who make it* (Деньги часто губят тех, кто их наживает). *Muck and money go together* (Грязь (навоз) и деньги идут вместе; Честным трудом богатства не нажить). *Lend your money and lose your friend* (Одолжить деньги – потерять друга). *The more you have the more you want* (Чем больше у вас есть, тем больше хочется; Аппетит приходит во время еды). *Money is a good servant but a bad master* (Деньги – хороший слуга, но плохой мастер). *The abundance of money ruins youth* (Богатство родителей – вред детям). *Riches serve a wise man but command a fool* (Умный человек – хозяин деньгам, а скупой – слуга). *Lend money and you get an enemy* (Одолжить деньги – нажить врага) [5].

Из приведенных примеров можно сделать вывод, что, в понимании англичан, богатство и деньги пагубно влияют на духовный мир человека, изменяют мировоззрение на окружающую действительность, портят отношение между людьми.

Таким образом, в ходе исследования национального характера англичан по отношению к деньгам и богатству было выявлено, что большое значение придается качеству богатства как движущей силы существования. Богатство и деньги – главное условие ощущения счастья и благополучия. Денежные отношения, по мнению британцев, занимают ведущее место в оценке качества жизни, что иллюстрируется многочисленными пословицами о деньгах. Богатство в Англии воспринимается как почет и уважение, британцы любят комфорт, находят время и для работы, и для отдыха. Помимо этого, богатство подразумевается как источник формирования отрицательных черт характера человека и причина аморальных поступков. Осуждаются жадность, алчность, излишнее преклонение перед деньгами.

Немаловажное значение придается также нематериальным ценностям – здоровью, отношениям в семье, достоинству, счастью, дружбе...

Однако для английского языкового сознания деньги – наиболее распространенный символ богатства, которое дает свободу и независимость, открывает возможности, ведущие к успеху. К наличию материального блага британцы относятся серьезно, проводя параллель между человеком, владеющим богатством, и человеком сильным и наделенным властью.

Литература

1. Английские пословицы и поговорки о деньгах. – URL: <http://thelang.ru/node/226> (дата обращения: 3.02.2023).
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. – М., 2003.
3. Иванова Е.В. Мир в английских и русских пословицах: учеб. пособие. – СПб.: Издательство СПб, 2006. – 280с.
4. Elizabeth Knowles Little Oxford Dictionary of Proverbs: Oxford University Press 2nd edition, 2017.
5. Jennifer Speake Oxford Dictionary of Proverbs: Oxford University Press, 6th edition, 2015.

Т.А. Матохина,
Т. Омуралиев

**WORDCALC – ИНСТРУМЕНТ
ДЛЯ АВТОМАТИЧЕСКОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ
СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ
ПО ВНЕКЛАССНОМУ ЧТЕНИЮ
ДЛЯ 1–4-х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ШКОЛ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ:
ПРОЕКТ «ОКУУ КЕРЕМЕТ!»**

Аннотация. В статье изучаются предварительные результаты использования WordCalc. Приводится обоснование востребованности автоматического определения сложности текста, описание основных характеристик WordCalc на первом и втором этапах апробации инструмента и предполагаемые шаги по дальнейшему его использованию.

Ключевые слова: сложность текста; удобочитаемость текста; степень понимания текста; частотность слов.

XXI в. характеризуется избыточной информацией, поэтому необходимо научиться ориентироваться в ней и нужно уметь осмысливать ее критически. Международные и национальные исследования, такие как международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) [13] и Общереспубликанское тестирование в Кыргызской Республике (ОРТ) [11], Международное исследование читательской грамотности выпускников начальной школы PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [3] и Национальное оценивание образовательных достижений учащихся (НООДУ) [5], выявили у кыргызстанских школьников достаточно низкий уровень владения читательской грамотностью. Результаты названных исследований анализируются в профессиональной среде [12] и широко обсуждаются в медиaprостранстве. Разброс мнений достаточно большой: от недоверия к результатам исследования

до критики современной системы образования в Кыргызстане и культуры воспитания и развития детей в семье (см. высказывания на Kaktus.media [приведены в авторском варианте]).

«Быть такого не может. По всей стране внедрена программа «Наристе» в классах подготовки детей к школе. Повсеместно создаются условия для охвата детей дошкольного возраста программами дошкольного развития. Складывается впечатление, что информация ЮНИСЕФ не совсем надежная».

«Надо реформировать образование, школа – до 9-го класса, колледж – 10–11-е классы, вуз. Открывать побольше школ по ступеням. Одна школа – начальная, вторая – средняя, третья – старшая. Не набивать в одном здании малышей и старшие классы. Повышать квалификацию учителей реально по программе, а не для галочки».

«Дети приходят в 5-й класс и еле-еле читают, таблицу умножения не знают! Что они могут усвоить дальше?! Но и родители тоже виноваты, учитель в школе объясняет! А дома надо эти навыки тренировать, закреплять! А у нас многие думают, что 45 минут урока обеспечат достойное образование».

Несмотря на полярность мнений о результатах исследований, ясно прослеживается общая задача, стоящая перед отечественной системой образования: согласовать понимание качества современного образования – на международном и национальном уровне, у специалистов в сфере образования и общественности для развития у школьников жизненно важных навыков XXI в., в частности в области чтения и понимания информации. В этом направлении работают проекты USAID «Время читать» [9] и «Окуу керемет!» [10], нацеленные на улучшение результатов обучения чтению и математике среди учащихся младших классов. Проекты реализуются в сотрудничестве с Министерством образования и науки Кыргызской Республики. В феврале 2018 г. министерство одобрило электронный инструмент классификации книг, разработанный при поддержке USAID (Агентство США по международному развитию) в рамках проекта по развитию навыков чтения «Время читать!».

Первая версия электронного инструмента WordCalc была разработана для кыргызского и русского языков в рамках проекта USAID «Время читать!» и проверена специально созданной рабочей группой по классификации текстов по чтению для учащихся 1–4-х классов с использованием критериев оценки текстов. Отечественные авторы использовали первую версию инструмента для классификации книг и анализа лингвистических особенностей текстов: определения соответствия возрасту, году обучения и читательской компетентности учащихся, а также присвоения текстам соответствующего уровня (1-й класс – 3 уровня; 2-й класс – 2 уровня; 3-й класс – 2 уровня и 4-й класс – 2 уровня).

На рисунке 1 показан пример анализа текста для определения его уровня сложности согласно году обучения младших школьников с использованием WordCalc. Указаны средняя длина слова в слогах (1,9), общее количество слов (167), длинные слова (более 9 букв – 6 слов); общее количество предложений (39), средняя длина предложений в словах (4,3); слова с непроизносимыми согласными в корне (0). Представленный анализ позволяет

Тень, Томи
– Что это?
Томи спрячется.
– Может, он не найдёт меня здесь...
Затем Томи побежал.
– Зачем ты ходишь за мной по пятам?

Матрица Слоги и уникальные слова Частота слов Длинные слова Буквы

Тень Томи – Что это? Томи спрячется – Может, он не найдёт меня здесь. Затем Томи побежал – Зачем ты ходишь за мной по пятам? – Иди отсюда! Уходи! – Томи! Что с тобой? – Он ходит за мной по пятам. – Твоя тень? – Он не отвечает от меня. Он постоянно меня преследует, словно грабитель. – Мама. Есть один способ избавиться от него. – Мама! Я боюсь! Томи ночью выключил свет. Затем он снова включил его. Затем снова выключил. И снова включил. Короче говоря, он не мог заснуть. – Томи, что с тобой? – Когда я выключаю свет, он уходит! Но я боюсь темноты. Мама обидела Томи и подожгла его в рубку. – Хочешь, я покажу тебе что-то замечательное? Мама Томи начала ему показывать разных теневых кукол на стене. Томи уснул, наблюдая за ними. – Как здорово! На следующий день после урока Томи ждал свою маму – Я устал ждать, – сказал он. Затем Томи начал прыгать и играть. Тень последовала за ним. Томи не выключил свет, когда пожелал спать ночью. – Спокойной ночи – сказал он своей тени. Я больше не боюсь тебя!

Уровень	Результат	1 - класс		2 - класс		3 - класс		4 - класс		
		1.1 ур.	1.2 ур.	1.3 ур.	2.1 ур.	2.2 ур.	3.1 ур.	3.2 ур.	4.1 ур.	4.2 ур.
Средняя длина слова в слогах	1.9 слова(а)е	1,8	1,9	2,0	2,1	2,2	2,3	2,4	2,5	2,6+
Общее кол. слов	167 слово(а)	50 слов	100 слов	150 слов	200 слов	350 слов	450 слов	600 слов	700 слов	1000 + слов
Длинные слова 9 или больше букв	6 слово(а)	2 слова	3 слова	5 слов	10 слов	15 слов	20 слов	25 слов	30 слов	35 + слов
Общее кол. предложений	39 предл.	10 предл.	15 предл.	25 предл.	40 предл.	80 предл.	200 предл.	240 предл.	280 + предл.	предл.
Средняя длина предложений в словах	4.3 слово(а)	3,5 слов	4,5 слов	5 слов	5,5 слов	6,5 слов	7,5 слов	8,5 слов	9,5 + слов	слов
Слова с непроизносимыми согласными в корне	0 слов.	3 слово(а)	4 слово(а)	5 слово(а)						

Данная программа разработана благодаря поддержке Американского народа, оказанной через Агентство США по международному развитию (USAID). Содержание программы не обязательно отражает точку зрения USAID или Правительства Соединенных Штатов Америки.

Рисунок 1. WordCalc, первая версия. 2018 г.

оценить уровень сложности текста и либо гармонизировать его (если WordCalc использует автор текста), либо выработать рекомендации по его улучшению (если WordCalc использует специалист-оценщик), либо учесть особенности текста при выборе методики его освоения учащимися (если WordCalc использует учитель начальной школы), либо выбрать способ чтения: самостоятельный, совместный (если WordCalc используют родители или другие взрослые, занимающиеся развитием читательской грамотности ребенка).

Чтобы исключить субъективность оценки в определении сложности текста, в рамках проекта «Окуу керемет!» была продолжена работа по совершенствованию WordCalc (версия 2) для кыргызского/русского языка и созданию адаптированных версий для узбекского и таджикского языков: введены математические модели расчета сложности текста:

– для определения *удобочитаемости* текста – формула Рудольфа Флеша, адаптированная применительно к русскому языку И.В. Оборневой [6]: $206,835 - (1,3 \times ASL) - (60,1 \times ASW)$, где ASL — средняя длина предложения (число слов, деленное на число предложений); ASW – среднее число слогов в слове (число слогов, деленное на число слов);

– для определения *степени понимания* текста – индекс Фога (Роберта Ганнинга): $0,4 * (0,78 [\text{слов/предложений}] + 100 * [\text{число сложных слов/ число слов}])$, где 0,78 — поправочный коэффициент для русского языка.

WordCalc также дополнен частотным словарем как научно-статистической основой для подобного рода инструментов. Инструмент пополнился учебно-познавательными, художественно-познавательными, этическими, развлекательными текстами (классификация – согласно функции детской книги [4]). В результате обработки 120000 слов выделено 10000 уникальных слов. Словарь учитывает национально-культурную специфику языка, т. е. содержит слова, отражающие культуру народа Кыргызской Республики (*комуз, акын, кыргызы*) и народа Российской Федерации, исторической родины русского языка (*ладушки, матушка*).

Рисунок 2 демонстрирует фрагмент систематизации текстов в WordCalc: класс обучения; наименование произведения; автор или другой источник (учебник, энциклопедия, справочник и т.д.); дата введения текста в WordCalc; процент часто используемых слов; количество часто используемых слов; процент сложных слов; процент редко используемых слов; процент длинных и многосложных слов; среднюю длину предложений в словах.

В результате версия 2 WordCalc дополнена параметрами: многосложные слова (более 3 слогов), сложные для понимания слова и редкие слова для 1–4-х классов (см. рисунок 3). Следует отметить, что требования Предметного стандарта русского языка и чтения для начальной школы Кыргызской Республики [8] также сопоставимы с уровнями, выделенными во второй версии WordCalc.

WordCalc активно использовался в ходе совместной работы авторов текстов и специальной рабочей группы по классификации текстов для чтения, его данные учитывались при доработке текстов. В результате в школы Кыргызской Республики поступили книги на кыргызском, русском, узбекском и таджикском языках для внеклассного чтения в 1–4-х классах с маркировкой (класс, уровень сложности) [7], которые в настоящее время

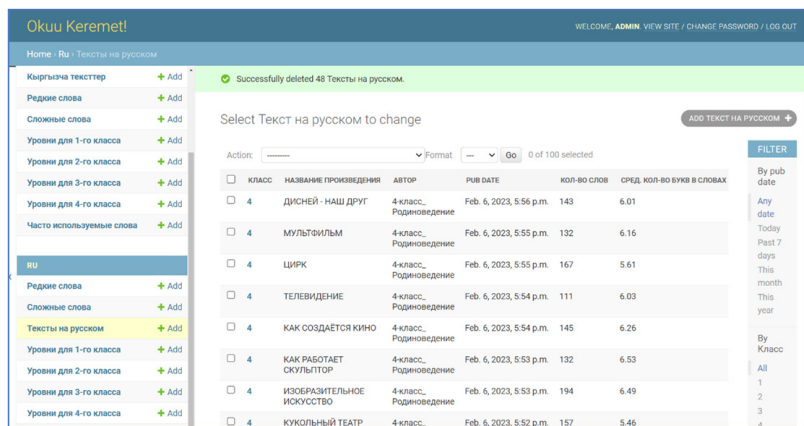


Рисунок 2. Фрагмент систематизации текстов в WordCalc.

Текст успешно загружен!!!

Рекомендуемый уровень:	% Часто используемых слов	Формула удобочитаемости Флеша (Обновена 2008 г.)	Показатель Фогга (Ганнинга)
1 класс	92.1	86.78	4.1

Матрица	Слоги и уникальные слова	Частотный словарь по тексту			Длинные слова		Сложные слова		Словарь детей от 5000+	
		1 - класс		2 - класс		3 - класс		4 - класс		
Уровень	Результат	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2
Общее кол. слов	165 слов(а)	50 слов	120 слов	180 слов	200 слов	250 слов	350 слов	450 слов	600 слов	800+ слов
Общее кол. предложений	36 предл.	15.0 предл.	24.0 предл.	33.0 предл.	34.0 предл.	36.0 предл.	39.0 предл.	59.0 предл.	76.0 предл.	92.0+ предл.
Средняя длина слова в слогах	1.9 слов(а)/о(е)	1.7	1.8	1.9	2.1	2.2	2.22	2.25	2.26	2.3+
Средняя длина предложений в слогах	4.6 слов(а)	3.0 слов	5.0 слов	6.0 слов	6.5 слов	6.8 слов	7.0 слов	7.6 слов	7.8 слов	8.6+ слов
Многословные слова: > 3 слогов	11 слов(а)	4.0 слов	8.0 слов	14.0 слов	16.0 слов	22.0 слов	30.0 слов	41.0 слов	60.0	94.0+
Сложные слова для 1-4 кл.	0 слов(а)			1.0 слов	2.0 слов	3.0 слов	4.0 слов	5.0 слов	6.0 слов	8.0+ слов

Рисунок 3. WordCalc. Версия 2, 2023 год

получают положительные отзывы как со стороны педагогов, так и со стороны детей и родителей [1].

Доработанный WordCalc планируется апробировать в проектных школах, внести необходимые коррективы, а затем передать Министерству образования и науки Кыргызской Республики для размещения в открытом доступе и внедрения в практику, способствующую развитию читательской грамотности учащихся начальной школы, при постоянной поддержке и пополнении частотного словаря WordCalc.

Таким образом, WordCalc – инструмент для автоматического определения сложности текстов по внеклассному чтению для 1–4-х классов общеобразовательных школ Кыргызской Республики, который позволяет определить удобочитаемость и простоту восприятия текстов (на кыргызском, русском, узбекском, таджикском языках), адресованных учащимся начальной школы, и при необходимости своевременно внести коррективы или выбрать соответствующую технику освоения текста, способ чтения (самостоятельный/ совместный). Инструмент полезен всем, кто создает тексты различных жанров для детей младшего школьного возраста или работает с текстами для развития читательских навыков младших школьников, а также специалистам сферы образования,

формирующим лексические минимумы для изучения кыргызского, русского, узбекского, таджикского языков в начальной школе Кыргызской Республики, специалистам, работающим по программе многоязычного образования. Следование рекомендациям WordCalc не означает чрезмерное упрощение текста, а лишь помогает оптимизировать напряженность читательской деятельности детей за счет совершенствования удобочитаемости и повышения степени понимания текстов различных жанров учащимися определенного года обучения (с 1-го по 4-й класс).

Литература

1. Веб-сайт «Окуу керемет!». – URL: <https://okuukeremet.com/> (дата обращения: 2.02.2023).
2. Веб-сайт средней общеобразовательной школы им К. Усенбекова, Тюпский район. – URL: <https://usenbekov.mektebim.kg/ru/news/okuu-keremet/> (дата обращения: 2.02.2023).
3. Исследование: У каждого второго третьего класса в Кыргызстане нет навыков чтения и счета [Электронный ресурс]. – URL: https://kaktus.media/doc/466092_issledovanie:_y_kajdogo_vtorogo_treteklassnika_v_kyrgyzstane_net_navykov_chtenia_i_scheta.html (дата обращения: 2.02.2023).
4. Кучма В.Р., Ткачук Е.А. Гигиеническая оценка учебных текстов: методические подходы и оценка трудности для детей общеобразовательных учебников // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2015. Т. 70. № 2. – URL: https://vestnikramn.spr-journal.ru/jour/article/view/58/449/ru_RU (дата обращения: 2.02.2023).
5. Национальное оценивание образовательных достижений учащихся 4-х классов (НООДУ). – 2017 [Электронный ресурс]: Отчет об основных результатах исследования. – URL: <https://edu.gov.kg/media/files/fa89cc70-d2ac-4419-9e22-651bdf187f8.pdf> (дата обращения: 2.02.2023).
6. Оборнева И.В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006 г. – URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-avtomatizirovannaya-otsenka-slozhnosti-uchebnyh-tekstov-na-osnove-statisticheskix-parametrov> (дата обращения: 2.02.2023).

7. Основы теории детской литературы: веб-сайт «Лингвистика». – URL: <http://linguistics-konspekt.org/?content=1343> (дата обращения: 2.02.2023).
8. Предметный стандарт по русскому языку в 1–4 классах для общеобразовательных школ с русским языком обучения. – Бишкек, 2022. – URL: https://kao.kg/wp-content/uploads/2023/03/%D0%9F%D0%A1_4_%D0%A0%D1%83%D1-%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA-%D0%B8-%D1%87%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf (дата обращения: 2.02.2023).
9. Проект USAID «Время читать» [Электронный ресурс]: Информационный бюллетень, 2018.
10. Проект USAID «Окуу керемет!» [Электронный ресурс]: Информационный бюллетень, 2020.
11. Результаты Общереспубликанского тестирования и зачисления на грантовые и контрактные места вузов Кыргызской Республики в 2022 году [Электронный ресурс]: Отчет Центра оценки в образовании и методов обучения. – URL: https://testing.kg/media/ORT_Report_Final_ru.pdf (дата обращения: 2.02.2023).
12. *Тагаева Г.С., Мамытов А.С.* Функциональная грамотность 15-летних учащихся Кыргызстана и пути ее улучшения [Электронный ресурс] // The scientific heritage No 78 (2021). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-15-letnih-uchaschihsya-kyrgyzstana-i-puti-ee-uluchsheniya/viewer> (дата обращения: 2.02.2023).
13. Учимся для жизни: что знают и умеют учащиеся. PISA 2009. Результаты международного исследования функциональной грамотности 15-летних учащихся [Электронный ресурс]: Отчет Центра оценки в образовании и методов обучения. – URL: https://testing.kg/media/uploads/files/PISA/PISA2009_KGZ_Report.pdf (дата обращения: 2.02.2023).
14. UNICEF. Are-children-really-learning: Report_2022_English.pdf [Электронный ресурс]. – URL: file:///D:/UserData/Desctop/UNICEF_Are-children-really-learning_Report_2022_English.pdf (дата обращения: 2.02.2023).

ПОЭТОНИМИЧЕСКИЙ КОНТЕНТ В КОНЦЕПТОСФЕРЕ БИЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО МИРОВИДЕНИЯ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА

Аннотация. Исследование поэтонимического контента произведений Ч. Айтматова позволило предложить, исходя из имеющихся в арсенале ономастики классификаций имен собственных, унифицированную классификацию поэтонимов, основанную на категории одушевленности/неодушевленности. Акцентируется внимание на проблеме авторского имянаречения и мотивированности/немотивированности инокультурных антропонимов в концептосфере писателя-билингва.

Ключевые слова: поэтонимы; поэтонимология; ономастическое пространство; литературная ономастика; периферийные онимы.

Имена собственные (они́мы) в структуре художественного текста занимают довольно заметное место, являясь важным смысловым и стилеобразующим элементом поэтического пространства текста. Атрибуция концептуальной информации писателя, реализуясь через сложную систему парадигматических и синтагматических связей имени с другими единицами текста, способствует формированию основополагающих текстовых категорий – образности, цельности, связности и завершенности.

Так рождается особый поэтический мир художественного текста, изучать который должна, как считает В.М. Калинин, специальная наука поэтонимология. Поэтическое пространство художественного мира произведения создают универсальные языковые знаки, особые смысловые вехи, служащие для индивидуализации и характеристики единичных объектов, для выражения динамизма художественного образа индивида, несущие ценностно-культурную информацию художественного мира текста. Этим языковым знакам В.М. Калинин дал название *поэтонимов* [1].

Различные аспекты теории и практики имени собственного давно и активно разрабатываются в науке о языке. Особое внимание ученых обратили на себя имена собственные как органический компонент образной системы художественного текста (см. работы авторов, представленных в алфавитном порядке: Л.А. Булаховского, В.В. Виноградова, В.М. Калинкина, В.А. Кухаренко, В.Н. Михайлова, Ю.Н. Тынянова, О.И. Фоняковой, Л.В. Щербы и др.).

Подчеркивая особую роль имен собственных в художественном тексте, ученые говорят о них как об основной содержательной универсалии текста, отмечают их способность приращивать контекстные значения, отмечают их динамику, их участие в построении и раскрытии содержания художественного образа, обеспечения полноты информационной составляющей, целостности художественного произведения, выполнении текстообразующей функции, т. е. способности имен собственных быть связующим компонентом идейно-художественного и содержательного пространства текста.

Почти полвека отделяет нас от времени создания известной работы В.А. Никонова «Имя и общество», в которой автор в небольшой главе «Имена персонажей» утверждает, что *«библиография русских работ об именах литературных персонажей включает больше 300 заглавий»* [4, с. 235]. В настоящее время библиография ономастики существенно разрослась, стала более многоаспектной, однако можно назвать не так много теоретических исследований, касающихся функционирования онимов в художественных произведениях. Перечислим авторов основных работ: Э.Б. Магазаник, В.Н. Михайлов, Л.И. Колоколова, Р.У. Таич, Г.А. Силаева, И.В. Мурадян, В.И. Болотов, Н.В. Васильева, О.И. Фонякова, А.В. Суперанская и др.

Вместе с тем можно назвать лишь несколько имен классиков русской литературы, ономастическое пространство произведений которых не полностью, конечно, но хотя бы частично исследовано. Это М. Булгаков, Н.В. Гоголь, И. Гончаров, Ф.М. Достоевский, А.Н. Островский, К.Г. Паустовский, А.С. Пушкин, М.Е. Салтыков–Щедрин, Л.Н. Толстой, М. Цветаева, А.П. Чехов, М. Шолохов.

Одним из первых ученых, заговоривших о специфике имен собственных в языке и речи, был Ю.А. Карпенко, особый вклад которого в разработку теории литературной ономастики отмечает В.М. Калинин, изучивший более тридцати работ Ю.А. Карпенко [3]. В одном из исследований ученого мы находим классификацию онимов художественного текста по пяти признакам, отличающим их от имен собственных общенародного языка: «Литературная ономастика вторична, она возникает и существует на фоне общенародной ономастики» [2, с. 35]. Существенным представляется второй постулат классификации: «Для художественного текста имена выбирает либо создает сам автор. Писатель подбирает или конструирует не только личные имена, но и все компоненты ономастического пространства произведения» [2, с. 35].

Имеющиеся в науке классификации имена собственные (поэтонимы) в художественном тексте отражают разнообразие их видов, оснований для сравнения и классификации, выделяя более или менее сходные категории. На наш взгляд, наиболее стройной в категориальном отношении представляется классификация, предложенная А.В. Суперанской, где в качестве исходной позиции номинации принята связь имени собственного с именуемым им объектом.

Так, А.В. Суперанская выделяет три основные группы имен собственных:

1) имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые (антропонимы, псевдонимы, зоонимы, мифонимы);

2) имена неодушевленных предметов (топонимы, космонимы и астронимы, фитонимы, хрематонимы, названия средств передвижения, сортовые и фирменные названия;

3) собственные имена комплексных объектов (названия предприятий, учреждений, обществ, объединений; названия органов периодической печати; хрононимы (имя исторически значимого отрезка времени); названия праздников, юбилеев, торжеств; названия мероприятий, кампаний, войн; название произведений литературы и искусства; фалеронимы (названия любого ордена, медали); документонимы; названия стихийных бедствий [6, с. 190].

А.В. Суперанская отмечает, что подход к выделению категорий «может быть разным», он определяется «факторами общественно-го порядка и индивидуальным подходом исследователя» [6, с. 173], а это оставляет ученым возможность вновь и вновь возвращаться к осмыслению сегментов поэтического мира – онимов, предлагая новые основания для их классификации. Эта возможность выделения категориальных именованний многократно использована учеными за сорок лет с момента выхода в свет уникального Словаря русской ономастической терминологии Н.В. Подольской [5], результатом чего стало появление в арсенале современной ономастики таких терминов, как *артионимы* (название произведений искусства), *геортонимы* (названия праздников, юбилеев, торжеств), *гефиронимы* (названия мостов); дримонимы (имя любого лесного участка); инсулонимы (имя острова или полуострова), *карабонимы* (имена кораблей, в том числе и космических), *некронимы* (названия мест погребения), ойкодомонимы (названия зданий) и др.

Действительно, в области исследования явлений ономастики наукой сделано много, но некоторые ее задачи, в частности, связанные с изучением феномена имени собственного в системе художественного текста, находятся еще в стадии разработки. Эта мысль представляется очевидной при взгляде, например, на перечень русских писателей и поэтов, чьи произведения подверглись такому анализу, но в этом списке нет ни одной фамилии писателя-билингва, а ведь абсолютно ясно, что в таком тексте формируется особая система поэтонимических единиц, окрашенная этнокультурной спецификой не только имен нарицательных, но и собственных. Следует признать, что этнокультурный контент авторского мировосприятия и авторского имянаречения (см. второй постулат классификации Ю.А. Карпенко) находится сегодня в начальной стадии изучения.

Поставив перед собой задачу исследования всего ономастического или поэтонимического пространства творчества писателя-билингва Чингиза Айтматова, мы обнаружили, что из списочного состава поэтонимов произведений Ч. Айтматова, включенных в семитомное собрание сочинений писателя, а это

1405 единиц, этнокультурное содержание обеспечивает более двух третей от общего количества онимов. На наш взгляд, выделение двух групп поэтонимов по критерию одушевленности – неодушевленности, предложенное А.В. Суперанской, является универсальным и обеспечивает содержательный контент имен собственных. Третью группу В.И. Супрун, И.Ф. Крюкова, В.В. Бардакова, Н.А. Максимчук и другие склонны относить к периферийной ономастической лексике.

По классификации периферийных онимов (Н.В. Подольская), в этой группе выделяются две подгруппы: идеонимы (названия объектов умственной деятельности) и прагматонимы (названия объектов прагматической деятельности). В первую группу можно отнести гемеронимы, геортонимы, документонимы, артионимы, хрононимы; во вторую – хрематонимы, фалеронимы, ойкодомонимы урбанонимы, агроонимы и др.

Заметим, что все перечисленные онимы, отнесенные Н.В. Подольской к третьей группе, и так называемые периферические онимы имеют отношение к неодушевленным именам. В этой связи попробуем представить классификацию поэтонимов на материале ономастического пространства творчества Ч. Айтматова, состоящую из двух больших категорий на основании принципа одушевленности/неодушевленности.

I группа. Имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые: антропонимы, прецедентные имена (псевдонимы, дигнитонимы (прозвища), андронимы (именование жены по имени или прозвищу мужа), гинеконимы (именование, прозвище мужа по имени жены); теонимы (имя любого божества), агионимы (имена святых), мифонимы (имена мифических персонажей), библионимы (имена из Библии); катайконимы (название жителей по местности), политонимы (названия всех граждан какого-либо государства), этнонимы (имя любого этноса); зоонимы (имя, кличка домашнего или дикого животного); *иппонимы* (клички лошадей), *кинонимы* (клички собак).

II группа. Имена неодушевленных предметов – **топонимы**: ойконимы (имя любого поселения людей: астионимы (имя

города), комонимы (имя села); антропотонимы (названия географических объектов именами людей); **хоронимы** (имя любой территории – луг, лес, области, района, страны): дримонимы (имя любого лесного участка); агроонимы (имена земельных наделов, пашни, сельскохозяйственных земель); дромонимы (названия путей сообщения); геонимы (названия дорог, проездов); **гидронимы** (имя любого водного объекта, природного или созданного человеком): гелонимы (имя болота или заболоченного места), океанонимы (названия океанов), пелагонимы (названия морей или частей океанов, заливы), лимнонимы (имя озера, пруда), потамонимы (имя реки); **оронимы** (имя рельефов земной поверхности как выпуклых, так и вогнутых): спелеонимы (названия пещер), инсулонимы (имя острова или полуострова); космонимы (названия зон космического пространства), астронимы (имя отдельных небесных тел); анемонимы (названия стихийных бедствий – ураганов, тайфунов, циклонов); фитонимы (имена растений).

К этой же группе можно отнести идеонимы и прагматонимы. **Идеонимы** (названия предметов духовной культуры): *гемеронимы* (названия органов периодической печати), геортонимы (названия праздников, юбилеев, торжеств), документонимы (названия документов, законов), артионимы (названия произведений искусства – книг, стихотворений, песен, опер), хрононимы (названия отрезков времени).

Прагматонимы (названия объектов прагматической деятельности): *фалеронимы* (имя любого ордена, медали, знака отличия, награды), *хрематонимы* (имя предмета материальной культуры – оружия, доспехов, ювелирных изделий, музыкального инструмента, предметов утвари), *эргонимы* (имена предприятий, учреждений и объектов культуры, различных по сфере деятельности: маркетинговой, общественной и идейной); урбанонимы (имя городского объекта): годонимы (названия улиц), агоронимы (названия площадей), *эκκлезιονимы* (имена мест поклонения любой религии), *ойкодомонимы* (имена зданий), *некронимы* (названия мест погребения), *гефиронимы* (названия мостов).

Особую роль в ономастическом пространстве произведений Ч. Айтматова играют все разновидности антропонимов, однако в рамках этой небольшой статьи мы хотим обратить внимание на этнокультурную их направленность. Этнокультурные антропонимы, если они не поясняются специально в контексте произведения самим автором, воспринимаются читателем далеким от знания кыргызского языка, как обычные имена людей, без дополнительной коннотации. Понимая это, Ч. Айтматов находит возможность толкования таких имен, придавая им особый смысл. Таковы ип-понимы (клички коней) в повести «Ранние журавли»: Октор – гнедая стрела, *Акбайпак-кулук* – скакун в белых носках, *Жибек жал* – шелкогривый, *Алтын туюк* – золотое копыто. Еще более «говорящими», но исключительно для читателей-билингвов, знающих кыргызский или другие тюркские языки, являются имена самих подростков: *Султанмурат*: *Султан* – повелитель, *Мурат* – надежда, мечта; *Анатый* – жеребенок; *Эркинбек* – свободный, независимый; *Кубаткул* – сильный, мощный; *Эргеиш* – цепкий. В их имена автором заложен потенциал решимости принести пользу сельчанам, потенциал победы. Более того, автор называет пятнадцатилетних подростков витязями, баатырами (героями, смелыми). Председателя колхоза дети уважительно называют *Башкарма-ага* (первая голова, главный, глава).

Философская направленность мировидения Ч. Айтматова позволяет ему насыщать ономастическое пространство произведений не только именами представителей разных культур, но и разных исторических эпох, именами библейских персонажей, мифическими и прецедентными именами, делая художественные тексты принадлежностью мировой культуры.

Литература

1. *Калинкин В.М.* Поэтика онима. – Донецк, 1999. – 408 с.
2. *Карпенко Ю.А.* Имя собственное в художественной литературе // Филологические науки. – 1986. – № 4. – С. 34–40.
3. *Карпенко Ю.А.* Специфика имени собственного в языке и речи // Ю.А. Карпенко. Литературная ономастика. – Одесса, 2008. – С. 221–235.

4. *Никонов В.А.* Имя и общество. – М., 1974.
5. *Подольская Н.В.* Словарь русской ономастической терминологии. – М., 1988. – 196 с.
6. *Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного. Изд. 3-е, испр. – М., 2009. – 368 с.

А.С. Молдомамбетова

ИНДЕКС УСТОЙЧИВОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЫРГЫЗСТАНЕ (ПО ДАННЫМ ГОС. ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА ИМ. А.С. ПУШКИНА)

Аннотация. В статье представлен анализ результатов исследования, проведенного Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина в свете изменений языковой ситуации в Кыргызстане за 30 лет независимости. Автором отмечается необходимость учета демографического фактора при выявлении общего индекса устойчивости русского языка в социально значимых сферах жизни страны.

Ключевые слова: индекс устойчивости; русский язык; кыргызский язык.

Кыргызстан – это многонациональное государство, где на нынешний день проживают представители более 90 этносов. По данным Национального статистического комитета, на 1 января 2022 г. общая численность населения республики составила порядка 6 747 300 человек, из этого числа кыргызы составляют 4 896 182 человека (74 %), узбеки – 985 358 человек (15 %), русские – 341 351 (5 %) человек. Остальные 6 % граждан – представители уйгурской, дунганской, таджикской, турецкой и др. этнических сообществ [2]. В демографическом отношении население страны молодое: средний возраст на начало 2021 г. – 27,9 года. Этот факт свидетельствует о том, что большая его часть

сформировалась в постсоветскую эпоху, следовательно, от ее взглядов и ценностных предпочтений во многом зависят содержание и развитие языковой ситуации в стране.

Как известно, в Кыргызстане законодательно закреплены два языка – государственный (кыргызский) и официальный (русский). В настоящее время в связи с социально-экономическими процессами в стране языковой вопрос встает достаточно остро. Языковые вопросы в Кыргызстане можно рассматривать со следующих позиций: 1) государственная языковая политика и меры по ее реализации; 2) социальная, в центре внимания которой находятся стихийные процессы, происходящие на уровне коллективно-этнического и личностного сознания индивидов.

Ключевое место в вопросах витальности того или иного языка в языковом коллективе, безусловно, занимает уровень его социальной востребованности. Поэтому можно утверждать, что именно языковой коллектив определяет характер функционирования языков. В этом отношении определенный интерес представляет исследование Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (далее – Институт Пушкина), проведенного в 2020–2022 гг., в результате которого была выявлена такая качественная характеристика присутствия русского языка на пространстве СНГ, как индекс его устойчивости. Цель исследования авторов – выявление изменений в количественном отношении присутствия русского языка в основных сферах жизни стран СНГ за 30 лет их независимости.

В исследовании анализ функционирования русского языка проводился по четырем основным сферам общественной жизни: 1) государственно-общественной; 2) образования; 3) научной коммуникации; 4) СМИ.

На рисунке 1 представлен комплексный балл по функционированию русского языка в государственно-общественной сфере. Как видно из диаграммы, Кыргызстан стоит на четвертом месте. Общий балл 3 выставлялся по наличию трех показателей: 1) по закреплению в Конституции; 2) по наличию русскоязычных сайтов; 2) по наличию русскоязычного портала госуслуг.



Рисунок 1 – Русский язык в государственно-общественной сфере [2, 25]

Учитывая тот факт, что первые три страны в этом списке имеют общие границы с Россией, для Кыргызстана, у которого нет прямых территориальных контактов, наличие всех трех параметров является достаточно высоким показателем и демонстрирует прежде всего заинтересованность самой страны в активном функционировании русского языка.

Относительно функционирования русского языка в сфере образования бывших стран СССР были получены следующие результаты (рисунки 2, 3, 4).

Как видно из таблиц, по доле обучающихся на русском языке в вузах и СПО Кыргызстан занимает третье место, а по школьному образованию – шестое, уступая ДНР, ЛНР, Южной Осетии,

Позиция	Страна	Доля обучающихся на русском языке в учреждениях СПО, %		Изменение доли обучающихся на русском языке в учреждениях СПО за 30 лет, %
		1990/1991	2019/2020	
1	Республика Абхазия	–	100	–
	Донецкая Народная Республика	–	100	–
	Луганская Народная Республика	–	100	–
	Республика Южная Осетия	–	100	–
2	Республика Белоруссия	95	99,9	+5,1
3	Киргизская Республика	80	52,9	-33,9
4	Республика Казахстан	70	41,5	-40,7
5	Республика Молдова	22	23,6	+7,2
6	Эстонская Республика	60	21,2	-64,7
7	Республика Таджикистан	40	7,3	-81,8
8	Республика Узбекистан	8	2,7	-66,3
9	Украина	66,7	0,2	-99,7
10	Литовская Республика	11,2	0,1	-99,1
	Латвийская Республика	65	0,1	-99,9
11	Туркменистан	90	0	-100
	Республика Армения	45,9	0	-100
	Азербайджанская Республика	40	0	-100
	Республика Грузия	25	0	-100

Рисунок 2 – Образование на русском языке в школах [2,29]

Позиция	Страна	Доля обучающихся на русском языке в школах, %		Изменение доли обучающихся на русском языке в школах за 30 лет, %
		1990/1991	2019/2020	
1	Донецкая Народная Республика	–	100,00	–
	Луганская Народная Республика	–	100,00	–
	Республика Южная Осетия	–	100,00	–
2	Республика Белоруссия	80,30	89,70	+11,7
3	Республика Абхазия	–	53,30	–
4	Республика Казахстан	69,50	30,90	-55,5
5	Республика Молдова	34,20	27,90	-18,5
6	Киргизская Республика	29,40	27,00	-8,2
7	Латвийская Республика	42,00	24,00	-43
8	Эстонская Республика	38,00	14,40	-62,1
9	Республика Узбекистан	13,50	10,50	-22,3
10	Азербайджанская Республика	17,90	8,40	-53,1
11	Украина*	51,40	6,80	-86,8
12	Литовская Республика	15,20	4,70	-69,1
13	Республика Таджикистан	9,20	4,60	-50
14	Республика Грузия**	23,00	2,40	-89,6
15	Туркменистан	14,10	1,90	-86,5
16	Республика Армения	15,30	1,40	-90,9

Рисунок 3 – Образование на русском языке в СПО [2,33]

Позиция	Страна	Доля обучающихся на русском языке в вузах, %		Изменение доли обучающихся на русском языке за 30 лет, %
		1990/1991	2019/2020	
1	Республика Абхазия	–	100	–
	Донецкая Народная Республика	–	100	–
	Луганская Народная Республика	–	100	–
	Республика Южная Осетия	–	100	–
2	Республика Белоруссия	98,5	99,6	+1,1
3	Киргизская Республика	93	65,4	-29,7
4	Республика Казахстан	90	30,2	-66,5
5	Республика Молдова	40	28,9	-30,5
6	Республика Таджикистан	55	24	-56,4
7	Азербайджанская Республика	52	12,9	-75,2
8	Латвийская Республика	45	6,7	-85,2
9	Республика Армения	41,5	6,6	-84,1
10	Республика Узбекистан	8	2,7	-66,3
11	Эстонская Республика	41	2,2	-94,7
12	Литовская Республика	25	1,4	-94,4
13	Республика Грузия	30	1,3	-95,7
14	Украина	66,7	0,5	-99,3
15	Туркменистан	95	0	-100

Рисунок 4 – Образование на русском языке в вузах [2,35]

Абхазии, Белоруссии, Казахстану. Значительный разрыв между показателями вузов, СПО и школ становится вполне объяснимым, если учесть тот факт, что с каждым годом растет количество школ с киргизским языком обучения. Так, если в 2000/01 учебном году количество общеобразовательных школ по республике составляло 1975, то в настоящее время (2021/22 учеб. г.) это число выросло до 2333. Из этого числа примерно десятая часть – школы с русским языком обучения, т. е. 247 школ. Следует добавить, что русские классы имеются в 604 школах со смешанными языками (русским, киргизским, узбекским, таджикским) обучения. Однако школ с киргизским языком преподавания по стране объективно больше.

В вузах и СПО таких значительных изменений за 30 лет не происходило, поэтому присутствие русского языка на данных ступенях образования остается достаточно высоким.

Также при выявлении общей доли обучающихся на русском языке в Кыргызстане следует учитывать демографический фактор. Население страны молодое и численно растет весьма быстрыми темпами. Следующая таблица демонстрирует демографические изменения в стране с 1939 г. по настоящее время (рисунок 5).



Рисунок 5 – Демографические изменения в Кыргызстане

Следовательно, учитывая тот факт, что для сравнения были взяты данные за 1990–1991 гг. и подсчитаны относительно общего населения республики на то время, необходимо учесть, что за этот период произошел прирост населения на 2 млн. человек. В связи с чем выявленное снижение доли обучающихся к 2019–2020 гг. (для школ – 8,2; для СПО – 33,9; для вузов – 29,7) следует пересмотреть с учетом данного факта.

По функционированию русского языка в сфере науки в странах СНГ исследователи разделили страны на две основные группы: 1) где русский язык в научном дискурсе занимает значительное место (куда вошел и Кыргызстан наряду с Белоруссией, Казахстаном, Узбекистаном, Таджикистаном и Азербайджаном); 2) где научная коммуникация осуществляется преимущественно на национальных языках (Грузия, Латвия, Литва, Эстония). В целом, по показателю «Русский язык язык в научной коммуникации» Кыргызстан занимает 3-е место в списке после Белоруссии и Азербайджана [1,47].

По параметру «Русский язык СМИ» республика занимает 5-е место и фиксируется прирост доли СМИ на русском языке за 30 лет независимости с показателя 48 % до 52,3 %. Это демонстрирует достаточно высокий спрос на русскоязычную периодику. А с учетом того факта, что для Кыргызстана основным источником информации является Рунет, прирост в показателях вполне очевиден и закономерен.

Подводя итоги, авторы выявили общий индекс устойчивости русского языка в странах СНГ, где Кыргызстан занимает 2-е место с показателем 6,67, уступая только Белоруссии. Этот показатель достаточно высок и подтверждает тот факт, что Кыргызстан на нынешний день является самой русскоязычной страной в Центральной Азии.

Литература

1. Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Выпуск 2 / сост.: А.Л. Арефьев, А.Р. Голубь, С.Ю. Камышева, И.А. Маев, А.И. Ольховская, М.А. Осадчий, М.Н. Русецкая, А.С. Хехтель; под ред. М.А. Осадчего. – М., 2022. – 60 с.
2. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.stat.kg/ru/statistics/naselenie/> (дата обращения: 22.03.2023).

*Дж. Дж. Мурзалиева,
С.Д. Боколова*

РЕАЛИЗАЦИЯ БИЛИНГВИЗМА НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается, как вопросы билингвизма и межязыкового перевода влияют на развитие образовательной среды в вузе и как они отражаются в содержательной, управленческой и методической подготовке преподавателей русского языка для вузов с родным (нерусским) языком обучения. Если говорить о билингвизме, очень важно подчеркнуть роль русского языка в образовании и развитии личности. Благодаря русскому языку мы открываем для себя и мир художественной литературы – замечательные произведения как русских, так и зарубежных классиков. Поэтому билингвизм в данное время актуален. Авторы рассматривают теоретические

и прикладные аспекты, предопределяющие специфику реализации и управления билингвальной образовательной средой и содержание основных образовательных программ подготовки педагогов и лингвистов в вузе.

Ключевые слова: управление образовательной средой; двуязычная образовательная среда; билингвизм; межкультурный перевод; учитель русского языка; методическая подготовка.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современная система подготовки учителей направлена на формирование профессиональных компетенций будущих учителей для работы в поликультурной образовательной среде. Явление билингвизма – характерная черта современного общества, и связанные с ним вопросы межкультурного перевода, необходимость учета специфики будущей работы в образовании определяют специфику управления образовательной средой вуза, содержание базовой программы подготовки учителей.

Согласно широко распространенному определению билингвизм – это практика попеременного использования двух языков; лиц, владеющих двумя языками, называют билингвами, другое определение билингвизма – «владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения», при этом уровень владения вторым языком может варьироваться от элементарного до продвинутого и профессионального [4].

Проанализировав исследования билингвизма, мы смогли выделить два концептуальных подхода к этому вопросу: первый предполагает, что владение вторым языком находится примерно на одном уровне с родным, а второй допускает существенные различия в овладении этими двумя языками, тогда как второй может использоваться в повседневном общении. В любом случае билингвизм рассматривается как явление, описывающее способность двуязычного человека достаточно эффективно общаться на каждом из двух языков.

В билингвальной языковой ситуации уровень языковой компетенции индивидов высок, будь то родной или приобретенный

язык, что обеспечивает возможность взаимодействия с представителями другого этноса в одной или нескольких сферах общения, а также предполагает практическое использование обоих языков в одном языковом сообществе [5].

Билингвизм позитивно сказывается на развитии памяти, способности понимать, на анализе и обсуждении языковых явлений, сообразительности, скорости реакции, математике и логике. Обычно всестороннее развитие билингвов способствует успешному изучению иных абстрактных наук, литературы и других иностранных языков. Поскольку у билингва гораздо более широкий опыт языкового общения, его интересует и происхождение того или иного слова.

Билингвизм бывает двух видов: естественный и искусственный. Естественный билингвизм – учащийся «переходит» в чужую среду, а новый язык усваивает, как родной язык. Основным стимулом для освоения языка является потребность в коммуникации, при благоприятном условии язык усваивается в качестве «второго родного».

Искусственный билингвизм наблюдается в учебных заведениях, на курсах, в кружках с использованием специальных методик. В то же время изучение языка в одном случае – самоцель освоения иностранных языков в школе и вузе, в другом случае – необходимость: иностранные, новые языки важны для социального развития человека.

Определяющие методы билингвального обучения – общие дидактические принципы: наглядное, осознанное, доступное, целесообразное обучение русскому языку в следующей системе рекомендаций:

1. От простого до сложного.
2. От легкого до тяжелого.
3. От известного до неизвестного.
4. От близкого до дальнего.

Студентоцентрированный подход учитывает индивидуальные особенности студентов. Разработаны разные стратегии образования – операции и действия, которые учащиеся применяют

в работе, оптимизируют процессы получения, хранения и извлечения информации из памяти, а также способы использования накопленных данных.

Дедуктивный подход к преподаванию русского языка билингвам заключается в следующем: от формы к реализации, от общего к конкретному. Основой метода преподавания грамматики и ее модификации является дедуктивный подход: обучающийся усваивает правила, а потом выполняет упражнения.

Метод обучения – одна из главных категорий методики. В общедидактическом понимании термин «метод» относится к способам взаимосвязанной образовательной деятельности преподавателя и учащихся, направленной на достижение цели образования, воспитания, развития учащихся. По самостоятельности образовательных действий, которые учащиеся выполняют, различаются методы активного и пассивного характера, а также по характеру деятельности учащихся – устный и письменный, индивидуальный и коллективный, аудиторный и домашний виды занятий.

В процессе преподавания русского языка как неродного в высшей школе методическая задача преподавателя – грамотно сформулировать задания и проблему «кейсов» с обязательным учетом: 1) требований стандарта, 2) возраста студентов 3) их индивидуальных возможностей. Например, на элементарном уровне результатом решений «кейсов» может быть таблица, которую студенты заполняют самостоятельно, творчески представляя свои предложения и варианты. На базовом уровне в качестве результата студенты могут представить материальный продукт – сложный коллаж или сценический сюжет с докладом или презентацией. Большой объем времени требуется для самостоятельной деятельности и для того, чтобы студенты получили результат от работы по профессиональному «кейсу» [2; 64].

По нашему мнению, урок – основная организационная единица учебного процесса. Цель – достижение окончательного, завершающего курса. Обычно занятия проводятся с постоянной группой учащихся и в соответствии с учебным планом. Под системой тренингов понимается ряд практических занятий по одной теме.

Урок русского языка с билингвами с практической целью преследует общеобразовательную цель в соответствии с конкретными условиями обучения: особенностями учащихся в возрастной группе, языковых навыков и т. д.

Урок русского языка билингвам имеет свою специфику: в отличие от других предметов, его основная цель заключается в формировании коммуникативной компетенции учащихся. В этом контексте мы выделяем следующие ключевые особенности:

- речевая направленность, т. е. обучение в условиях, соответствующих будущей коммуникативной деятельности;
- функциональность;
- расположение;
- индивидуализация учебного процесса;
- мотивация.

Организация урока русского языка как неродного заключается, с одной стороны, в логике и последовательности преподавания, соответствующих возрастным особенностям учащихся, и постепенности усвоения предмета, с другой – в соответствии с определенной тематикой. При планировании деятельности учитывают слова, которые следует произносить, слова, которые следует повторять и вставлять в контекст; игры, применяемые при работе с языковым материалом; визуальные материалы; определяется система заданий на отработку фонетических и грамматических навыков, подбираются стихи, песни, загадки и т. д., составляется реальный и воображаемый план с учетом чередования материала и этапов урока [5].

Учебную единицу для учащихся-билингвов можно рассматривать как упражнение в игровой форме – язык или речь, которое требует создания специальной ситуации. Если учебная сторона игры переплетается с естественными игровыми потребностями учащихся, то занятие легко организовать как чередование работы в зоне ближайшего развития с работой в зоне активного использования, а также повторение прошедшего и стимулирование отсроченного общения.

На наш взгляд, грамотность письменной речи на родном языке повышает уровень владения русским письмом, потому что позволяет лучше понять процесс. Многие учащиеся-билингвы овладевают письменной и устной формами речи асимметрично: зачастую непонимание при чтении не так заметно, как ошибки при письме.

В Кыргызстане билингвизм – одна из основных черт языковой политики страны. В историческом аспекте русский и кыргызский языки развиваются в зависимости от таких социолингвистических факторов, как динамика языков в разных сферах жизни общества, векторы языковой политики, уровень их функций и т. д. Лингвистический подход в республике детерминировался.

Литература

1. *Алпатов В.М.* Одноязычие и многоязычие // Решение национально-языкового вопроса как фактор в укреплении безопасности. – М., 2017. – С. 60–65.
2. *Боколова С.Д., Иманалиева Т.И., Оторбаева Г.Д.* Примеры кейс-стади, применяемые на занятиях русского языка как неродного в высшей школе // Збірник наукових праць за матеріалами VI Міжнародного наук. – М., 2021. Выпуск 23.
3. Овометодичного семінару «Ключові аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності сучасного студентства» 19 травня 2021 р. ХНАДУ – 2021. – С. 57–64.
4. *Дербішева З.К.* Языковые контакты в сфере двуязычия в Кыргызстане. Особенности билингвизма в Кыргызстане // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – С. 144–155.
5. *Кондрашкина Е.А.* Билингвизм и диглоссия // Язык и общество. Энциклопедия. – М., 2016. – С. 88–94.
6. *Хархурин А.В.* История билингвального и творческого образования // Психолого-педагогический журнал РУДН. – 2016. – № 4. – С. 16–28.
7. *Шаббаев Ю.П., Воронцов В.С., Орлова О.В., Мартыненко А.В., Миронова Н.П.* Языковая политика и языковые ориентации населения в национальных республиках: конфликт интересов между группами или несовершенство культурных практик // Вопросы филологии. – 2018. – № 1 (61). – С. 62–74.

ПАРНЫЕ СЛОВА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье приводятся результаты сравнительно-сопоставительного исследования парных слов и словосочетаний в английском и кыргызском языках. Парные слова рассматриваются как сложные словосочетания, для которых характерны определенные форма и структура сочетания, имеется идиоматическое значение в двух неродственных языках. Приведены примеры для сравнительно-сопоставительного анализа.

Ключевые слова: фразеологизмы; парные слова; словосочетания; синонимы; антонимы; сложные слова.

Фразеологический фонд английского языка настолько велик, что его невозможно исследовать в рамках одной работы. Тем не менее на примере рассматриваемых фразеологизмов, в частности парных слов, можно отчетливо представить, насколько разнообразны по своей семантике и выразительности фразеологизмы современного английского и кыргызского языков.

Парные слова принадлежат к тому разряду копулятивных сложных слов, отношения между компонентами которых представляются синтаксически равноправными. В основе образования данных единиц, кроме лексико-грамматических и фонетических признаков, лежит еще и семантическая закономерность, заключающаяся в том, что в парные слова могут объединяться не любые слова, имеющиеся в лексической системе языка, а лишь те, которые связаны между собой определенными семантическими отношениями, а именно: они могут быть связаны синонимичными, антонимичными, ассоциативными коррелятами [5].

Особенность парных слов в том, что они характеризуются закрытостью своей структуры и способны функционировать на морфологическом и синтаксическом уровнях языка исключительно

в качестве одной лексической единицы, как и простое слово. На синтаксическом уровне для парных слов не может быть найдена изоморфная структура, поскольку они принадлежат к словообразовательным формам. Парные слова производятся как самостоятельные лексические единицы и используются для номинации различных предметов и явлений действительности, имея при этом обобщенное значение собирательности, множественности.

В английском языке многие пары слов составляют идиомы и устойчивые выражения: *on and off* – время от времени, *out and about* (английская идиома) – в достаточно хорошей форме [1].

Синонимичные парные слова

Синонимичные парные слова образуются путем сложения (спаривания) двух полных (тождественных) синонимов или же близких по значению слов. Следует отметить, что в лингвистике синонимы трактуются неоднозначно. Одни признают синонимами слова, полностью совпадающие в своем значении, другие же считают синонимами слова, близкие по значению. Понимание близости значения часто расширяется, и в число синонимов включаются не только слова, обозначающие одно понятие, но и слова, которые обозначают разные понятия, хотя и близкие между собой. В нашем исследовании мы придерживаемся первой точки зрения, т. е. в качестве синонимов рассматриваем слова, тождественные по значению, обладающие взаимозаменяемостью или же предельно близкие.

Характерной особенностью синонимичных парных слов является наличие в них обобщающего собирательного значения, вытекающего из соединения названий конкретных предметов и явлений действительности [2].

Например:

Peace and quiet – Тишина и покой. Слова *peace* и *quiet* имеют синонимичное значение между собой.

I will spend this weekend in peace and quiet – Я проведу эти выходные в тишине и покое.

Sick and tired – Быть уставшим. Слова *sick* и *tired* тоже несут тождественное и предельно близкое значение.

I am sick and tired of it. It is time to change something – Я устал от всего этого. Пора что-то менять.

Антонимичные парные слова

Парные слова с собирательным значением могут образоваться также из слов, связанных между собой антонимичными отношениями. По мнению И.П. Павлова, «парных слов, образованных при помощи антонимических основ, в языке встречается значительно больше, чем парных слов, образованных при помощи синонимических основ».

Оба компонента сложного слова, состоящего из слов-антонимов, выражающих противоположность значений, не исключают друг друга, а отличаются качественно друг от друга. Такие контрастные слова образуют парные имена со значением обобщения и собирательности [2].

Например:

Sooner or later (устойчивое выражение) – Рано или поздно. Слова sooner и later выражают противоположные значения, но здесь образуется обобщение [3].

Sooner or later they will find out what you have been up to – Рано или поздно они узнают о том, что ты делаешь.

Black and white – Черно-белое; что-то понятное, точно объяснимое.

The rules are black and white. What exactly didn't you get? – Правила были четко объяснены. Что именно тебе непонятно?

В кыргызском языке парное слово ак – кара антонимично, как и в английском языке.

Then and there – Итак, здесь и сейчас [4].

He wants to figure it all out then and there – Он хочет все разъяснить здесь и сейчас.

Ups and downs – Взлеты и падения.

Every relationship has its ups and downs. You only have a choice to take it or to leave it – В каждой отношениях есть свои взлеты и падения. У вас есть выбор принять это или выйти из отношений.

Ins and outs – «Нюансы»; имеются в виду абсолютно все детали, подводные камни и подробности чего-то [6].

We have yet to discuss all the ins and outs of his proposal – Нам еще предстоит обсудить все нюансы его предложения.

Парные словосочетания, так же как идиоматические выражения, занимают особую нишу в английском языке, что вызывает сложности и необходимость запоминать целые сочетания. Тем не менее парные словосочетания помогают более точно выразить свои эмоции и делают речь богаче и натуральнее.

By and large – в общем; как правило. Используется как вставная конструкция, очень популярный синоним к слову generally [7].

By and large, most people would prefer to have a badly paid job that they liked rather than a well-paid job that they disliked – По большому счету, большинство людей предпочли бы иметь плохо оплачиваемую работу, которая им нравилась, а не хорошо оплачиваемую работу, но нелюбимую.

Odds and ends – Всякая всячина; мелкие, не особо нужные детали. Часто встречается в значении «хлам».

Everything had been packed away in boxes except for a few odds and ends – Все было упаковано в коробки, за исключением хлама.

Own flesh and blood – Кровинушка; дословно «собственная плоть и кровь», т. е. кто-то очень родной, любимый. Как правило, используется в разговоре о детях.

We're talking about my family here, my own flesh and blood. Of course I trust them – Сейчас мы говорим о моей семье, моей собственной плоти и крови. Конечно, я им доверяю [8].

Обратимся к примерам парных слов в кыргызском языке: «ата – бабалар», которое означает предки; «бала – чака» – дети.

An out-and-out lie – откровенная ложь. Как правило, используется в ответ на чьи-то обвинения.

Peace and quiet – Тишина и спокойствие (абсолютное умиротворение и расслабление); также часто используется для характеристики, описания природы.

We took a couple of days off and went to the country for a bit of peace and quiet – Мы взяли пару выходных и поехали в деревню, чтобы побыть немного в тишине и покое.

В кыргызском языке есть определенные конструкции, где парные слова состоят из двух или более слов и обычно пишутся через дефис. Приведем несколько примеров: кыз-кыркын означает девушка, кызыл-тазыл – красный и белый, кадыр-барк – достоинство, ага-ини – братья, эже-синди – сестры, чай-пай – чай, азык-түлүк – еда, продукты питания.

Исходя из сравнительно-сопоставительного анализа парных слов в английском и кыргызском языках, следует отметить, что, являясь разными, неродственными, два языка обладают частичным сходством в образовании парных слов, где семантически имеют одинаковые значения. В некоторых случаях к парным словам в английском языке можно найти аналоги или эквиваленты с тем же значением.

Литература

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М., 2013.
2. *Матвеева Г.Г.* Количественное употребление языковых единиц как форма активизации нюансов смысла в скрытой прагмалингвистике // *Langage and Communication Journal*. Issue 1. – Rostov-on-Don, 2001.
3. *Кунин А.В.* Англо-русский фразеологический словарь. 3-е изд., стереотип. – М., 2001.
4. Степанов. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М., 1998. – С. 298–299.
5. URL: <http://www.begin-english.ru/angliyskie-slova-po-temam/pary-slov> (дата обращения: 3.01.2023).
6. URL: <http://www.english-distance.ru> (Английские фразеологизмы. Электронный словарь) (дата обращения: 14.02.2023).
7. URL: <http://www.onlinedics.ru> (Толковый словарь иностранных слов) (дата обращения: 14.02.2023).

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье автор делится опытом преподавания дисциплины «Современный русский язык. Лексикология» на филологическом факультете Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (бакалавриат, первый курс). Речь идет об учащихся, для которых русский язык родной, а также для которых – неродной или иностранный. Автор презентует свое учебное пособие, которое может быть использовано в процессе преподавания лексики русского языка в этой аудитории.

Ключевые слова: русский язык как родной; неродной и иностранный; студенты-филологи; бакалавры; монолингвы; билингвы; лексика; обучение; учебное пособие; тесты.

Одна из наиболее существенных особенностей (и проблем) преподавания лексикологии на филологическом факультете Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (направление подготовки 45.03.01 «Филология»; бакалавриат; первый курс) заключается в специфике контингента учащихся (общеобразовательная и языковая подготовка, разные уровни владения русским языком, национальная принадлежность, профессиональные интересы, формы обучения и т. п.). Это обстоятельство обуславливает характер подачи языкового и речевого материала и предпочтительные формы работы в таких группах. Преподавателю приходится совмещать в учебном процессе методики преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного.

Несмотря на большое количество учебников и учебных пособий по лексикологии, адресованных учащимся филологических факультетов, на сегодня ощущается дефицит соответствующих изданий, предназначенных аудитории из русскоязычных монолингвов и билингвов. С одной стороны, эти источники должны коррелировать с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению

подготовки 45.03.01 «Филология», а с другой – быть адаптированы для студентов с разными уровнями владения русским языком.

Об одном из таких учебных пособий пойдет речь в этой статье [1]. Оно адресовано студентам 1-го курса филологического факультета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (адресат – широкий: студенты, для которых русский язык является: а) родным, б) неродным, в) иностранным) и предназначено как для решения практических задач на семинарских занятиях, так и для самостоятельной работы учащихся вне учебной аудитории. Учебное пособие состоит из двух частей (теоретической и практической), его содержание отражает РПД «Современный русский язык. Лексикология» и включает основные разделы дисциплины: 1. Лексика; 2. Фразеология; 3. Лексикография. Данное издание представляет собой учебное пособие синтетического типа в тестовом формате, в котором учитывается целый комплекс трудностей лексической и фразеологической систем русского языка. В него включены тесты, связанные с лексической семантикой, категориальными лексико-семантическими отношениями (полисемия, омонимия, синонимия, антонимия, паронимия), с различными характеристиками лексики и фразеологии (происхождение, принадлежность к активному/пассивному запасу, сфера употребления, стилистическая дифференциация), культурой речи, а также языковой игрой. В статье мы подробно остановимся на работе с тестами, представленными в разделе «Лексика».

В теоретической части пособия содержатся задания, направленные на проверку знаний студентов понятийно-терминологического аппарата дисциплины. Здесь представлены разные варианты тестов: 1. Тесты закрытого типа, которые содержат формулировки определений понятий в виде незаконченных предложений, предполагающих терминологическое завершение (к предложенному толкованию требуется дать правильный терминологический ответ). 2. Тесты, в которых нужно из ряда предложенных ответов выбрать правильный (или правильные). 3. Тесты (табличный вариант), в которых нужно соотнести контексты левого и правого столбиков. Например:

Тест № 1. Совокупность слов языка как обозначений предметов, явлений и понятий образует его словарный состав, или....

Практическая часть пособия включает систему тестов, связанных со всеми основными разделами курса, отраженными в РПД («Лексическое значение», «Основные типы лексических значений», «Категориальные лексико-семантические отношения и классы единиц», «Лексика русского языка с точки зрения ее происхождения», «Лексика русского языка с точки зрения активного и пассивного запаса», «Лексика русского языка с точки зрения сферы ее употребления», «Функционально-стилевая и экспрессивно-стилистическая характеристика лексики»). Здесь также содержатся разные варианты тестов: 1. Тесты закрытого типа, в которых учащемуся предлагается выбрать один/несколько правильных вариантов ответа. (При этом формулировки заданий могут быть разными: «Найдите примеры с метафорическим переносом», «Утратили образность метафоры ...», «С процессом детерминологизации связано появление следующих метафор ...», «Степень проявления признака или действия отличаются синонимы ...», «Какие слова не являются антонимами?», «Содержат признаки старославянизмов ...», «Укажите, к какому типу лексических единиц относятся слова *тать, व्या, всуе?*», «К заимствованиям из славянских языков относятся ...» и др.). 2. Тесты открытого типа: учащимся предъявляется контекст, куда они должны вставить нужное слово или словосочетание. 3. Тесты (в виде таблиц), в которых необходимо соотнести контексты левого и правого столбиков, установив соответствие между понятиями и определениями; списком понятий и их характеристиками; сочетанием слов и типом лексической единицы и т. п. 4. Тесты, в которых учащимся предлагается не только найти соответствие между лексическими единицами, но и составить с ними словосочетания.

Задания нацелены на то, чтобы пробудить у студентов исследовательский интерес к науке о слове и способствовать их профессиональной филологической подготовке. С учетом специфики адресата в каждой теме представлено большое количество

тестов с разным уровнем сложности. Преподаватель может использовать эти тесты как на стадии введения, так и активизации лексики, как форму контроля (текущего и итогового), а также как иллюстративный материал к лекциям.

Данное пособие может быть полезно студентам, получающим филологическое образование на русском языке в вузах Киргизии (профили «Русский язык и литература», «Преподавание филологических дисциплин» и др.). В процессе преподавания лексикологии современного русского языка в этой аудитории необходимо учитывать принадлежность учащихся к разным лингвокультурным типажам: это и русскоязычные монолингвы, и билингвы (двуязычные киргизы с доминирующим родным языком, двуязычные киргизы с доминирующим русским языком, русскоязычные киргизы как типаж, сложившийся в результате языкового сдвига, а также представители других национальностей [3, 11]). Осваивая лексику русского языка, двуязычные киргизы сталкиваются с национальным своеобразием структуры значений и систем лексических единиц. Лексика киргизского языка значительно отличается от лексики русского языка по тематическому составу словаря, семантическим объемам слов (например, в ЛСГ *ленивый* соответствует русским словам *ленивец, лежебока, лентяй, лоботряс*, в киргизском языке – лишь одна лексема – «*жалкоо*» [4, 10]), по сочетаемости, функционально-стилевой и экспрессивно-стилистической принадлежности, поэтому в русской речи киргизов часты ошибки, порожденные лексической интерференцией, например: «*Ручку поставил на карман*», «*Чашку положил на стол*», «*Очень чисто вымыл рубашку*», «*Он моет зубы*», «*Сестра моет бельё*», «*Назгуль стирает голову*», «*Асан чисто выстирал пол*», «*Пришёл в город на машине*» и т. п. Эти ошибки связаны с различием значений, закрепленных за соответствующими друг другу словами родного и изучаемого языков: *койду* – в киргизском языке употребляется в значении «поставил, ставил, уложил, положил»; *жууйт* – «мыть, стирать»; *келди* – «пришел, приехал, прибыл» [2, 1–2]. Семантизации (беспереводной и переводной), даже методически правильно организованной, недостаточно для

введения лексемы в активный словарный запас учащихся. Необходимы специальные задания на активизацию лексических единиц – их закрепление и интенсивное использование в речи студентов, изучающих русский язык. Вводя новую лексику, необходимо прибегать к использованию ранее изученных слов со схожими или противоположными значениями, также можно задействовать приемы наглядного представления языкового материала, толкования на изучаемом языке и контекстуальную догадку.

В тестах практической части нашего пособия представлены задания разного уровня сложности. Это дает возможность преподавателю варьировать материал в зависимости от степени подготовленности аудитории. В содержание одного теста может включаться информация из разных тем (синкретичная подача материала). Так, в разделе «Лексическое значение слова и его типы» представлены тесты, с помощью которых можно проверить знания студентами а) лексического значения языковой единицы, б) гипо-гиперонимических отношений; в) ЛСГ, тематических групп, микрополей. Например, выполняя такого рода тесты, учащийся получает представление о терминах родства:

Тест № 8. Какое из данных ниже слов имеет значение «Мать жены»?

- бабушка
- сноха
- теща
- свекровь.

Особые трудности иностранные студенты-билингвы испытывают при усвоении семантически близких слов одной тематической группы. Учащиеся знакомятся с ними на практических занятиях, выполняя достаточно сложное для них задание – выявить дифференциальные семы этих лексических единиц: *кольцо – перстень, кулон – медальон, бублик – баранка – сушка, рукавицы – варежки – перчатки – митенки, корона – кокошник – тиара – диадема, свитер – пуловер – джемпер* и т. п. В процессе работы студенты могут обращаться к различным словарям. Однако толкования этих единиц в лексикографических источниках,

как правило, оставляют желать лучшего, поэтому преподаватель может также использовать в качестве одного из способов семантизации зрительную наглядность – предметную (непосредственная демонстрация предмета); изобразительную (показ картинки, фотографии, репродукции, рисунка, схемы); моторную (предъявление действия и название его). Так, в процессе работы со словами одной тематической группы можно использовать изображение этих предметов (на стадии толкования значений).

бублик – баранка – сушка



Их также можно принести в аудиторию. Можно предложить студентам тест (его целесообразно использовать при вводе новых слов, на стадии активизации лексических единиц или контроля за их усвоением)

в сочетании со зрительной наглядностью, в случае необходимости дополнив его лингвострановедческим комментарием.

Тест № 4. Какое из данных ниже слов имеет значение «украшенный головной убор древних восточных царей, а также римского папы»:

- корона
- кокошник
- тиара
- диадема.



?

Для лучшего усвоения активизируемой лексической единицы можно включать ее в тесты других разделов, учитывая системные связи слов, их синтагматику и парадигматику. Так, на основе тематически близких групп слов построены тесты, целью которых является проверка знания учащимися жаргонной лексики русского языка и типов метафорического переноса (раздел «Лексика русского языка с точки зрения сферы ее употребления»).

Тест № 13. Сленговое значение зафиксировано у слова:

- ботаник
- орнитолог
- зоолог
- микробиолог

Актуальность создания учебного словаря, в котором были бы представлены дифференциальные семы лексических единиц различных тематических групп, адресованного студентам-билингвам, на сегодня не вызывает сомнений.

Обучение лексике и ее употреблению неразрывно связано с обучением нормам литературного языка – фонетическим (орфоэпическим и акцентологическим), лексическим, грамматическим (морфологическим и синтаксическими), стилистическим, нормам правописания (орфографическим и пунктуационным). Соблюдение лексических норм – важнейшее условие точности речи и ее правильности. Их нарушение приводит к лексическим ошибкам: неправильный выбор слова из ряда единиц, близких ему по значению или по форме, нарушение норм лексической и стилистической сочетаемости и т. д. Эти проблемы представляют большую сложность для студентов-билингвов (см. выше). Например, в их речи могут возникать лексические ошибки, связанные с неправильным употреблением паронимов *подстрекать* – *подстригать*: «*Моя сестра работает подстрекателем (чач кырккыч)*»; здесь «подстрекатель» толкуется как «человек, работающий в парикмахерской» [4, 11]. Плохо разбираясь в оттенках слов синонимического ряда, двуязычные киргизы часто заменяют несколько слов русского языка одним словом-эквивалентом родного языка. С учетом этой ситуации мы включили в наше пособие тесты по

культуре речи: 1. Тесты, в которых содержатся ошибки, связанные с употреблением конкретной группы лексических единиц (многозначных слов, омонимов, синонимов, антонимов паронимов и др.). 2. Тесты, связанные с нарушением норм лексической сочетаемости языковых единиц. 3. Тесты, связанные с функционально-стилевой принадлежностью и стилистической маркированностью лексических единиц. 4. Тесты, связанные с нарушением не только лексических, но и грамматических норм.

Тест № 6. Найдите примеры нарушения лексической сочетаемости:

- Разбить вазу
- Настоящий друг
- Крепкий ливень
- Натюрморт одежды

В этой части можно дать тесты, в которых студенту предлагается сравнить контексты употребления лексической единицы (правильный и ошибочный).

Тест № 7. Найдите ошибки в употреблении лексических единиц:

- Можно спросить вопрос?
- Ребенок любит задавать вопросы.
- Он мыл свою одежду.
- Девочка вымыла посуду.
- Мать постирала ребенку волосы.
- Она выстирала белье.

На занятиях мы используем и игровые задания, которые направлены на реализацию творческого потенциала студентов. Их можно применять на всех этапах работы с лексикой (семантизация, усвоение, повторение, контроль). Игра повышает мотивацию студентов, разряжает обстановку, помогает лучшему запоминанию новых слов, а соревновательный элемент способствует активизации пассивных учащихся. Нас в первую очередь интересуют тесты, содержащие языковую игру, связанную с неправильным толкованием значений слов, с ложной этимологией, а также с различными трансформациями языковых единиц. Так, выполняя тест № 11 (см.

ниже), учащиеся должны понять, чем различаются семантически близкие слова одной тематической группы, а также вспомнить персонаж известного рассказа А.П. Чехова «Каштанка»:

Тест № 11. Найдите неправильные толкования слов.

- Блондинка – белокурая, светловолосая женщина.
- Каштанка – женщина с каштановыми волосами.
- Шатенка – женщина с темно-русыми волосами.

Тесты, содержащие неправильные толкования слов, могут быть связаны с нормами правописания. Так, в тесте № 12 (см. ниже) все семантизируемые нами лексические единицы объединены одной орфографической темой «Правописание приставки *при-*». В данном случае уместно вспомнить соответствующее орфографическое правило:

Тест № 12. Найдите неправильные толкования слов.

- Приколол – присоединил булавкой.
- Прилежание – присоединение к лежащим.
- Придрался – присоединился к драке.
- Признался – присоединился к знающим.
- Приключение – присоединение к ключу.
- Припаял – присоединил путем паяния.
- Приголубил – присоединил к голубю.
- Приклеил – присоединил с помощью клея.

Надо отметить, что в речи двуязычных киргизов часто возникают ошибки, связанные с неправильной интерпретацией внутренней формы слова. Они представляют собой результат лексико-семантической интерференции, обусловленной незнанием/недостаточным знанием учащимися дифференциальных признаков лексических значений слов русского языка, отсутствующих в их родном языке (*шкурник* – «*тот, кто сдирает шкуры*», *рвач* – «*человек, который что-то рвет*», *сердцеед* – «*тот, кто питается сердцем*» и т. п.). Тесты на ложную этимологию отличаются степенью сложности. Так, тест № 13 адресован студентам, хорошо владеющим русским языком.

Тест № 13. В юмористических изданиях распространены ложные толкования слов, создающие комический эффект. Какие

из значений правого столбика подойдут к словам из левого столбика?

1. Экстаз	А. Стоматолог
2. Гуляш	Б. Тамада
3. Язычник	В. Холостяк
4. Папье-маше	Г. Аспирин
5. Баранка	Д. Муж графини
6. Жаргон	Ж. Овца
7. Графин	З. Родители
8. Самовар	И. Лингвист
9. Тостер	К. Таз, пришедший в негодность
10. Пломбир	Л. Неверный муж

Завершается учебное пособие разделом «Итоговый контроль знаний».

В нем содержатся тесты, комплексно отражающие все пройденные темы учебного курса.

Таким образом, в процессе преподавания лексики русского языка студентам-филологам (русский язык как родной, неродной и иностранный) должен учитываться характер языка как многоярусной, иерархически выстроенной системы, элементы которой взаимосвязаны. Разумеется, включенные в наше пособие тесты далеко не исчерпывают всего списка упражнений, нацеленных на формирование базовой профессиональной компетенции учащихся в области лексикологии. Нам лишь хотелось поделиться опытом работы с лексикой русского языка в такой аудитории. Выражаем надежду, что этот опыт окажется полезным для наших коллег-преподавателей русского языка как неродного и иностранного, работающих в вузах ближнего и дальнего зарубежья.

Литература

1. *Нестерова Т.В.* Лексикология. Тесты [Электронное издание]. – М., 2020. – 54 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44337286> (дата обращения: 04.04.23).

2. *Ражавалиева Т.Р., Кыргызбаева Ч.С.* Интерферирующее воздействие родного (кыргызского) языка при изучении русского.–URL:<https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/11%20T.R.Rajavalieva,%20Ch.S.Kyrgyzbaeva..pdf> (дата обращения: 01.04.23).
3. *Тагаев М. Дж.* Лингвокультурные типажи в языковом сообществе Кыргызстана // *Функционирование русского языка в контексте взаимодействия с киргизским языком и культурой: Междунар. научно-практ. конф., посвященная 20-летию КРСУ. г. Бишкек, 22 февраля 2013 г. / под ред. Г.П. Шепелевой.* – Бишкек, 2013. – С. 11–17.
4. *Токоева Н.А.* Лексико-семантическая интерференция при взаимодействии русского и кыргызского языков (на материале имен существительных со значением лица): автореф. ... канд. филол. наук. Специальность 10.02.20: сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. – Бишкек, 2004. – 26 с.

Н.И. Никольская

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о целесообразности системного обучения русскому языку и правомерности связанного с ним поэтапного тестирования детей-билингвов с нарушениями речи в случае проживания ребенка в ограниченной русскоязычной среде. Приводятся аргументы в пользу этого тестирования, особенно если русский язык является для ребенка родным (первым, доминантным). В исторической перспективе показано изменение отношения к обучению детей-билингвов в целом, и в частности к обучению таких детей с отклонениями речевого развития. При этом предлагаются для ознакомления позиции не только отечественных исследователей времен СССР и современности, но и отношение к проблеме европейских коллег.

Ключевые слова: программа обучения русскому языку детей-билингвов; тестирование на уровень владения русским языком (А-старт, А1, А2, В1, В2) для детей-билингвов; дети-билингвы с нарушениями речевого развития; логопедическое сопровождение детей-билингвов; межъязыковая интерференция; дисграфия.

По данным статистики, в России и в других странах растет число детей, имеющих те или иные нарушения речи. Согласно некоторым российским источникам, «распространенность нарушений речевого развития в России составляет до 25 % среди детей школьного возраста». В иностранной литературе приводимые цифры несколько ниже, но все равно весьма значительны – от 3,8 до 15,6% школьников в странах Европы с речевыми отклонениями [10].

Соответственно, увеличивается число детей с речевыми патологиями и среди билингвов. Таких учащихся педагоги обычно называют «слабыми», их шансы сдать тестирование оцениваются как минимальные, несмотря на старания и самих детей, и их родителей. Бывает, в подобных ситуациях родители вообще отказываются от обучения русскому и принимают решение сконцентрироваться на изучении языка, на котором ведется обучение в основной школе. Однако, как правило, это не приводит к улучшению успеваемости, так как «двухязычное воспитание не увеличивает тяжесть специфического расстройства развития речи и языка» [14]. Вовремя оказанная логопедическая помощь, возможно, привела бы к решению этой проблемы. Но даже если родители ребенка с логопедическими проблемами решили не отказываться от изучения русского языка, вполне понятны сомнения педагогов в целесообразности тестирования такого учащегося. Имеет ли оно смысл, если такие дети не могут наравне со всеми осваивать программу?

Здесь было бы уместно показать, что в целом отношение к обучению детей одновременно двум языкам и, в частности, к поддержанию двуязычия ребенка при речевом патогенезе менялось на протяжении всей истории вопроса. Еще Л.С. Выготский

указывал на важность системного изучения двух языков параллельно, которое он противопоставлял стихийному языковому развитию ребенка [4]. Именно поэтому проявилась программа по русскому языку для детей-билингвов, учитывающая дефицит учебного времени в условиях ограниченной языковой среды [7]. При этом тестирование – неотъемлемая часть этого образовательного процесса, которая дает ориентиры всем его участникам [9].

В 50-70 годы прошлого столетия представители научной школы Р.Е. Левиной, специалисты-дефектологи стали изучать развитие русской речи у детей-билингвов в республиках СССР. Было написано много работ о взаимном воздействии двух языковых систем, возникающем в процессе параллельного обучения языкам: родного национального и русского межнационального. По сути, эти работы выявляли факты межъязыкового взаимовлияния (тогда еще термин «интерференция» не был распространен) на фонематическом, лексико-грамматическом, семантическом уровнях, которые проявлялись в речи двуязычных детей.

Ошибки в устной речи, которые объяснялись влиянием фонетической системы другого языка, обнаруживались и в письменных работах. При этом эти ошибки воспринимались как нарушения письменной речи. Например, Р.А. Аязбекова после изучения письменных работ по русскому языку у школьников с казахским языком обучения делает вывод, что «на особенности дисграфии у таких детей, очевидно, накладывает отпечаток своеобразие фонематической системы казахского языка» [1]. Именно в этот период оформилось представление о билингвизме как о явлении, которое требует скорее частных, а не общих методических решений [12].

При этом на Западе достаточно быстро получил распространение термин «интерференция», под которым стали понимать «случаи отклонения от норм любого из языков, происходящие в результате владения двумя и более языками, т. е. вследствие языкового контакта» [3]. Взаимовлияние норм языков при одновременном их владении или изучении стало восприниматься как

вполне естественный и нормальный процесс, а не признак нарушения развития речи.

Очевидно, у большинства взрослых уходят годы, чтобы до автоматизма довести воспроизведение норм иностранного языка в речи. А у детей при нормальном развитии преодоление интерференции происходит гораздо быстрее. При этом процесс становления раннего билингвизма проходит две стадии – смешение двух языков в речи ребенка и различение в речи двух языковых систем [6]. Возможно, именно этап различения двух языков несколько затормаживает речевое развитие билингва.

А что же наблюдается, если речевое развитие ребенка-билингва идет с нарушениями? Существуют данные, что не интерференция вызывает нарушение речи, а наличие логопатологии не дает быстро преодолеть межъязыковое взаимовлияние. С конца прошлого века предпринимаются попытки разграничить специфические речевые ошибки нарушения речи и явления интерференции фонологических и графических систем речи детей-билингвов. [2, 8, 11]. Кроме этого, в диссертационной работе Е.О. Голикова статистически доказала: чем меньше ребенок делал дисграфических ошибок на армянском языке, тем лучше у него были результаты обучения русскому языку. Изначальное количество других ошибок, в том числе интерференционных, никак не влияло на успешность коррекции русской письменной речи [5]. Европейские коллеги также приходят к выводу, «что эффективность изучения второго языка напрямую зависит от состояния родного...» [13].

Подводя итоги, можно сделать вывод о необходимости системного обучения и поэтапного тестирования на уровень владения родным (первым, доминантным) языком детей-билингвов с нарушениями речи, даже если этот язык не является языком обучения в местной школе. Если хотя бы частично будут преодолены проблемы с родным языком, то и речь на втором языке станет со временем лучше. Также нужно облегчить таким детям получение сертификата для повышения их самооценки, т. е. при оценивании тестовых работ детей с нарушениями речи следует

к дисграфическим ошибкам относиться лояльнее, возможно, какой-то процент просто не учитывать.

Литература

1. *Аязбекова Р.А.* Нарушения письма у учащихся казахских школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971.
2. *Бакишханова С.С.* Анализ механизмов речевого производства как психолингвистическая основа диагностики речевых дефектов в условиях бурятско-русского билингвизма: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1999.
3. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / пер. англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. – Киев, 1979.
4. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. – Л., 1935.
5. *Голикова Е.О.* Формирование навыка письма у младших школьников с армянско-русским билингвизмом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.
6. *Имедадзе, Н.В.* К психологической природе раннего двуязычия // Вопросы психологии – М., 1960.
7. *Каленкова О.Н., Жильцова Л.Ю.* Системный подход к обучению и тестированию детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды. Научно-методическое пособие. – М., 2019.
8. *Касимова Э.Г.* Формирование слоговой структуры слова у детей с ФФ11 дошкольного возраста, говорящих на родном языке // Учитель Башкортостана. – 2003. – № 6.
9. *Корепанова Т.Э., Каленова О.Н.* К вопросу о тестировании русскоговорящих детей-билингвов. – М., 2015. – URL: https://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/k_vopr_o_testirovanii.pdf (дата обращения: 4.03.2023).
10. *Макаров И.В., Емелина Д.А.* Нарушения речевого развития у детей // МЕДПРАКТИКА-М. – М., 2017.
11. *Поливарова З.В., Карабулатова И.С.* Этнопсихолингвокоррекционный подход к процессу усвоения лексико-грамматических категорий русского языка у татар-билингвов старшего дошкольного возраста, имеющих речевые дисфункции // Специальное образование. – Екатеринбург, 2011.
12. *Русецкая М.Н., Лагутина А.В., Величенкова О.А.* Возможности организации логопедического онлайн-консультирования русскоязычных семей за рубежом // Русский язык за рубежом. – М., 2020. № 1.

13. *Jampert, K.* Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern, 2002.
14. *Paradis J., Schneider P., Duncan TS.* Discriminating children with language impairment among English-language learners from diverse first-language backgrounds // American Speech-Language-Hearing Association, 2013

*М.И. Пермана,
Н.Н. Рогозная*

КЛАСТЕРНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ФОНЕМ ИНДОНЕЗИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье анализируются фонологические структуры индонезийского и русского языков. Типолого-сопоставительный анализ и кластерный подход используются, чтобы показать схождение и расхождение языковых единиц и их элементов в анализируемых языках. Результаты кластерного описания могут быть полезны для повышения эффективности овладения русским языком как иностранным в индонезийской аудитории.

Ключевые слова: билингвизм; фонема; аллофон; кластер; билингвальная фонологическая модель; индонезийский язык; индонезийская аудитория.

Термин «билингвизм» используется в лингвистике для описания коммуникативной ситуации, когда люди владеют родным и каким-либо другим языком. Изучение билингвизма чаще фокусируется на интерференции, возникающей при изучении второго языка [5, 12]. Это исследование основано на концепции субординативного билингвизма, которая относится к ситуации, когда один язык изучается в подчиненном положении по отношению к другому.

Известно, что русский язык относится к группе славянских языков, а индонезийский – к австронезийской языковой семье. В индонезийском языке существует своя артикуляция, что может в свою очередь вызвать затруднения у новичков, изучающих этот язык. Как известно, графема является символом, обозначающим определенный звук в речи. Каждой графеме, как правило, соответствует своя фонема. В индонезийском языке не всегда одной фонеме соответствует одна графема. Есть фонемы, записываемые с помощью двух графем, например, фонема [ŋ] записывается с помощью двух графем «ng», фонема [ɲ] графемами «ny», а фонема [ʃ] графемами «sy» [2, 8].

В русском и индонезийском языках содержится разное количество фонем, у них различные фонетические характеристики. Следует отметить, что в индонезийском языке насчитывается 24 согласные фонемы, 6 гласных и 3 дифтонга [2, 8]. А в русском языке, по Московской фонологической школе, – 34 согласных и 5 гласных фонем [1, 52]. Такие несоответствия в количестве и типе фонем приводят к возникновению фонетической интерференции в речи учащихся. Данное явление может вызывать трудности с различением фонем и затруднять правильную речь. Некоторые фонемы в русском языке трудно произнести большинству индонезийских студентов, например: /в/, /з/, /ж/, /ш/, /ш':/, /ц/, /х/, /ы/ [4, 86].

Фоноференты в русской речи индонезийских студентов часто появляются из-за отсутствия в родном языке ассимиляции. Принцип чтения родного индонезийского языка, состоящий в том, что звуки произносятся без ассимиляции, влияет на речь индонезийских студентов. Таким образом, индонезийские студенты могут ошибочно произносить слова «просьба», «степь» и «клуб» – [просба], [степ] и [клуб] вместо [проз'бъ], [с'т'эп'] и [клулп].

В индонезийском языке нет фиксированных ударений, гласные не редуцируются. Индонезийские студенты могут неправильно ставить ударения в словах, что вызывает ошибки в произношении гласных, например, когда появляется графема «е» не под ударением, вместо редуцированного /и/ произносится /э/. На

письме графема «и» в конце слова после другой гласной читается как /й/ из-за влияния индонезийского правила произношения фонемы в такой позиции (*pantai, amboi*). А некоторые ошибки возникают из-за того, что в индонезийском языке есть слова, похожие на русские (буфет – *bufet*, февраль – *Febuari*), но произносятся на индонезийский манер: [буфэт], [фэбрал].

В индонезийском шесть гласных. Гласные фонемы на письме обозначаются графемами: [a] – а, [ɔ] – о, [u] – у, [i] – и. Фонемы [ɛ] (индонезийское название *taling*) и [ə] (индонезийское название *peret*) обозначаются одной графемой е [2, 8]. Сравнительная классификация гласных фонем индонезийского и русского языков показана в таблице 1:

Таблица 1 – Сравнительная классификация гласных фонем индонезийского и русского языков

Подъем	Язык	Ряд					
		Передний		Средний		Задний	
		нелаб.	лаб.	нелаб.	лаб.	нелаб.	лаб.
Верхний	и.я.	i		-			u
	р.я.	и		ы			у
Средний	и.я.	е		э			ɔ
	р.я.	э		-			о
Нижний	и.я.			а			
	р.я.			а			

Примечание: *и.я.* – индонезийский язык; *р.я.* – русский язык; *нелаб.* – нелабиализованный гласный; *лаб.* – лабиализованный гласный; прочерк соответствует отсутствию фонемы в языке.

В индонезийском языке 18 исконных согласных фонем и 4 заимствованных. Для их обозначения используется 21 графема. Сравнительная классификация согласных фонем индонезийского и русского языков показана в следующей таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительная классификация согласных фонем индонезийского и русского языков

Наличие голоса	Способ образования	Язык	По действующему органу										
			Губные		Переднеязычные				Язычные				гортанные-
					Зубные		передне-небные		средне-небные		задне-небные		
			глухие	звонкие	глухие	звонкие	глухие	звонкие	глухие	звонкие	глухие	звонкие	глухие
Шумные	Фрикативные (щелевые)	и.я.	f v	w	s	z	ʃ	-		y	x		h
		р.я.	ф	в	с	з	ш ш:'	ж		й	х		-
	взрывные (смычные)	и.я.	p	b	t	d			c j		k q	g	ʔ
		р.я.	п	б	т	д			-		к	г	
	аффрикаты	и.я.					-						
		р.я.					ц ч'						
Плавные	носовые	и.я.		m		n				ɲ		ŋ	
		р.я.		м		н				-		-	
	боковые	и.я.				l							
		р.я.				л							
	дрожащие	и.я.						ɾ					
		р.я.						р					

Примечание: *и.я.* – индонезийский язык; *р.я.* – русский язык; прочерк соответствует отсутствию фонемы в языке.

В одной из своих работ – «Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения» – авторы предлагают применить кластерный подход к решению проблемы построения модели фонологического тренажера, способного интенсифицировать процесс овладения любым иностранным языком [6, 216]. Этот кластерный подход помогает представить обобщенный идеальный звук речи с точки зрения его функции. В системном понимании лингвистический фонемный кластер – это аттрактор,

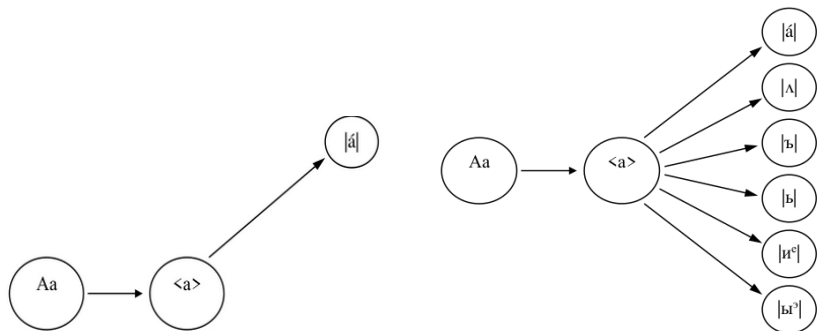


Рисунок 1 – Кластерная классификация русской (слева) и индонезийской (справа) фонем

втягивающий в себя совокупность необходимых единиц и их элементов, представленных графемой, фонемой и парадигмой аллофонов (рисунок 1) [7, 82].

Далее в работе «Билингвальная фонологическая модель разноструктурных языков: корейский и русский язык» автор проводит сравнение фонологических кластеров фонем в корейском и русском языках [3, 76]. В этом исследовании мы сравниваем фонологические кластеры фонем в индонезийском и русском языках и выявляем типичные ошибки индонезийских студентов в русской речи. В качестве примера приведем контрастивный кластер, раскрывающий взаимодействие и конвергентно-дивергентное аллофонное преобразование фонем <→> и Ш <ш>.

На рисунке 2 представлен кластер русской фонемы <ш>, состоящий из трех аллофонов. Наличие аллофонического блока в индонезийском языке приводит к большому количеству типичных ошибок в русской речи индонезийцев.

В таблице 3 представлено наличие фонемы <ш> и ее аллофонов в русском языке и отмечено отсутствие их в индонезийском языке.

Далее прослеживается конвергентно-дивергентное аллофонное преобразование русской фонемы <ш>, фиксирующее только единственный параметр – отсутствие единицы (таблица 4). При

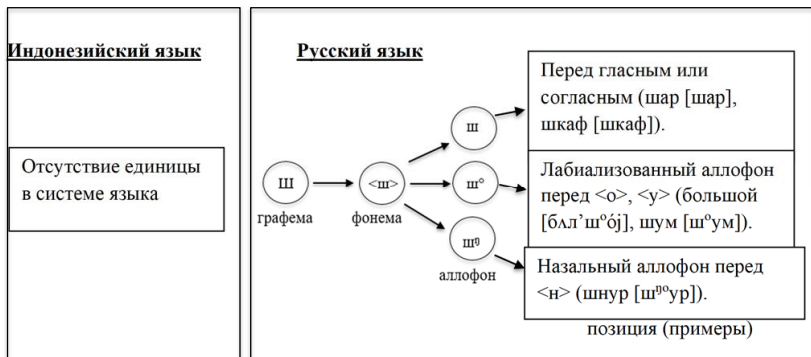


Рисунок 2 – Кластерная реализация согласных фонем индонезийского и русского языков

Таблица 3 – Взаимодействие аллофонов фонем <-> – Ш <ш>

Индонезийский язык (Я.)	Русский язык (Я.)	
Отсутствие единицы в системе языка	-	ш
	-	ш°
	-	ш⁰
		Ш <ш>

Таблица 4 – Конвергентно-дивергентное аллофонное преобразование фонем <-> – Ш <ш>

Фоне-ма	Параметр									
	Полное тождество		Формальное тождество		Частичное совпадение		Несовпадение		Отсутствие единицы	
	И.я	Р.я	И.я	Р.я	И.я	Р.я	И.я	Р.я	И.я	Р.я
<-> – Ш <ш>									-	ш
									-	ш°
									-	ш⁰

контрастивном анализе используются следующие параметры: полное тождество – $Я_1 = Я_2$; формальное тождество – $Я_1 \approx Я_2$; частичное совпадение – $Я_1 > Я_2$ или $Я_1 < Я_2$; несовпадение – $Я_1 \neq Я_2$; отсутствие единицы – $Я_1 - \emptyset$; $\emptyset - Я_2$.

Было отмечено, что в индонезийском языке нет фонемы <ш>. В результате к фоноферентам этого кластера относится либо аллофон [с], либо смягченное произношение аллофона [ш:']: са[с] а (Саша), на[с] (наш), [ш:]ит (шить), деду[ш:]ки (дедушки), ви[ш:]ня (вишня) и т. п.

Таким образом, кластерный подход не только предсказывает появление ошибок, но и точно выявляет те, которые наиболее показательны для фонематической организации и ее функционирования в каждом из сравниваемых языков. Различия и сходства между фонологическими структурами языков значительны и могут быть использованы для определения стратегий обучения РКИ, в том числе в индонезийской аудитории.

Литература

1. *Аванесов Р.И., Сидоров В.Н.* Очерк грамматики русского литературного языка. Ч. I. Фонетика и морфология. – М., 1945.
2. *Демидюк Л., Суджаи А., Харджатно Д.М.Т.* Учебник индонезийского языка: начальный курс / под ред. В.В. Сикорского. – М., 2013.
3. *Заманстанчук Д.Э.* Билингвальная фонологическая модель разноструктурных языков: корейский и русский язык. – Иркутск, 2008.
4. *Пермана М.И.* Интерференция родного индонезийского и второго малайского языков при изучении РКИ. – М., 2020.
5. *Рогозная Н.Н.* Билингвизм. Интерязык. Интерференция. – Иркутск, 2012.
6. *Рогозная Н.Н., Хламов Е.В., Заманстанчук Д.Э.* Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения // Вопросы психолингвистики. – 2016. – № 2 (28).
7. *Рогозная Н.Н.* Фонематическая модель языка // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Улан-Удэ, 2018.

О.Л. Сумарокова,
О.В. Дугина

ОСОБЕННОСТИ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ НАРОДОВ СРЕДНЕЙ АЗИИ В ИМПЕРСКИЙ ПЕРИОД

Аннотация. Статья посвящена особенностям позиционирования русского языка в Туркестанском крае через специально учрежденную для этого пророссийскую образовательную сеть русско-туземных школ. В контексте общей характеристики проблемы представлен обзор ее осмысления в среднеазиатской историографии, а также изучена позиция российских просветителей и политиков XIX в. относительно роли и места национальных языков в системе имперского образования в Туркестанском генерал-губернаторстве.

Ключевые слова: Туркестанский край; Российская империя; русский язык; киргизский язык; образовательная политика; языковая политика.

Двадцативековая история киргизской государственности, из которой полтора века прошли в тесном соприкосновении с Россией, таит немало загадок, и в последние годы Киргизстан открывает для себя все новые и порой неожиданные исторические нюансы в связи с переосмыслением своего национального исторического прошлого.

Учреждение в 1867 г. на территории Средней Азии Туркестанского генерал-губернаторства явилось основным катализатором процесса проникновения русского языка в жизнь населения киргизские степи, историческая миссия которого, как показало время, состояла в сохранении, приумножении и трансляции киргизским народом, несмотря на неоднократно пережитые им социальные потрясения, образцов своей культуры и духовности, до сих пор поражающих мир самым искренним и глубоким гуманизмом, а также сохранении и развитии национальных, преимущественно бесписьменных, языков.

Попытки отдельных представителей современного киргизского общества оспорить этот факт имеют место в условиях перекоса в последние два десятилетия в киргизском понимании понятия «рост национального самосознания» и ревностного желания идеализировать в этом процессе историческое значение киргизского языка и исторически деструктивное – русского. Как отмечает эксперт ИАЦ МГУ Т.С. Хабитаев, это происходит посредством облачения прошлого «в подчеркнуто национальные одежды. Но изготовлены они по наброскам современных дизайнеров; в подлинном прошлом их вряд ли носили. Насколько сейчас вообще можно об этом судить, одежды предков в лучшем случае лишь более или менее приближались к этим анахронистическим подделкам конца XX века» [17].

При отсутствии на начальном этапе концептуального подхода к постановке народного образования в Средней Азии и распространению государственного языка, настроения передовой российской интеллигенции, представителей правительства и краевой администрации сводились к следующему: «Образовательное дело является делом великим, делом первой государственной важности. Край в свое время, так или иначе, завоеван, и он становится не малою частицей нашего обширного отечества... Если бы туземцы, сарты и киргизы, свободно заговорили по-русски, русское дело в крае можно было бы считать утвердившимся. Факт общепризнанный, что мы – духовные дети того государства, того народа, на языке которого мы говорим» [13, с. 181].

В 1873 г. первым туркестанским генерал-губернатором К.П. фон Кауфманом в «Плане устройства учебной части и народного образования в Туркестанском крае» был сформулирован и представлен царскому правительству основной принцип образовательной политики в регионе: «Развитие народного образования... должно состояться в направлении русских интересов, которые заключаются в развитии экономической стороны населения, его гражданственности и солидарности, его слиянии с основами русской государственной жизни» [4, с. 63].

Пытаясь ответить на вопрос, действительно ли царское правительство стремилось своей образовательной политикой второй половины XIX в. «убить все нерусское, в зародыше задушить всякое проявление национальной культуры... препятствовало созданию национальных школ, запрещало обучение детей нерусских национальностей на своем родном языке» [2, с. 13], на наш взгляд, целесообразным будет рассмотрение следующих аспектов:

- какое место отводило мусульманское духовенство киргизскому языку в реестре образовательных дисциплин исламской конфессиональной школы;
- как решался вопрос о национальных языках и религиозных убеждениях в русско-туземных школах;
- носило ли обучение в русско-туземных школах принудительный характер.

С X в. образовательная система на территории Средней Азии была представлена исключительно сетью конфессиональных исламских школ – мектебами (мактабами) и медресе.

Программа мектеба (начальной мусульманской школы), рассчитанная на четыре года, включала в себя заучивание букв арабского алфавита, затем чтение складов на арабском языке, после чего учащиеся переходили к чтению священных исламских книг Корана (хатвиака) и чар-китаба. Далее по учебной программе следовали книги Ходжа, Хафиз, Бибыль, Фузули, Суфи-Аллаяр и др. Все они были составлены в стихах и так же, как первые две, были малодоступны для детского понимания. Когда дети достаточно твердо усваивали процесс чтения на арабском языке, тогда приступали к обучению письму, которое велось столь же бессознательно и сводилось к простому механическому начертанию букв.

«Много лет назад, – писал Н.С. Лыкошин, – под мощным влиянием ислама народ осознал необходимость обучения грамоте, но не для каких-нибудь практических целей, не для саморазвития и усвоения новейших завоеваний человеческой мысли, а исключительно для исполнения религиозных формальностей. Родной язык оставался в стороне, им мало занимались, полагая, что ребенку не трудно усвоить его в своей семье» [11, с. 223].

Учебный курс медресе (высшей конфессиональной школы) составляли такие дисциплины, как персидский язык, богословие, логика, диалектика, метафизика, астрология, космография и пояснения к Корану. По арабским учебникам учащиеся знакомились с классическими восточными поэтами и основами математики, географии и истории.

Как видим, национальных языков в учебных программах конфессиональных школ не было и в помине. А если речь и шла об обучении грамоте, толкуемой словарями как «умение читать и писать», то не имевшей никакого отношения к просвещению, основная задача которого – передавать полезные знания и культурные ценности в национальных и межнациональных границах. Единственное наследие, согласно утверждениям исследователей киргизского быта, которое выносил из мектеба каждый ученик, – это твердое познание мусульманского этикета и мусульманской вежливости, преподавание которых составляло предмет особой заботливости со стороны муллы.

Вопрос об открытии для киргизских детей русских школ встал еще в конце 50-х гг. XIX в. По этому поводу заведовавший казалинскими киргизами войсковой старшина Карамышев заявлял, что киргизы охотно отдавали бы детей в русские училища с условием, что обучение будет осуществляться за счет государственной казны [14].

С 1884 г. в Туркестанском крае начали открываться так называемые русско-туземные школы для детей местного населения с целью обучения их государственному языку с условием сохранения специфики конфессионального образования.

Первая русско-туземная школа на территории Киргизии была основана в октябре 1884 г. в селе Каракуруз вблизи города Токмака. В школе обучались 23 учащихся, из них 20 дунган и 3 киргиза. Вторая школа открылась в 1887 г. в городе Оше с 11 учащимися [2, с. 55].

В своей работе они твердо придерживались принципа, по которому занятия в русском классе должны были вестись исключительно на русском языке, и только при помощи русского языка

дети должны были приобретать «необходимые знания и развитие»; в туземном классе не должно было быть никаких других занятий, кроме обучения «туземной грамоте и основам мусульманского вероучения под руководством туземного муллы» [3, с. 134].

В отчете туркестанского генерал-губернатора А.Н. Куропаткина встречаем следующее замечание: «...желательно было бы и в туземных классах поставить занятия на практическую почву, заменив излишнее задалбливание непонятных детям тонкостей шариата усвоением на их родном языке начальных сведений по географии и истории» [8].

Сегодня этому благову намерению дается следующая оценка: «Русско-туземные школы, в которых велось преподавание истории и географии, открывались с одной целью: чтобы дети узнали о дальних красивых городах и странах и перестали любить свою отсталую родину» [15]. Парадоксальным на этом фоне представляется высказывание Д. Айтмамбетова о том, что «царское правительство боялось воспитывать в школах творческую инициативу и активность молодого поколения. Опасаясь «крамолы», оно замыкало воспитание детей в узкие рамки казенных школьных программ, изгоняя из школьной практики все, что выходило за ее пределы» [2, с. 24].

Среди многочисленных разновидностей учебных заведений, функционировавших в Среднеазиатском регионе, в частности на территории Киргизии, русско-туземные школы были единственным типом учебных заведений, специально созданных для того, чтобы дать коренному населению региона общее начальное образование не только на русском, но и на родном языке, приобщая таким образом его к новым формам социальной жизни в условиях расширения межнациональных границ. В связи с этим главный начальник Туркестанского края по результатам осмотра школ Ферганской области Заравшанского округа Ходжентского уезда в приказе от 4 октября 1884 г. выразил надежду, что обучение туземцев разговорному русскому языку пойдет еще успешнее «при условии, если учителя будут точно исполнять циркуляр Главного Инспектора училищ от 17 августа 1883 года об изучении ими

местных наречий» [13, с. 181]. Требование от учителей достаточного знания туземной речи объяснялось возможным возникновением случаев надобности «прибегнуть к ней для объяснения с учащимися и их родителями» [5, с. 14].

Правительственная власть отказалась от принципа, что мусульманское вероучение, «в основании своем несогласное с господствующей религией в государстве» [3, с. 128], не может быть предметом преподавания в государственной школе, когда приступила к открытию русско-национальных школ.

В соответствии с традициями мусульманского мира обучение религии всегда признавалось делом школы; трудно было ожидать от туземца доверия к русской школе, куда доступ был открыт священнику и закрыт мулле. Теперь «для успеха русско-мусульманской школы» признавалось необходимым, чтобы «в ней преподавался туземцам закон их веры их же муллой» [3, с. 130]. А заведующим мектебов разрешалось присутствовать на уроках в русских классах, чтобы убедиться, что российское правительство не покушается на свободу вероисповедания учащихся [18, с. 56]. «Мы, – писал К.П. фон Кауфман, – должны вводить в Туркестанском крае русскую христианскую цивилизацию, но не стараться предлагать туземному населению православной веры» [9, с. 27].

Распространение православной веры предполагалось заменить некоторым русифицированным просветительством, как бы заменявшим христианскую цивилизацию, и посредством этого сблизить туземный и русский народы. В 1899 г. ферганский губернатор Чайковских писал Государю, что цель сближения русских с мусульманским населением империи будет быстрее достигнута «путем любвеобильного учения Христова», а именно через устройство благолепных обителей, открытие домов призрения местных убогих, калек и душевнобольных, лишенных всякого попечения, учреждение народных училищ и обучение ремеслам [10, с. 24].

Большинство российских просветителей конца XIX – начала XX в. считало необходимым придерживаться принципа отказа от прозелитизма в Туркестанском крае. Французский

путешественник и востоковед Ги де Лякост отмечал в своей работе «Россия и Великобритания в Центральной Азии»: «У русских миссионеров нет; они к этому средству не прибегают. Они хотят приобрести доверие покоренных народов, не противоречить им ни в их верованиях, ни в их обычаях» [12, с. 42].

В целом это была хорошо продуманная политика умиротворения азиатов просвещенной державой. Она представлялась вполне оправданной.

Прогрессивное значение русско-туземных школ для коренных народов Средней Азии состояло не только в использовании родных языков коренных народов в качестве средства обучения, но и в изучении его как учебного предмета. Такой подход оптимизировал работу российских просветителей по подготовке и изданию учебной и методической литературы, разработке общедидактических и частнодидактических систем обучения родному языку как неродному, способствуя тем самым развитию русско-национального билингвизма.

Большое внимание царская власть уделяла просвещению туземцев на их родных языках не только в стенах учебных заведений. В 90-е гг. XIX в. были сделаны попытки организации «чтений для туземцев на их языке с туманными картинками», а комиссия народных чтений возбуждала вопрос о переводе на туземные языки таких сочинений, которые могли бы ознакомить местное население с явлениями видимого мира и распространить в народе другие полезные сведения [11, с. 236].

В 1905 г. С.М. Граменицкий пропагандирует необходимость печати в целях распространения «общечеловеческой культуры» «полезных книг и брошюр» на туземных языках [3, с. 134]. Эта мысль поддерживалась другими исследователями и просветителями: «Массе туземцев более всего необходима книга. Ждать, пока туземцы будут в состоянии прочесть нужные книги на русском языке, значило бы откладывать в очень долгий ящик просвещение всей туземной массы» [11, с. 239].

На территории Киргизстана к 1914 г. функционировало 16 русско-туземных школ с 740 учащимися, из которых 670 были

представителями титульной нации (614 мальчиков и 56 девочек) [2, с. 31]. В 1917 г. количество русско-туземных школ увеличилось до 17 с 800 учащимися [1, с. 1].

Между тем число конфессиональных школ на территории Средней Азии с каждым годом продолжало увеличиваться: 1908 г. – 277 медресе (не включены данные о Семиреченской области) с 7025 учащимися, 4632 мектеба с 64773 учащимися [7, с. 50]; 1911 г. – более 7000 мектебов и медресе, в которых работал 6581 мулла и обучалось около 100000 детей [2, с. 37].

Более того, согласно данным разведывательной деятельности туркестанской администрации, в 1911 г. в Туркестанском крае функционировало 63 «новометодных» мектебе с 4106 учащимися: в Семиреченской области их насчитывалось 12 с 825 учащимися, в Сырдарьинской – 16 с 1650 учащимися, в Ферганской – 30 с 1436 учащимися, в Самаркандской области – 5 с 195 учащимися [19].

В 1914 г. автор 800 научно-краеведческих статей и заметок по вопросам жизни населения Туркестанского края Н.С. Лыкошин писал: «...то, что делается для распространения среди туземцев знания русского языка, является каплей в море: те сотни мальчиков, которые обучаются в русско-туземных школах, составляют весьма незначительный процент по отношению к общей массе туземного населения. Покидая школу, юноши быстро забывают усвоенные ими знания, если не имеют постоянной нужды и практики в разговорном русском языке. Наконец, даже отлично кончившие курс русско-туземных школ мальчики не приобретают навыка читать со смыслом легко написанную русскую книгу» [11, с. 50].

Такой ход школьного дела был обусловлен рядом факторов, в частности нехваткой финансовых средств, недостаточным числом подготовленных педагогических кадров и противостоянием исламского духовенства. Столкнувшись в своем становлении с рядом внутренних проблем, образовательная политика в Средней Азии обрела в лице мусульманского духовенства противника внешнего, с трудом поддававшегося контролю. Проект русской школы для туземного населения, по мнению исламского духовенства, ни коим образом не вписывался в устоявшуюся веками

исламскую образовательную парадигму, «грозя в самом недалеком будущем сильно подорвать престиж мектебов и медресе и вместе с тем неблагоприятно повлиять и на личные дела мударисов и даммула» [7, с. 50].

Сегодняшние и бывшие беспочвенные обвинения в «насаждении в местностях с нерусским населением школы» и «пресечении издания учебников, газет, журналов на родном языке» преследовали и преследуют цель подрыва созидательной миссии России, русских и русского языка в регионе.

Как утверждает профессор Казахстанского университета «Кайнар» Г.М. Храпченков, «наибольшую динамику развития имеют те национальные системы образования, которые включены в целостный процесс мирового развития, но при этом сохраняют национальное своеобразие и неповторимость. Между мировой и национальными системами образования существуют отношения общего и отдельного, глобального и регионального. Нарушение этих пропорций, абсолютизация или выпячивание национального или мирового компонента в образовании не принесет пользы стране, в которой это происходит» [18, с. 4]. К этой мысли следует обращаться как к аксиоме каждый раз, когда происходят коренные изменения политических и социально-экономических структур и как следствие – отказ от прежних мировоззренческих систем и ориентиров.

Касаясь осмысления перспектив русского и киргизского языков в Киргизстане, которые немислимы без анализа их общего исторического прошлого, приведем цитату нашего современника – ассоциированного эксперта Института исследований международной политики (ISPI) Фабрицио Виельмини: «Русский язык в истории распространения российского влияния в глубине Азии явился универсальным инструментом для доступа региона к мировой культуре. Сегодня этот язык не только сохраняет свое значение как элемент сближения и общения местных народов. Как показывает практика новейшей истории, с исчезновением системы образования на русском языке народы региона оказались явно неспособными ответить на вызовы глобализации. С потерей

русского языка прямо связаны деградация центральноазиатских обществ, распространение примитивного исламизма и, во всяком случае, происходящий дрейф Центральной Азии в сторону, противоположную каким-либо европейским принципам» [6, с. 82].

Литература

1. Административное устройство, оседлые пункты и кочевья волости Семиреченской области. Издание Семиреченского статистического комитета. (По сведениям на 1 января 1913 года) / сост. член-секретарь Статистического Комитета В.Е. Недзведцкий. – Верный, 1913.
2. *Айтмамбетов Д.* Дореволюционные школы в Киргизии. – Фрунзе, 1961.
3. *Бартольд В.В.* История культурной жизни Туркестана. – Л., 1927.
4. *Бендриков К.Е.* Очерки по истории народного образования в Туркестане (1865–1924 годы). – М., 1960.
5. *Бобровников Н.А.* Русско-туземные училища, мектебы и медресе Средней Азии. Путевые заметки. – СПб., 1913.
6. *Виельмини Ф.* Роль России в определении европейско-центральноазиатских отношений // Проекты сотрудничества и интеграции для Центральной Азии: сравнительный анализ, возможности и перспективы / под ред. А.А. Князева. – Бишкек, 2007.
7. *Гейер И.И.* Весь русский Туркестан. – Ташкент, 1908.
8. *Евграфов К.Е.* Об этническом составе Туркестанского края // Официальный сайт общества ВАТАНЫМ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vatanym.ru/?an=vs107_mp1 (дата обращения: 6.03.2023).
9. Константин Петрович фон Кауфман, строитель Туркестанского края. Личные воспоминания Н. Остроумова (1877–1881 гг.). – Ташкент, 1899.
10. *Косиченко А.Г.* История православия в Казахстане // Роль религии в культурном и социально-политическом развитии Казахстана: учебник как гуманитарно-диалогический проект: материалы круглых столов, посвященные проблемам роли и истории религий и исламской культуры в рамках международной научно-теоретической конференции «Духовная жизнь Казахстана: история и современность» / под общ. ред. З.К. Шаукеновой и С.Е. Нурмуратова. – Алматы, 2015.
11. *Лыкошин Н.С.* Полжизни в Туркестане. Очерки быта туземного населения. – Петроград, 1916.

12. *Лякост Г. де.* Россия и Великобритания в Центральной Азии. (Отчет о поездке в Среднюю Азию французской службы майора Лякоста) / пер. с фр. А. Рихтера. – Ташкент, 1908.
13. *Недерица Е.* Обзор хода учения в вечерних курсах для взрослых туземцев, устроенных при мужских училищах Туркестанского края // Туркестанские ведомости. – 1885. – № 41.
14. *Пашино П.И.* О жизни населения городов Сырь-Дарьинской области // Казах.ру. Международный казахский сервер [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kazakh.ru/news/articles/?a=976> (дата обращения: 2.02.2023).
15. *Попов В.* Если жизнь учить не по учебникам... // Православное информационное агентство Русская линия [Электронный ресурс]. – URL: <http://rusk.ru/st.php?idar=10493> (дата обращения: 3.03.2023).
16. Труды особого совещания по вопросам образования восточных инородцев / под ред. А. С. Будиловича. – СПб., 1905.
17. *Хабитаев Т.С.* Проблема складывания национальной государственности в Центральной Азии // Кафедра стран постсоветского зарубежья РГГУ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.postsoviet.ru/page.php?pid=179>
18. *Храпченков Г.М., Храпченков В.Г.* История школы и педагогической мысли Казахстана: учебное пособие. – Алматы, 1998.
19. Центральный государственный архив Республики Узбекистан. Ф. И–47. Оп. 1. Д. 955. Л. 230.

Сунь Умэн

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОЛОРНИМА БЕЛЫЙ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация. Статья посвящена компаративному описанию первичных и вторичных значений колоронима белый в китайской и русской лингвокультуре. Рассматривается культурно-семантическая антонимия между диадами ‘белый – чёрный’ и ‘белый – красный’, определяются общие и специфические характеристики значений данного колоронима, обусловленные

национально-культурными особенностями носителей двух языков.

Ключевые слова: колороним; белый; семантика; значение; антонимия; лингвокультура.

В настоящее время одним из актуальных направлений лингвистических исследований становится изучение колористической лексики. Так, Е.В. Рахилина полагает: «обязательным условием для того, чтобы цветообозначение было признано базовым, является его способность характеризовать природные объекты» [3, 35]. Один из базовых и самых ранних колоронимов, появившихся в двух языках, – *белый* – имеет развитую структуру вторичных значений как в Китае, так и в России. Одна из наиболее заметных его семантических характеристик – антонимическое отношение между парами *белый – черный* и *белый – красный*, в которых отражаются яркие этноментальные особенности.

1. Этимологический анализ иероглифа 白 / ‘белый’ и лексемы *белый*

Отметим, что в Цзягувэнь (надписи на костях и черепашьих панцирях, древнейшие образцы китайской письменности) пиктограмма 白 / ‘белый’ имеет первоначальное значение ‘солнечные лучи’, так как в этом способе написания представляется образ солнца в небе. По другой версии, этот образ похож на рисовое зернышко, поэтому в самом начале данный иероглифический знак должен обозначать ‘зерно риса’. Но в любом случае предмет, представленный пиктограммой 白 / ‘белый’, обозначены белым цветом, впоследствии она приобретает цветовое значение ‘белый’.

В русском языке слово *белый* первоначально тоже не обозначало цвета. В этимологическом словаре Н.М. Шанского отмечается, что слово *белый* имеет древнеиндийское происхождение со значением ‘сиять, блестеть, светить’ [4, 88], что очевидно совпадает с первым вариантом смысла иероглифа 白 / ‘белый’ в китайском языке. Н.Б. Бахилина указала, что в XI – XII вв. прилагательное *белый* уже используется в прямом значении, определяя цвет

окружающих предметов, а в ранних русских памятниках *белый* выступает как абстрактное цветообозначение, называя различные оттенки этого цвета. Например: «*А Пётр рожеем белорусь, очи белы, ростомъ великъ*». Здесь *белый* обозначает ‘светлый, светлее обычного’ [1, 23–24].

2. Метафорическая оппозиция ‘белый – чёрный’ и ‘белый – красный’

Белый является ахроматическим цветом вместе с черным, серым и его оттенками. Предмета чистого белого цвета в природе не существует. Ученые, рассмотрев физическую природу цвета, отметили: чем выше светлота хроматического цвета, тем ближе он к белому (и наоборот: чем ниже это свойство, тем он ближе к черному). Вероятно, поэтому в сознании большинства людей *белый* считается символом света, а черный в качестве «антагониста» *белого* рассматривается как признак глубокой темноты.

Анализируя колороним *белый*, невозможно не затронуть вопрос о соотношении между диадой ‘белый – черный’. В русской культуре цветолексема *белый* противопоставляется цветолексеме *черный* с преобладающей положительной коннотацией, а в китайской культуре отношения носителей языка к белому и черному цвету сложнее, поскольку эти два цвета не всегда стоят «на антагонистических сторонах» в аксиологическом постижении мира. Более того, в некоторых случаях они тесно связаны друг с другом, в результате чего проявляется конечная истина жизни – естество. Рассмотрим подробнее:

Во многих русских выражениях с компонентом *белый* наблюдается положительное значение, но они будут пониматься совсем противоположно, если заменить слово *белый* на *черный*. Например, в сочетаниях с одним и тем же словом *белый* имеет смысл ‘законный’ / ‘добрый’ / ‘дворянское сословие’, а *черный* обозначает ‘незаконный’ / ‘злой’ / ‘незнатное происхождение’: ‘*белая бухгалтерия – черная бухгалтерия*’ (деятельность, направленная на начисление налогов, – учет всех незаконных хозяйственных операций, конечной целью которых является занижение уплачиваемых налогов); ‘*белая душа – черная душа*’ (добрый человек – злой

человек); *‘белая кость – черная кость’* (человек благородного происхождения – человек незнатного происхождения) и т. д.

В китайском языке, как и в русском, в большинстве случаев диада *‘белый – черный’* также представлена как антонимическая. Среди значений цветолексемы *белый* отмечен оттенок *‘хороший, положительный’*, в то время *черный* содержит негативно оценочные значения. Например, в идиомах 黑白分明 / *‘Четко различать черное и белое’* (между добром и злом есть четкая грань); 颠倒黑白 / *‘Чередовать черное с белым’* (не отличать правду от лжи); 黑白混淆/混淆黑白 / *‘Черное и белое путаются’* / *‘Путать черное и белое’* (синоним фразеологизма 颠倒黑白 / *‘Чередовать черное с белым’*) иероглифы 白 / *‘белый’* и 黑 / *‘черный’* актуализируют противоположные значения *‘добро – зло’*, *‘истина – ложь / правда – неправда’* [4, 21].

Но здесь надо обратить внимание, что, в отличие от русской культуры, где *белая кость* считается метафоризацией дворянина, а *черная кость* означает человека незнатного происхождения, в древнекитайской культуре использовали словосочетание 白丁 / *‘белый человек’* для обозначения простых людей, не состоящих на государственной или военной службе, или необразованного человека. В китайской лексикографической литературе – «Цы Юань» («Этимология слова») – записан пример: «(隋文帝)谓(乐平)公主曰: “李敏何官?” 对曰: “一白丁耳” / (Император Вэнь-ди) спросил принцессу (Лэпин): *‘Что Лиминь за чиновник?’* – Она ответила: *‘Он просто белый человек’*» [8, 2855]. Хотя данное словосочетание уже стало историзмом, эта негативная коннотация белого цвета глубоко зафиксирована в китайской культуре. Еще народ И (одна из национальных групп Китая) верит, что кости дворян являются черными, отсюда их самоназвание – *‘черный И’* [2, 23].

Самым же важным следует считать тот факт, что *белый* и *черный* в китайском учении Инь-Ян рассматривают не столько как антонимическую диаду, сколько как целостность, неразрывное единство, символизирующее значительную истину, – естество, которое является призывом к людям избавиться от внешнего,

наносного и вернуться к естественному, природному состоянию [2, 19], поскольку в даосизме *белый* и *черный* – основные и простые цвета. Все существа на свете происходят от взаимодействия элементов Инь и Ян, представленных черным и белым.

В этой связи культурно маркированной оказывается и другая диада – *‘белый – красный’*. Метафорическая оппозиция *белый* имеет значение ‘контрреволюционный’, *красный*, противоположный белому, обозначает ‘революционный’: «*На этом этапе столкновений с японцами уже не было – война шла между красными и белыми* (В.О. Авченко. «*Фадеев*», 2017); «*И красные, и белые были наследниками и продолжателями прежней России, что бы они сами об этом ни думали* [7]. В китайской культуре тоже есть словосочетания *红军 / ‘красная армия’* и *白军 / ‘белая армия’*, где смыслы цветолексем полностью совпадают с приведенными примерами в русском языке: «*Civil war, especially the class war between Reds and Whites, has been very costly... // Edgar Snow. Red Star Over China (1937)*».

Пара *‘белый – красный’* в Китае приращивает еще другие противоположные значения, отражающиеся в следующих выражениях: 1) *唱白脸 / ‘петь в белой маске’* и *唱红脸 / ‘петь в красной маске’*: человек, который изображает злодея, *‘поёт в белой маске’*; а тот, кто предстает добрым человеком, *‘поёт в красной маске’*. Это связано с тем, что в пекинской опере с помощью разноцветного грима выражают характер персонажей: белый грим означает коварство и недоверчивость, а красный – преданность и непреклонность героя [6]; 2) *白事 / ‘белое дело’* и *红事 / ‘красное дело’*: в китайской культуре *белый* является цветом траура, а *красный* – цвет праздничный. Итак, *белое* и *красное* стали метафорами похорон и свадьбы. Подобные же значения в русской культуре актуализируют цветолексемы *черный* и *белый*, см. половицу «*Белое – венчальное, черное – печальное*».

Результат компаративного исследования выявил сходства и расхождения в семантике иероглифа 白 / *‘белый’* и лексемы *белый*. Представляется, что семантическая структура языковых единиц, обозначающих белый цвет, фиксирует в большей степени

различия китайской и русской лингвокультур, чем их сходство, что позволяет говорить как о лингвокультурной специфике двух стран, так и о значимости колористической картины в проведении лингвистических исследований.

Литература

1. *Бахилина Н.Б.* История цветообозначений в русском языке. – М., 1975. – 288 с.
2. *Боженкова Н.А.*, Сунь Умэн. Колороним черный в контексте китайской лингвокультуры // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1. – С. 18-23.
3. *Рахилина Е.В.* О семантике прилагательных цвета // Наименования цвета в индоевропейских языках. Системный и исторический анализ. – М., 2007. – 320 с. – С. 29-39.
4. *Шанский Н.М.* Этимологический словарь русского языка. Т. 1, вып. 2. – М., 1965. – 270 с.
5. <https://gufo.me/dict/kuznetsov?page=3&letter=б> (дата обращения: 07. 03. 2023)
6. <https://okitay.ru/pekinskaya-opera/> (дата обращения: 05. 03. 2023)
7. <https://ruscorpora.ru/?ysclid=lezx1a7ico532726890> (дата обращения: 05. 03. 2023)
8. 辞源 (第3版下册). 北京: 商务印书馆, 2015. – 4917 с.
9. 现代汉语词典 (第7版). 北京: 商务印书馆, 2016. – 1800 с.

Э.А. Сунатаева

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Русский язык, обеспечивая коммуникацию носителей языка на всех уровнях общественной жизни, в том числе в профессиональной сфере, является универсальным средством общения. В статье речь идет о важности значения обучения русскому языку в условиях профильного обучения

в кыргызской школе с использованием профессиональной лексики.

Ключевые слова: русский язык; профильное обучение; школа; выпускник; профессиональная лексика; профессия.

Кыргызстан, расположенный на Великом Шелковом пути, исторически был открыт для общения с многими народами и культурами. Многоязычный, поликонфессиональный край в генетической памяти народа сохранил и развил черты открытости и толерантности к языкам и культурам других народов. В XX в. судьба и будущее кыргызов были тесно связаны с изучением и знанием русского языка – языка образования, культуры, науки России и современного мира. Роль и значение русского языка в становлении и развитии Кыргызской Республики невозможно переоценить. Общеизвестно, что он был принят кыргызским народом, как и всеми другими народами бывшего СССР, в качестве языка межнационального общения [1, 10].

Кыргызстан – многонациональное государство, где в настоящее время проживает более 90 этносов [2]. Как отметил М.Дж. Тагаев [3], слабое владение русским и другими языками становится камнем преткновения для воспитания и подготовки конкурентоспособных личностей для современного рынка труда. К сожалению, русский язык, будучи официальным языком в Кыргызстане, средством межнационального общения, характеризуется постепенным сужением использования в регионах страны, несмотря на то, что продолжает оставаться обязательным предметом во всех образовательных учреждениях и в школах изучается с 1-го по 11-й класс. Позиции русского языка как коммуникативного средства, крайне необходимого для полноценного развития личности, постепенно ослабевают.

Анализ образовательного стандарта кыргызстанской школы дает понять, что концептуальная обоснованность профильного содержания образования и языковой подготовки в настоящее время отсутствует. В связи с этим особого внимания заслуживает

решение проблемы изучения русского языка в условиях профильного обучения.

Современные цели обучения русскому языку в кыргызской школе в рамках обязательного общеобразовательного курса школьного образования направлено на совершенствование коммуникативных способностей учащихся при непрерывном языковом образовании с 1-го по 11-й класс. Курс русского языка в школах с кыргызским языком обучения строится в соответствии с основными закономерностями и этапами речевого развития школьника, и заключительный этап очень важен в развитии речемыслительных способностей учащихся. Именно на этом этапе подростки проявляют интерес к выбору профессии, профессиональной ориентации, строят планы на будущее. В связи с этим цель обучения – развитие и совершенствование способности учащихся к речевому взаимодействию и социальной адаптации, овладение нормами речевого поведения в различных сферах общения, совершенствование умений моделировать свое речевое поведение в соответствии с условиями и задачами общения, а также совершенствование речевых умений в профессионально ориентированной сфере общения.

Владение русским языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации – это те характеристики личности, которые во многом определяют достижения выпускника школы практически во всех областях жизни. Знание русского языка и других языков влияет на качество усвоения других языков, а в перспективе – определяет успешность в овладении навыками самостоятельной учебной деятельности, навыками самообразования, а также в приобретении будущей профессии.

Речемыслительные способности развиваются на уроках по разным школьным предметам, но именно качество речевой деятельности, речевой подготовки, которое заложено при изучении языка, определяет успешность в овладении этими общеучебными умениями. Обучение языку формирует мировоззрение школьников, включает их в социальную жизнь.

Наименования лиц по профессии репрезентируют значимый фрагмент картины мира, характеризуя человека как деятеля, обладателя определенной позиции в обществе и участника трудовых отношений.

Анализ содержания учебника по русскому языку для учащихся 10-х классов кыргызской школы С.А. Кундузаковой позволил выделить ряд заданий с использованием профессиональной лексики, например, при изучении устойчивых словосочетаний (§ 19. Фразеологизмы): прилагать усилия, считать ворон, опускать руки, выбиться из сил, не покладая рук, вставлять палки в колёса, засучив рукава, спустя рукава, как белка в колесе, как грибы после дождя, стреляный воробей, валиться с ног, непочатый край и др.

Лексико-семантическая группа наименований лиц по профессии, роду занятий активно используется при изучении следующих тем:

– § 8. Речевые стили русского языка: деловой стиль, научный стиль: написание различных документов (заявление, автобиография, доклад и др.);

– § 10. 1. Образование существительных со значением лица (человека): учить- учитель, писать – писатель, предпринимать – предприниматель, летать – летчик, грузить – грузчик, химия – химик, физика – физик, трактор- тракторист, комуз – комузист, чистить – чистильщик, переводить – переводчик, водить – водитель, спасать – спасатель, переводить – переводчик, пожар – пожарник, двор – дворник, такси – таксист, табун – табунщик, футбол – футболист и т. д.

– § 10. 2. Существительные с отвлеченным значением: покрасить – покраска, чистить – чистка, любить труд – трудолюбие, обрабатывать – обработка, ремонтировать и др.

– § 11. Род имен существительных (особенности употребления слов в форме женского рода, если речь идет о лицах женского пола): секретарь рассказала, доктор выписала рецепт, молодой режиссер сняла фильм, операцию провела опытный хирург, выступила академик, опытный врач, народный депутат, профессор;

употребление формы единственного числа в пословицах: без хорошего труда нет плода.

– § 15. Выражение способа и образа действия (как? каким образом?): дерево ценят по плодам, а человека по делам; суди о человеке по его труду, руки ценят не по рукам, а по делам.

– § 16. Употребление предлогов в и на: работаю в больнице (офисе, конторе, банке, компании); работаю на ферме (фирме, поле, вокзале, поле, стройке, базаре); был в театре (командировке, лаборатории); был на стадионе (лекции, собрании, занятии, уроке).

– § 18. Падежные формы с предлогами благодаря, вследствие, из-за, по/от: Благодаря современной технике урожай убрали вовремя. Из-за отсутствия современной техники урожай вовремя не убрали. (Отсутствие рабочих мест) сейчас трудно найти работу. Президент компании вышел в отставку ... требованию коллектива.

– § 19. Творительный падеж как обозначение орудия действия: шить иголкой, взять нитку с иголкой, мыть водой и мылом, взять ведро с водой, пользоваться словарями.

– § 21. Падеж в именной части составного именного сказуемого: Моя сестра работает в школе. Она хороший педагог. Сестра стала учителем после окончания института.

– § 22. Глагол

Упражнение 1. Прочитайте текст.

Всё прекрасное на земле создает труд. Народ прекрасно это знает, и поэтому в языке существует много пословиц о труде и работе. Например: Терпение и труд всё перетрут. Не потрудиться, так и хлеба не добиться. Счастливым и красивым делает человека работа. Дело словом не заменить. Недаром говорится, что дело мастера боится.

В языке много глаголов труда. Какие же это слова? Общие слова – это работать, делать, трудиться. А в каждом направлении труда есть свои слова. Например, в сельском хозяйстве употребляются глаголы пахать, сеять, растить, ухаживать, косить, выращивать, убирать, поливать, полоть, собирать и множество других.

Упражнение 29. Прочитайте отрывок из воспоминаний известного писателя А.А. Фадеева.

КАК РАБОТАЛ Л.Н. ТОЛСТОЙ

Л.Н. Толстой записывает приставки на, при, за, у, с, под, от, раз, об, до, в, из, вы, пере, про, по и пробует, какие глаголы к ним подходят. А потом делает вывод, что глагол вести можно употребить со всеми этими приставками. Можете себе представить, какую работу он проделал со всеми приставками, чтобы найти именно тот глагол, к которому подходят все эти приставки.

Упражнение 5. Укажите, в каких предложениях глаголы настоящего времени употребляются в значении прошедшего времени, в каких – в значении будущего.

Выдающийся деятель русской науки И.П. Павлов в возрасте 26 лет приступает к научной работе и занимается ею в течение 60 лет. Он получает Нобелевскую премию, а в 1907 году избирается действительным членом Академии наук. Что вы знаете о Нобелевской премии?

Одна из возможностей показать учащимся, что языкознание – не набор скучных и ненужных правил была использована на уроке по теме § 9. «Сложносокращенные слова» при выполнении упражнения «Чье имя носят?/В честь кого названы?» на примере термина «эпонимия» (процесс словообразования, при котором имя нарицательное образуется от имени собственного). Был проведен анализ названий вузов: БГУ имени К. Карасаева, КРСУ имени первого Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина.

При работе с текстом «Как я изучал русский язык» (упр. 28, с. 123) нами дополнительно был предложен биографический текст о Мэри Хобсон, которая в 56 лет прочитала роман «Война и мир» Льва Толстого. В 62 года поступила в университет на отделение славянской филологии, чтобы прочитать роман «Война и мир» в оригинале. Она перевела комедию в стихах Александра Грибоедова «Горе от ума» и его переписку, часть произведений Александра Пушкина. Удостоена Золотой Пушкинской медали и премии «Подвижник».

Таким образом, русский язык в старших классах является дисциплиной во многом определяющей уровень овладения общеучебными и речезыковыми умениями, которые в совокупности

дадут возможность выпускнику в дальнейшем свободно пользоваться русским языком в разных ситуациях общения, в том числе и в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. *Болджурова И.С.* Социолингвистические проблемы функционирования русского языка в Кыргызской Республике // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2001. – № 2. – С. 9–16.
2. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. – URL: <http://www.stat.kg/ru/opendata/category/39/> (дата обращения: 12.02.2023).
3. *Тагаев М.Дж.* Русский язык в Кыргызстане: языковая политика, цифровые ресурсы и научно-образовательный дискурс молодого поколения // Сборник научных материалов. Часть III. – М., 2022. – С. 4–8.

Г.С. Тагаева

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается читательская грамотность учащихся средней школы. Раскрывается значение понятий «качество образования», «компетентностный подход», «функциональная грамотность», «читательская грамотность», «навыки XXI в.». Представлены результаты исследования по оценке сформированности читательской грамотности учащихся, проведенного в 6-х классах.

Ключевые слова: качество образования; компетентностный подход; функциональная грамотность; читательская грамотность; чтение и понимание.

В последнее время в Кыргызстане большое внимание уделяется проблеме повышения качества образования. Во всех нормативно-правовых актах по системе образования Кыргызской Республики обозначены приоритетные задачи, касающиеся указанной проблемы, – в Законе КР «Об образовании», «Стратегии развития образования в Кыргызской Республике до 2040 года», «Концепции развития образования в Кыргызской Республике», Государственном образовательном стандарте школьного общего образования КР и др.

В пункте 1.9. «Повышение качества школьного образования» Национальной стратегии развития Кыргызской Республики на 2018–2040 годы отмечено: «В школе сделать упор на качество подготовки по естественнонаучным знаниям, обеспечить междисциплинарную и языковую подготовку» [7, с. 92]. Умение читать и понимать прочитанное относится к надпредметной компетентности, так как без чтения нельзя освоить все остальные дисциплины.

При компетентностном подходе, который внедряется в отечественное образование, важно не просто давать учащимся готовые знания, а научить учащихся применять полученные знания на практике, в реальной повседневной жизни, т. е. формировать у них компетентности. И в связи с тем, что наши школьники еще не овладели на должном уровне читательской грамотностью, Кыргызстан показал не самые лучшие результаты в международном исследовании PISA в 2006 и 2009 годах. Отсюда следует, школам необходимо обратить особое внимание на формирование у детей функциональной грамотности, что является объектом измерения PISA. Тем более что Кыргызстан готовится в 2025 г. снова принять участие в этом международном исследовании. Цель участия страны в данном исследовании не только в определении уровня подготовки наших детей в сравнении с детьми других стран, но и в дальнейшем повышении качества системы образования и изменении содержания и траектории обучения в целом.

«Повышение качества образования» – не новый термин; измерение качества и контроль качества – несомненно, важные

элементы процесса обучения, но сами по себе не могут рассматриваться как гарантия качества. Скорее, качество может быть рассмотрено как «конструкт» с множеством измерений, среди них результаты обучения, выраженные в формате компетенций, которые и являются основными [3].

Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [1].

Качество образования также подразумевает степень удовлетворения ожиданий участников образовательного процесса от образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением, или степень достижения поставленных целей, или соответствие образования требованиям Государственного стандарта.

Здесь также важно отметить понятие «качество образовательной среды», которое является важным компонентом качества образования. Качество образовательной среды зависит от следующих педагогических условий: благоприятной атмосферы в школе, контингента учащихся, уровня компетентности педагогических кадров, управления учебным процессом, средств обучения (учебников, технического оснащения), критериев оценивания.

Русский язык в Кыргызстане по-прежнему играет важную роль и в настоящее время имеет статус официального. Вместе с этим проблема целостной организации обучения русскому языку, включающей и его контролирующие функции, требует оптимизации и корректирования учебной деятельности, в частности с помощью национально-ориентированных тестовых форм контроля и проверки сформированности читательской грамотности. Так как читательская грамотность – надпредметная компетентность, она необходима не только на уроках языка и литературы, но и при усвоении всех других школьных предметов. Охарактеризуем читательскую грамотность.

Читательская грамотность (умение читать и понимать прочитанное, писать) – способность воспринимать и создавать, обрабатывать информацию в различных текстовых и визуальных форматах, в том числе в цифровой среде (*literacy + digital literacy*); также это способность читать и понимать прочитанное не только в сплошных, но и в несплошных текстах, находить явную и неявную информацию в тексте, анализировать содержание текста, давать оценку событиям и поступкам персонажей (в литературных текстах) и т. д.

Как мы уже упомянули, читательская грамотность – это компонент функциональной грамотности. Российский психолог и лингвист А.А. Леонтьев писал, что функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [6]. Также читательская грамотность развивает критическое мышление, что входит в структуру навыков XXI в., или, как их называют, «4 К»: коммуникация, коллаборация, креативность и критическое мышление. Критическое мышление – это умение ориентироваться в потоке многочисленной информации, видеть причинно-следственные связи, отбирать необходимое и делать выводы.

Для проверки сформированности функциональной, читательской грамотности и указанных компетентностей необходима адекватная, объективная система оценивания. Согласно Государственному стандарту школьного общего образования [4], существует три вида оценивания: диагностическое, формативное и суммативное.

Как отмечают П. Блэк и Д. Уильям, «ученики должны уметь сами оценивать свои знания» [2], поэтому формативное оценивание следует проводить в форме взаимо- и самооценивания, также здесь необходимо активное участие учеников в процессе обучения, эффективная обратная связь, мотивация учеников.

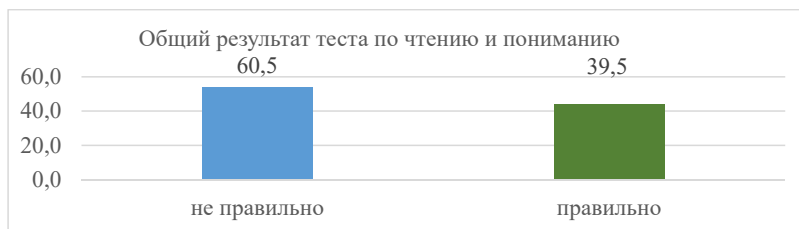
Представим результаты проверки сформированности читательской грамотности у учащихся 6-го класса одной из школ

Бишкека, которые отражены в диаграмме 1. Нами были разработаны тестовые задания, которые проверяют сформированность компетенций по чтению и пониманию в 6-м классе (каждое тестовое задание определит одну компетенцию). Следует отметить, что тест ориентирован на тесты PISA, поэтому задания были составлены к тесту, состоящему из трех частей. Текст с тестовыми заданиями к нему был введен в Google-форму, ссылка: <https://forms.gle/94HgLtSWqS4cJ2aW9>.

Умения или компетенции, проверяемые тестом:

1. Найти информацию в тексте в явном виде (признак спелости яблока).
2. Сделать умозаключение по тексту (определяет основную цель текста).
3. Определить правильную последовательность действий, описанных в тексте.
4. Дополнить предложение необходимым словом.
5. Соотнести утверждение с содержанием текста.
6. Найти информацию в тексте в неявном виде.
7. Определить, что символизирует яблоко у разных народов.
8. Различать факты и мнения.
9. Определить мнения персонажей и аргументировать свою точку зрения.
10. Определить связь между частями текста.

Диаграмма 1. Результат выполнения теста учащимися в процентном соотношении



Результаты, как мы видим, на уровне ниже базового. Из 124 учащихся 49 справились с заданиями, а 75 – не справились. Отсюда вывод: не все учителя используют в работе с детьми форматы заданий, проверяющих компетенции, дети не могут соотносить значения слов и заполнять таблицу.

Так как система образования сложна; чтобы улучшить ее, необходимо поднять качество всех ее восьми подсистем, к которым относятся:

- стандарты и учебные программы;
- учебная литература;
- качество профессионализма педагогических кадров;
- оценка качества образования;
- духовно-нравственное и патриотическое воспитание;
- научно-исследовательские работы;
- система управления;
- материально-техническая база [5].

Основываясь на результатах исследования, сделаем некоторые выводы:

- необходимо внедрять компетентностно-ориентированные задания в процесс обучения не только чтению, но и всех других предметов, что отвечает требованиям нового стандарта, международным исследованиям PIRLS, PISA.
- При подготовке, переподготовке и повышении квалификации учителей обратить особое внимание на методики преподавания, развивающие критическое мышление и логику школьников и готовящие их к жизни.
- Разработать необходимые мероприятия, направленные на обучение школьников умению читать не только литературные, но и информационные тексты и понимать прочитанное, анализировать и делать выводы, извлекать необходимую информацию и т. д. Использовать для этого разные приемы: чтение с последующим обсуждением (с одноклассниками, учителем), чтение под углом определенного задания, определение главного и второстепенного, поиск в тексте явной и скрытой информации и др.

Литература

1. *Байденко В.И.* Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. – М., 2004. – 19 с.
2. *Блэк П., Уильям Д.* Внутри черного ящика: повышение стандартов через оценки в классе / Inside the black box: raising standards through classroom assessment. – King's College London, School of Education, 1998.
3. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М., 2009. – 536 с.
4. Государственный образовательный стандарт школьного общего образования Кыргызской Республики, утвержденный Постановлением Кабинета министров КР от 22 июля 2022 года № 393.
5. *Кусаинов А.К.* Качество образования в мире и в Казахстане. – Алматы, 2013. – С. 110, 196.
6. *Леонтьев А.А.* От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы IV Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.): в 2 ч. Ч. 1 / под ред. И.В. Усачевой. – М., 2002.
7. Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2018–2040 годы. – Бишкек, 2018. – URL: <http://www.stat.kg/ru/nsur/> (дата обращения: 15.03.2023).

М.Дж. Тагаев

КОНКУРЕНЦИЯ И СЕМИОЗИС ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Аннотация. В статье ставится задача показать, что явления билингвизма и взаимодействия языков не могут быть полноценно изучены без обращения к сознанию носителей языков, содержание и характер которого во многом зависит от типизированных ситуаций деятельности человека (ТС). ТС становятся

почвой для создания прецедентов и стереотипов речевой деятельности, необходимых для коммуникации, обуславливают выбор тех или иных языковых средств (разных языков), конкурирующих в билингвальном языковом сознании.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; методология; билингвизм; знания; дискурс.

Методология когнитивной лингвистики дает возможность науке о языке совершить экспансию в ее смежные области и вовлечь в орбиту своих исследований такие знания, доступ к которым обычно не дозволялся традиционным языкознанием. Ныне при изучении языка широко используются данные, имеющие то или иное отношение к человеку, его сознанию, мировидению, психологии, истории и национальной культуре, народным традициям и др. Благодаря данному обстоятельству когнитивная лингвистика становится той научной площадкой, где объединяются усилия специалистов разных профилей, чтобы изучить, как функционирует мозг и человеческое сознание, где при помощи языка происходит кодирование, усвоение, обработка, интерпретация и передача информации.

По мнению А.Н. Леонтьева, сознание есть отражение действительности, преломленное через призму общественно выработанных языковых значений, понятий [6, 237]. А.Р. Лурия, известный психолог, подчеркивал, что источники сознательной деятельности следует искать не в глубинах мозга и не в глубинах духа, а во внешних условиях жизни, и в первую очередь во внешних условиях общественной жизни [7, с. 23]. «Смысл мира должен находиться вне мира», – утверждал Л. Витгенштейн [3, с. 70].

Следовательно, внешние факторы и типизированные ситуации становятся базой для формирования смыслов и значений, которые затем перерабатываются, интерпретируются сознанием человека, а наиболее актуальные из них получают знаковое обозначение.

Если до сих пор когнитивная лингвистика наблюдала эти процессы и достигла определенных результатов при изучении

сознания мооязычного индивида, то ныне открытым остается вопрос, как эти действия осуществляются в мозге билингвальной языковой личности, у которой два или несколько каналов для поступления и обработки информации. Кроме того, в данном случае речь должна идти не только об обработке знаний о мире, полученных в результате непосредственной познавательной деятельности, но и об усвоении и переработке тех знаний о мире, которые перетекают из смыслового пространства одного языка и встраиваются в пространство другого, контактирующего.

Ч. Айтматов, рассуждая о творчестве писателей, пишущих и говорящих на двух языках, отметил, что «мы имеем дело с новым аспектом человеческой культуры, ибо билингвизм стыкует разные языки и, стало быть, разные формы мышления и, стало быть, разные мироощущения, а это, как всякое явление на стыке науки и культуры создает новый уровень сознания...» [1, с. 561]. Экстраполируя высказывание великого мыслителя и писателя на языковое сознание обычных билингвов, можно прийти к выводу, что у них также стыкуются в сложных переплетениях разные картины мира, представленные с участием родного и приобретенного языков, при помощи которых осуществляются процессы концептуализации, категоризации и интерпретации знаний о мире.

Данное обстоятельство побуждает нас обратиться к вопросу о том, каков механизм взаимодействия контактирующих между собой языков при обработке информации, ее оценке и закреплении познавательного опыта человека в языковых формах. Особенно это интересно в тех случаях, когда языковая личность – носитель двух неравновесных в ресурсном отношении языков, как правило, малого родного и одного из мировых, например русского или другого.

Актуальность этой проблематики возрастает в условиях, когда знания о мире умножаются в геометрической прогрессии, а скорость обмена информацией достигла невиданных темпов, билингвизм становится не исключением, а скорее нормой коммуникации для современного общества. Отметим, что большинство кыргызстанцев – это билингвальные языковые личности,

для одной трети которых характерен естественный билингвизм, когда кыргызский и русский языки усваиваются во многих случаях в двуязычной семье, детском саду и школе [4]. Другая часть жителей нашей страны овладевает вторым языком в результате учебной и познавательной деятельности и воспринимает его, по выражению В.Г. Костомарова, как благоприобретенный язык. Таким языком в Кыргызстане для них, как правило, является русский язык. Иначе говоря, языковая картина мира складывается в сознании билингвальных личностей путем использования двух каналов поступления информации – через родной, кыргызский, и благоприобретенный, русский.

Как пишет Л.А. Араева, «в языке представлено анонимное, коллективное мышление, позволяющее людям с уникальной для каждого языковой вселенной в речевом общении понимать друг друга посредством стереотипов, прецедентов, известных любому носителю языка» [2, с. 38]. В этой связи небезынтересно выяснить, как создаются стереотипы общения в сознании двуязычного человека и какую роль играют в данном случае заимствования и почему они случаются. Кроме того, в этом контексте важно и то, чем руководствуются билингвы при выборе языка коммуникации.

Полагаем, что в решении этих вопросов следует обратить внимание на такое понятие, как типизированная ситуация дискурса (ТС), которая имеет решающее значение в процессах билингвальной коммуникации и взаимодействия языков. Роль данного понятия в процессе коммуникации функционально аналогична позиции звука в слове, определяющей выбор того или иного аллофона. Например, в кыргызском языке имеется слово *жарык*, эквивалентное по значению русскому *свет*. Обе эти лексемы широко используются в речи носителей языка. Сравните, *оттун жарыгы шамдын жарыгы, күндүн жарыгы, электр жарыгы; свет өчүп калды* ‘погас свет’, *свет берди* ‘дали свет’ и др.

Развивая мысль Л.А. Араевой, отметим, что стереотипы и прецеденты возникают благодаря ТС, которые отражают повторяющуюся, типичную константу окружающего мира. Например, появление электрического освещения стало типичным явлением,

которое обусловило создание в русском языке фразы *включи свет* вместо *зажги лампу* или *свечу*. Так у слова *свет* возникли значения 1) «электрическая энергия; 2) возможность пользоваться ею как источником освещения, а также 3) само электрическое освещение», что в толковых словарях русского языка отмечено лишь недавно [8].

Такая ТС на русском языке стало основой для того, что в кыргызском языке слово *свет* заимствовано и используется в значении «электричество, электрическое освещение», хотя в большинстве других случаев дискурса, отражающих кыргызскую действительность, находит применение лексема *жарык*. Ср., *күндүн, шамдын, оттун, терезенин, люстранын жарыгы* и др. ‘свет солнца, свечи, огня, окна, люстры’. Лексемы *свет* и *жарык* в сознании носителя кыргызского языка находятся в отношениях дополнительной дистрибуции, при которой в условиях одной типизированной ситуации возможно использование *свет*, но в другой не допускается применение его эквивалента на кыргызском – *жарык*. Сравните, *светти жандырчы* ‘включи свет, электричество’, но нельзя **жарыкты жандырчы*.

Языковые пространства контактирующих языков постоянно и динамично корреспондируют друг с другом в процессе когнициии окружающего мира и семиозиса результатов познавательного опыта в различных дискурсивных ситуациях. Так, в кыргызском языке слово *жүргүнчү* имеет значение «жол жүрүп жаткан бараткан адам» ‘поезжий, прохожий, путник, пассажир’, которое использовалось в типизированных ситуациях дискурса, связанных с передвижением на лошадях или другим наземным транспортом. Например, *Шөлүлдөтүп желдиртип салт аттуу жүргүнчүлөр көрүнгөн* (Т. Сыдыкбеков), *Жыйырма төрт кишилик автобуска жүргүнчүлөр жык толгон* (Ш. Бейшеналиев).

В новой типизированной ситуации, связанной с перемещением людей авиатранспортом, создается иная реальность для осмысления и концептуализации субъектов которой кыргызским языком на начальном этапе использовалось заимствованное слово *пассажир* и его производные *пассажирдик, пассажирка*, что

отмечено в словарях К.К. Юдахина и Х.К. Карасаева [11]. В Русско-кыргызском словаре, изданном Национальной академией наук Кыргызской Республики, даются три варианта перевода слова пассажир – *пассажир*, *жүргүнчү*, *жолоочу* [9]. В этом ряду переводов на первом месте стоит слово *пассажир*, что указывает на более частое использование в типизированных ситуациях дискурса на кыргызском языке.

Однако в словарях, которые появились позже, слово *пассажир* переводится лишь словом *жүргүнчү* [10]. В новейшем толковом словаре кыргызского языка данный концепт обозначается исконно кыргызским *жүргүнчү*, вытесняя заимствованное слово *пассажир* и его производные [5]. Однако в повседневном дискурсе на кыргызском языке стереотип употребления слова *пассажир* по-прежнему устойчив.

Если исходить из понимания того, что содержание концепта складывается из энциклопедических знаний о предмете или явлении, возникает вопрос, какая часть этих знаний перетекает и сохраняется в языке-реципиенте при заимствовании нового слова. Полагаем, с заимствуемой языковой формой вначале в язык проникают самые общие представления об объекте, которые затем получают смысловое расширение и углубление в ходе непосредственной познавательной деятельности в конкретной типизируемой ситуации, связанной с этим предметом или явлением. Данное обстоятельство напрямую касается словосочетаний с производным словом *пассажирский* – *жүргүнчү*, которые получают соответствующее позиционное распределение в зависимости от типизируемой дискурсивной ситуации.

Дело в том, что слово *жүргүнчү* из-за различий типизированных ситуаций употребления и типологических особенностей кыргызского языка не может отразить в полной мере все оттенки смыслов, присущих слову *пассажирский*. Так, в кыргызском языке вполне допустимы контексты *жүргүнчүлөр баракчасы* ‘пассажирский лист’, *жүргүнчү билет* ‘пассажирский билет’. Вместе с тем типизированные ситуации, получившие отражение в словосочетаниях *пассажирский поезд*, *пассажирский самолет*,

пассажирское движение со значением «предназначенный, установленный для пассажиров», еще не освоены и не стали прецедентами для слова *жүргүнчү* в атрибутивном значении [12]. В этих случаях наблюдается параллельное использование прилагательного *пассажирдик*. Ср.: *пассажирдик поезд, пассажирдик самолет, пассажирдик кыймыл*.

Примером подобного рода процессов также может служить появление и функционирование новообразования *каттам* ‘рейс’, которое впервые встречается в «Русско-киргизском терминологическом словаре» и «Русско-киргизском словаре» (Э. Асанова), хотя в новейшем словаре НАН КР данная единица отсутствует и для обозначения данного понятия по-прежнему используется заимствованное слово *рейс* в значении ‘белгилүү маршрут боюнча кеме, самолет, автобустар ж.б. жүрө турган жол’ [13]. Иначе говоря, слово *каттам*, образованное от *катта* – ‘ездить взад и вперед’ (ср.: *сал-* – *салым*, *кош-* – *кошум*, *кес-* – *кесим* и др.) , успешно заменило заимствование *рейс* в типизированных ситуациях дискурса с участием таких лексем, как *самолет, автобус, корабль*. Слово *каттам* стало базой для образования производной лексемы *авиакаттам* ‘авиарейс’. Примером ТС в аэропорту может служить следующее высказывание: *Жүргүнчү аэропортко билетти каттоо жана жүктү жол-жоболоштуруу үчүн – эл аралык каттамдар учууга 3 саат калганда, КМШ жана ички каттамдар боюнча учууга 2 саат калганда келүүсү тийиш*.

Анализ лексики дискурса на кыргызском языке, связанного с авиaperевозками пассажиров, свидетельствует, что в него активно включается лексика собственного происхождения или образованная с ее участием: *жүргүнчүлөр, каттам, авиакаттам, жамат, аэробекет, кол жүгү, медициналык тастыктамалар, унаа токтолуу, авиаташуучулар, туундуу компаниялар* и др.

В заключение отметим, что и в настоящее время наблюдаются активные процессы взаимодействия кыргызского и русского языков в билингвальном сознании носителей кыргызского языка.

С одной стороны, русский язык, как и прежде, остается главным источником пополнения словарного состава кыргызского

языка в части его научно-образовательных и информационных ресурсов. К сожалению, данный факт не находит соответствующего признания, и поэтому данная проблема не получает достаточного научного освещения, в связи с чем описание этих процессов происходит непланово. Как показывают результаты исследования, не вся содержательная часть концепта, представленного заимствованным словом, переходит в язык-реципиент, что создает условия для конкуренции и параллельного использования лексем контактирующих языков в различных ТС.

С другой – в последние десятилетия заметно укрепились позиции кыргызского языка благодаря тому, что его языковые средства активно вступают в конкуренцию с другими языками в тех ТС на кыргызском языке, где прежде ключевые понятия высказывания обозначались заимствованиями из русского языка.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Языковой космос // Ч. Айтматов. Полное собр. соч.: в 9 т. Т. 8. Публицистика. – Бишкек, 2018.
2. *Араева Л.А.* Языковая форма в аспекте естественной категоризации // Актуальные проблемы современного словообразования: труды Международной научной конференции (г. Кемерово, 1–3 июля 2005 г.). – Томск, 2006.
3. *Витгенштейн Л.* Философские работы. Ч. 1. – М.: Гнозис, 1994.
4. *Дербишева З.К.* Особенности билингвизма в Кыргызстане. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-bilingvizma-v-kyrgyzstane/viewer> (дата обращения: 03.02.2023).
5. Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү. Биринчи бөлүк. – Бишкек: Полиграфбумресуры, 2019.
6. *Леонтьев А.Н.* Становление мышления и речи // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. – М., 1983. – С. 237.
7. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М., 1979.
8. *Морковкин В.В., Богачёва Г.Ф., Луцкая Н.М.* Большой универсальный словарь русского языка / под ред. В.В. Морковкина. – М., 2017. – С. 1051 (1456 с.) (Фундаментальные словари).
9. Русско-кыргызский словарь: в 4 т. Т. 3. П-Р. – Бишкек, 2012.

10. Русско-кыргызский словарь // Э. Асанов. Русско-кыргызский словарь юридических терминов и иных понятий [Электронный ресурс]. – Бишкек, 2014.
11. Юдахин К.К. Кыргызско-русский словарь. – Фрунзе, 1985. – С. 108; Карасаев Х.К. Кыргыз тилинин орфографиялык сөздүгү. – Бишкек, 2009.
12. Переводчик с кыргызского на русский. – URL: <https://el-sozduk.kg/>
13. Tamga Soft. – URL: <https://tamgasoft.kg/dict/index.php?&word=%D1%80%D0%B5%D0%B9%D1%81>.

*Л.М. Троценко,
Н.А. Шальгина*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ А.И. ПРИСТАВКИНА «НОЧЕВАЛА ТУЧКА ЗОЛОТАЯ»

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы воспитания этнотолерантности школьников на примере художественной литературы. Как литература может влиять на развитие эмпатии и принятие окружающего мира без агрессии и ненависти. Формированию этнокультурной компетентности учащихся способствует особая роль образовательного учреждения, где закрепляются основы культурного развития, моральных качеств и установок, а также развивается способность к межкультурному конструктивному диалогу и партнерству.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность; этническая культура; межкультурное взаимодействие; образовательная среда.

Современный культурный человек должен быть не только образованным, но и с чувством самоуважения и уважением к окружающим. Поэтому одна из важнейших задач в воспитании подрастающего поколения – формирование потребности строительства навыков взаимоотношений с окружающими людьми на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей такими, какие они есть – с их взглядами и жизненной позицией, обычаями и привычками.

Следовательно, из учебных заведений должны выходить воспитанники не только с определенным уровнем знаний, но и люди самостоятельные, обладающие толерантностью в основе своего мировоззрения.

Толерантность как общечеловеческая ценность – важнейшая составляющая личности, способствующая формированию гуманного отношения к миру, осознанному принятию прав и свобод другого человека вне зависимости от его отличительных черт (пола, расы, возраста и т. д.), к взаимодействию, сотрудничеству и диалогу в разных ситуациях. Современное общество заинтересовано в развитии личности, уважающей мнения, взгляды других людей, с социальным поведением, поэтому перед современным образованием стоит задача фундаментального изучения и обобщения исследований в сфере различных наук в области формирования толерантности молодого поколения.

В человеке самой природой изначально заложено и доброе, и злое. Проявление этих качеств в значительной мере зависит от условий жизни человека, от среды, окружающей его, от социума, самым непосредственным образом влияющим на его индивидуальность, мировоззрение и т. д.

Понятие толерантности формируется на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Термин «толерантность» происходит от латинского глагола *tolerate* (переносить, выдерживать, терпеть) [1, 60].

Исторически сложилось так, что кыргызская интеллигенция и кыргызская молодежь представляют собой феномен, заключающийся в том, что они почти в равной степени хорошо владеют

и кыргызским, и русским языками. Во многом благодаря русскому языку и по средствам русского языка кыргызская молодежь имеет доступ к мировому информационному пространству. Русский язык – как один из мировых языков – аккумулировал в себе и продолжает накапливать богатейшую информацию по всем отраслям знаний и культуры. Как и в прежние годы, основным источником специальных и научных знаний, в том числе по новым направлениям, связанным с рыночной экономикой и компьютерной техникой, остается литература, изданная в России на русском языке. При всестороннем изучении темы нельзя обойти вниманием и состав населения республики в языковом плане. В Кыргызстане мы имеем три категории граждан:

- 1) русскоязычные, которые владеют одним языком и не ощущают потребности изучать государственный язык;
- 2) говорящие на государственном или другом местном языке и не владеющие или слабо владеющие русским языком;
- 3) многоязычные граждане [2].

В условиях многонационального Кыргызстана возникает социальная потребность в формировании поликультурной личности, одновременно сочетающей в себе ориентацию на этнокультурные духовные ценности и толерантность, а также способность к межкультурному конструктивному диалогу и партнерству, что невозможно без владения разными языками.

Формирование этнокультурной компетентности учащихся возможно при особой роли образовательного учреждения, а именно общеобразовательной школы, в которой закладываются основы культурного развития. **Этнокультурная компетентность** (англ. *ethno-cultural competence*) – свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, которые способствуют эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [3].

Прежде всего «этнокультурная компетентность» должна иметь отражение в сформированной культуре педагога,

представляющего собой творческую личность, с глубоким пониманием и уважительным отношением к другим культурам, умением жить в согласии с людьми иных рас, национальностей, верований и т. д. Следовательно, взгляды, и знания и подход учителя должны обеспечить ожидаемый результат в процессе обучения и воспитания учащихся образовательной школы. В новом видении **этнокультурного подхода** учитель должен владеть, на наш взгляд, следующими знаниями:

1. Осваивать и проникаться ценностями, с глубоким осознанием относиться к символам родной и иной культуры.

2. Уметь разрешать подобного рода конфликты и находить причины их появления.

3. Знать особенности поликультурного образовательного пространства.

4. Формировать языковую личность, способную осуществлять толерантное речевое взаимодействие, т. е. вести диалоги, использовать толерантные языковые средства.

Художественная литература обладает огромными возможностями воздействия на читателя, помогает понять другую культуру, обычаи и традиции другого народа. Литература, отражая действительность, увлекает эмоциональностью, силой примера. Воспитательное воздействие литературы велико именно потому, что она отображает не только общественные процессы, но вместе с тем и духовную жизнь человека.

Мы предлагаем в качестве примера изучение и анализ произведения А.И. Приставкина «Ночевала тучка золотая», учитывая и знание признаков этнокультурной компетентности.

Повесть «Ночевала тучка золотая» следует изучать, на наш взгляд, в курсе русской литературы XX в. в 9-м классе. «Поскольку у детей данной возрастной категории в это время происходит резкий всплеск гормональной активности. Подросток начинает изменяться физиологически и психологически. В этот период ребенок достраивает фундаментальный пласт своей мировоззренческой картины, ищет новые пути и способы взаимодействия

с миром, познает нового себя и определяет место в этом мире» [4, 53].

Анализ рассказа «Ночевала тучка золотая» проводится на уроках внеклассного чтения; его изучение, к сожалению, не включено в программы по литературе для средней школы. Самое яркое ощущение трагичности жизни и проявление воли к ее преодолению просматриваются именно в повести «Ночевала тучка золотая». Повесть построена на развитии темы беспризорного детдомовского детства. Анализ произведения проводится в контексте драматизма тяжелых детдомовских лет, военного времени, однако, несмотря ни на что, в тех обстоятельствах сохраняется вера в человека, его силу, стойкость, разум, добро, что впоследствии принесло А. Приставкину известность.

Предлагаемые далее методические рекомендации и анализ произведения ориентированы на максимальное раскрытие идейно-художественного смысла произведения.

Основной прием работы на уроке – беседа.

Предварительно учащиеся знакомятся с перечнем вопросов для самостоятельного анализа произведения А. Приставкина «Ночевала тучка золотая»:

1. Где и когда разворачивается действие повести?
2. От чьего лица ведется рассказ?
3. Как показывает автор своих героев в повести?
4. Кто они:
 - Как и чем живут? Что знают о своем прошлом?
 - Что дает Кузьменьям их братская сплоченность?
 - Что подтолкнуло их отправиться на Кавказ?
5. Какое слово с самого начала повести становится ключевым и в судьбе главных ее героев, и в сюжете произведения?
6. Чем объясняется многочисленность персонажей в повести? Что общего в судьбах большинства героев? Как автор показывает социальную среду обитания братьев-детдомовцев на разных этапах их жизни; какие люди их окружают?
7. Что такое Кавказ в контексте повести и в контексте личных и национальных судеб, представленных в произведении?

8. Кто и за что убивает Сашку? Как переживает это Колька? Что означает для него гибель брата?

9. Зачем Приставкин ищет замену погибшему брату Сашки чеченцем Алхузуром?

10. Как объяснить название произведения?

Урок следует, как нам кажется, начать с обмена общими впечатлениями о прочитанном – в том «сыром» виде, в каком они сложились в сознании ребят, чтобы при последующем обсуждении текста было точное понимание произведения. На уроке перед детьми ставятся серьезные вопросы об истинном сострадании и о милосердии. Это важно, так как в современном мире ситуация тоже беспокойная: геополитическое несогласие, межнациональное противостояние, межэтническая рознь – все это приводит к конфликтам. Наша задача – подтолкнуть учащихся к размышлению о культуре межчеловеческих отношений и т. д.

Затем можно продолжить представлением автора. Учитель знакомит девятиклассников с жизнью, творчеством Анатолия Игнатьевича Приставкина – представителя поколения «детей войны». Причем не просто проживающих в обстановке военной разрухи, а детей из детдома, где каждый с малолетства сам за себя. Писатель вырос в условиях, в которых легче было погибнуть, чем выжить. Горькая детская память и породила ряд правдивых произведений, описывающих нищету, бродяжничество, голод и раннее взросление детей и подростков того жестокого времени. «Когда началась война, А. Приставкину шел 10-й год. Отец ушел на фронт, а мать вскоре умерла от туберкулеза. Многочисленные смоленские родственники Приставкиных также проявили свои личные качества, когда в 1941 году ушли в партизаны, гибли от рук карателей под пулями и на виселицах, но нещадно били врага до прихода Советской армии.

Мальчик всю войну бродяжничал, и все, что досталось бездомным детям во время войны, в полной мере выпало и на его долю. С детства Анатолия Приставкина носило по всей огромной стране – Подмосковье, Сибирь, Северный Кавказ, куда в 1944 году, в момент депортации чеченцев, направили для заселения

территорий, ставших пустыми, московских беспризорников. О том времени Приставкин через некоторое время скажет: *«В самой середине войны тыл представлял собой фантастическую картину: военные и беженцы, спекулянты и инвалиды, женщины и подростки, выстоявшие по нескольку смен у станков, беспризорные и жулики... Мы были детьми войны и в этой пестрой среде чувствовали себя как мальки в воде. Мы всё умели, всё понимали и, в общем-то, ничего не боялись, особенно когда нас было много»* [5, 18].

Произведения Приставкина в разные годы издавались в Германии, Болгарии, Греции, Венгрии, Польше, Франции, Чехии, Финляндии. В декабре 2001 г. он стал советником президента Российской Федерации. Писатель лауреат Государственной премии СССР, а также ряда литературных российских и зарубежных наград. Приставкину была присуждена национальная германская премия за юношескую литературу. Его автобиографическая проза близка и понятна читателю-подростку. В список для юношеского внеклассного чтения можно включить и другие рассказы: «Портрет отца», «Между строк», «Звезды», «Осколок», «Родня Малышка», «Врачиха», «Шаги за собой», «Шурка» и др. Все они лирические, раскрывающие человека с глубинной, иногда самой неожиданной стороны.

В 70-х годах Анатолий Игнатьевич Приставкин обратился к теме детдомовского детства в повести «Солдат и мальчик», написанный в 1977 г. Автобиографичная в своей основе, она стала шагом к созданию самого известного произведения автора – повести «Ночевала тучка золотая...», впервые опубликованной в журнале «Знамя» в 1987 г.

Произведение следует разделить на тематические блоки. Этим учитель поможет ученикам осмыслить сложный и страшный, как в данном случае, жизненный материал.

Во вступительной части урока учитель знакомит старшеклассников с миром, обстановкой, в которой живут герои. Подготавливает к правильному пониманию и восприятию текста.

Среда обитания

Среда обитания – это совокупность объектов, явлений и фактов окружающей (природной и искусственной) среды, определяющая условия жизнедеятельности человека [6].

Это социальное, бытовое, нравственное, психологическое пространство жизни человека. Это то, что формирует его характер, лепит личность, корежит или насыщает светом душу. Каков же жизненный контекст судьбы Кузьменышей?

Детдомовцы, колонисты, беспризорные – так можно определить их официальный статус. Сами дети называют себя на «языке улиц» – «урки», «шакалы», «шпана», «блатяги», «дикая орда».

Обратимся к повести. Целесообразно прочесть фрагмент текста и кратко прокомментировать. «Отчего же так пустынно и глухо встретила нас эта красивая земля? Отчего даже здание техникума со скоропалительной дурацкой дощечкой, напоминавшей нам о нас, о нашей одинокости, было пустынным, без единого человека? А мы и правда сами напоминали зверят, брошенных для какого-то невероятного эксперимента в пустыню: «500 ч. Беспризорные». Так была обозначена наша порода. Только что обозначало «ч»? Чечмеков, чумаков, чудиков? А может быть, чужаков?» [7:61].

Учитель помогает показать ученикам, что даже сиротами мальчиков никто не называет, и, пожалуй, сами они себя таковыми не чувствуют, ибо сиротство – это некое положение относительно родителей, это присутствие, пусть со знаком минус, родителей в судьбе ребенка. Здесь же – абсолютная пустота в самом первоисточке: не просто беспризорность – безродность.

И далее мы это наблюдаем в отрывке, в котором воспитательница Регина Петровна спрашивает:

- Вы когда родились то?
- Чево? – в голос спросили братья. Они не поняли вопроса.
- День рождения у вас когда?

Братья переглянулись и вновь уставились на воспитательницу... [7, 169].

Неизбывной горечи и боли исполнено авторское отступление на эту тему: «А может, это все сказки, что безродные – колонисты да детдомовцы – рождаются? Может, они сами по себе заводятся, как блохи, скажем, как вши или клопы в худом доме? Нет их, нет, а потом, глядишь, в какой-то щели появились! Копошатся, жучки эдакие, и по рожам немывтым видно, по движениям особенным хватательным: ба! Да это наш брат беспризорный на белый свет выполз! От него, говорят, вся зараза, от него и моль, и мор, чесотка всякая... И так в стране продуктов не хватает, и преступность растёт и растёт. Пора его, родного, персидским порошком да перетрумом, да керосинчиком, как таракашек, морить! А тех, кто попроржорливее, раз – и на Кавказ, да еще дустом или клопомором рельсы за поездом посыпать, чтобы памяти не осталось. Вот, глядишь, и не стало. И всем спокойно. Так на совести гладко. Из ничего вышли, в ничего ушли. Какое уж там рождение! Господи!» [7, 170].

Следует углубить восприятие учеников историческими событиями 40-х годов, что поможет понять судьбу главных героев повести.

В годы великой Отечественной войны целый народ – чеченцы – был *изгнан с территории родной земли*. «Решение депортировать чеченцев и ингушей Президиум Верховного Совета СССР мотивировал тем, что «в период Великой Отечественной войны, особенно во время действий немецко-фашистских войск на Кавказе, многие чеченцы и ингуши изменили Родине, перешли на сторону фашистских оккупантов, вступали в ряды диверсантов и разведчиков, забрасываемых немцами в тыл Красной Армии, создавали по указке немцев вооруженные банды для борьбы против советской власти, а также учитывая, что многие чеченцы и ингуши на протяжении ряда лет участвовали в вооруженных выступлениях против советской власти и в течение продолжительного времени, будучи не заняты честным трудом, совершают бандитские налеты на колхозы соседних областей, грабят и убивают советских людей» [8, 1].

Чтобы очистить Москву и Подмоскowie от беспризорных, детдомовцев, которых считали потенциальными преступниками,

целые детские коллективы перевозят на Кавказ, где, по мечтам детей, должно быть тепло и сытно.

А. Приставкин рассматривает и показывает войну и депортацию глазами детей, глазами двух братьев-близнецов Кузьмёнышей, как они сами себя называют.

Творческое воображение учащихся активизируем при помощи, например, следующих вопросов:

– Каким видят Кавказ Кузьменыши?

– Как живут обитатели станицы Березовской?

Школьники приходят к выводу, что сначала их охватывает неясная тревога, вызванная враждебной пустынностью окружающих мест и таинственными взрывами в горах. Потом тревога перерастает в страх, многократно усиленный неясностью, таинственностью происходящего. «Ни собачки, чтоб залаяла, ни квохтанья курицы, ни визга поросенка, как у них в Томилине, ни каких-нибудь частушек под разбитую гармошку... Ни-че-го» [7, 68]. И далее: «Как же можно бояться, не зная чего?» – недоумевает Колька. «Можно. И потом... если все кругом боятся... это даже страшнее», – поясняет брат Сашка [7, 80]. А бояться действительно все. Обитатели станицы Березовской «скрытно как-то живут, неуверенно, потому что по вечерам и на улицу не выходят, и на завалинке не сидят. Ночью огней в хатах не зажигают. По улицам не шатаются, скотину не гоняют, песен не поют» [7, 68]. От чего? Проводник Илья ведаёт детям: «...А мы, жалкие переселенческие сучки, огня не жжем, боимся... Боимся! Это разве жизнь?» [7, 72]. Страх появляется в глазах воспитательницы Регины Петровны после ночного взрыва в колонии и становится причиной ее долгой болезни. Страх в глазах и у тети Зины: «Мы так боимся... Так боимся...» [7, 114]. – признается она близнецам и, по доброте душевной и бесхитростности, первая поднимает перед ребятами завесу тайны о насильственном переселении чеченцев и об оставшихся в горах мстителях. «Да чечня ж проклятая! Чеченцы прозываются. Неуж не слышали? Они тут при фашистах, вот как мы, изменяли! Можя, их девки баловали, мы ж не знаем! Так их сгребли, прям как нас, в товарняки – и узлов собрать не дали!

Рассказывают... Нас то на Кавказ, а их – в Сибирский край повезли... Некоторые-то не схотели... Дык они в горах запрятались! Ну и безобразят! Разбойничают, значит! Вот как!» [7, 114].

Страх достигает своей кульминации и перерастает в панику после взрыва во время концерта в клубе, от которого погибает бойкая шоферица Вера. «Нам было страшно не оттого, что мы могли погибнуть. Так бывает жутко загнанному зверьку, которого настигло неведомое механическое чудовище, не выпуская из коридора света! Мы, как маленькие зверята, шкурой чувствовали, что загнаны в эту ночь, в эту кукурузу, в эти взрывы и пожары... Мы хотели жить, животом, грудью, ногами, руками... Не всем из нас повезло» [7, 145].

Посмотрим, каким представлен в повести мир детства. Остановимся на знакомстве детей. Автор дает нам возможность увидеть их внешний и внутренний облик.

Братья

И все-таки почему Приставкин предпочел словоупотребление не просто дети, а братья? Чтобы ответить на этот вопрос, школьникам следует взглянуть в героев и проследовать за ними по маршруту их судьбы. Ребята зачитывают фрагменты из повести, описывающие Кузьменьшей:

«Сашка, как человек мирозерцательный, спокойный, тихий, извлекал из себя идеи. Как, каким образом они возникали в нем, он сам и не знал. Колька, обористый, хваткий, практичный, со скоростью молнии соображал, как эти идеи воплотить в жизнь. Извлечь, то бишь, доход. А что еще точней: взять жратье» [7, 9]. Они отважно держат оборону против холодного и враждебного окружающего мира, в полной мере используя свое преимущество: «В четыре руки тащить легче, чем в две; в четыре ноги удирать быстрее. А уж четыре глаза куда вострей видят, когда надо ухватить, где что плохо лежит» [7:8].

Автор просто не оставляет шансов остаться равнодушным наблюдателем, хочется сначала только одного: чтобы кусок хлеба попал наконец в голодные рты детей. «...В голове мутнело. Хотелось завывать, закричать и бить, бить в ту железную дверь,

чтобы отперли, открыли, чтобы поняли наконец: мы ведь тоже хотим! Пусть потом в карцер, куда угодно... Накажут, избыют, убьют...». Воплощением откровенного равнодушия предстает директор томилинского детдома Владимир Николаевич Башмаков, который, «не зная, как зовут братьев, да он никого и в детдоме не знал, он ткнул пальцем в Кольку, приказал снять кургузый, весь залатанный пиджачок. Сашке он велел скинуть телогрейку. Эту телогрейку он отдал Колье, а пиджачок – его брату. Отошел, посмотрел, будто сделала для них доброе дело. Остался своей работой доволен» [7, 20]. Этот «наполеончик с коротенькими ручками и властным характером, обожавший накрутить очередному воспитаннику несколько смертельных суток» принадлежал к множеству тех «жирных крыс тыловых, которыми был наводнен наш дом-корабль с детишками, подобранными в океане войны...» [7:27].

Свое единство Кузьменьши подтверждают практической неразлучностью: «поодиночке их видели редко, да можно сказать, что совсем не видели! Вместе ходят, вместе едят, вместе спать ложатся» [7, 12]. Каждый из них осознает себя всего лишь «половинкой», «друг у друга они есть – вот это будет верно. Значит, куда бы их не везли, дом их, их родня и их крыша – это они сами», да и для окружающих они нерасторжимое целое.

Братство в книге Приставкина выступает синонимом человечности. Тем не менее в этом бушующем море ненависти есть островки добра и теплоты. Прежде всего – это сами Кузьменьши, которым их братский союз помогает в нечеловеческих, жестоких обстоятельствах остаться людьми.

Благодаря тому, что они есть друг у друга, в душе каждого из них не угасает любовь, теплится доверие, жалость, сострадание – причем не только друг к другу, но и к окружающим, чужим и даже враждебным людям. Большинство людей, с которыми жизнь сталкивает братьев, равнодушны к ним, и даже потенциально или открыто опасны для них. Активно насаждаемой сверху ненависти всех ко всем, особенно к «чужим» («чечмекам») противостоит естественное, органичное, нормальное убеждение нормальных

людей в том, что иное не значит плохое, что ответственность за зло лежит на конкретных его носителях, а не на народах:

– Они хорошие евреи, – подтвердил Колька. (Это про грузчиков на консервном заводе.)

– А почему евреи должны быть плохими? – спросила с интересом Регина Петровна. И о чем-то задумалась. Вдруг она сказала: – Плохих народов не бывает, бывают лишь плохие люди [7,165].

Для усиления эмоционального воздействия важно отметить, что социальная модель нормального, человеческого сосуществования людей разных национальностей и разных миров представлена в повести в образе детприемника, куда попадают выловленные в горах и едва не одичавшие Колька и Алхузур.

«В нашей спальне жили дети разных национальностей. Веселый, прыщавый, нескладно длинный татарин Муса... Муса помнил свой Крым, мазанку в отдалении от моря, на склоне горы, и мать с отцом, которые трудились на винограднике».

«Балбек был ногаец. Где находится его родина, Ногайя, никто из нас, да и сам Балбек, не знал. Как-то пытались они разговаривать с Мусой, каждый на своем языке, и даже что-то у них получалось...».

«Лида Гросс...просила нас называть по-русски: Гроссова... О своем прошлом помнила лишь, что жила у большой реки, но однажды ночью пришли люди и велели им уезжать. Мать плакала от страха. А потом в поезде маме стало плохо, и ее вынесли...».

«В соседней с нами комнате жили армяне, казахи, евреи, молдаване и два болгарина»

[7, 234].

Гибель Сашки становится для Кольки катастрофой, так как это не просто гибель близкого, дорогого, единственного в мире жизненно необходимого существа – это собственная, заживо переживаемая гибель.

Вот он везет сквозь ночь мертвого Сашку: «Он даже не понял, тяжело ему везти или нет. Да и какая мера тяжести тут могла быть, если он вез брата, с которым они никогда не жили порознь,

а лишь вместе, один как часть другого, а значит, выходило, что Колька вез самого себя» [7, 204].

Не мыслящий себя вне братского единства, спасающий себя лишь как часть целого, как половинку, на очередной вопрос: «А ты кто же будешь? Ты Колька или Сашка?» – только что навеки простившийся с братом Колька отвечает: «Я – обои!» [7, 208].

Когда Коля не только умом, но и всем своим естеством осознал, что нет ни Сашки, ни Регины Петровны, жизнь потеряла для него смысл: «свернувшись клубочком на грязном полу, он впал в забытье» [7, 214].

Далее учитель задает вопрос:

– Кто вернул Кольку к жизни? При работе над этим фрагментом следует заострить внимание школьников на отношении чеченского мальчика Алхузура к Кольке.

Он вдруг вновь почувствовал рядом с собой брата. Именно почувствует, физически ощутит братское тепло. Вновь обретенный Сашка толкал ему в лицо железной кружкой и, почему-то «ломаю свой язык», уговаривал: «Хи... Хи... Пит, а то умырат сопсем», потом «накрывал брата чем-то теплым и исчезал, чтобы снова возникнуть со своей кружкой» [7, 215]. Правда, у этого Сашки было какое-то «странное чернявое, широкоскулое» лицо, и, придя в себя, Колька вдруг понял, что «никакой это не Сашка, а чужой пацан в прожженном ватнике до голых колен сидит перед ним на корточках и что-то бормочет». «– Саек нет. Ест Алхузур. Мына так зыват...» [7, 216].

Эту спасительную сторону тандема позднее мгновенно улавливает и заместивший погибшего Сашку Алхузур: «Я, я Саек... Хоти, и даэк зыви... Буду Саек... И Колька первый раз кивнул. Дело пошло на поправку».

Так и выживали. Так выжил Колька и теперь. Выжил благодаря тому, что чужой, чернявый, плохо говорящий по-русски Алхузур не столько понял, сколько почувствовал, угадал, что спасение не только в тепле, еде и питье, но и в утолении самой главной – душевной потребности: «Одын брат – дывахлаз, а дыва брат – четырыхлаз!» [7, 228].

Своим братством Колька и Алхузур защищаются и от русских солдат («Так это Сашка лежит! Брат мой...» [7, 219], – выпалил первое, что пришло на ум, Колька молоденькому голубоглазому бойцу, осматривающему в поисках чеченцев колонию); и от чеченских мстителей («Не убей! Он мынэ от быэц спысат... Он мынэ брат называт...» [7, 230], – отчаянно молит грозного сородича Алхузур); и от государственной системы в лице военного: «Он мой родной брат», [7, 230], – повторяет на допросе Колька. И в ответ на непроверяемый, с точки зрения следователя, аргумент: «Он же черный! А ты светлый! Какие же вы братья?» – с достоинством отвечает: «Настоящие» [7, 239].

Такую же беспризорность, бессемейность, неприкаянность несет в себе и Алхузур. Единственной реальной, жизненно необходимой родней – братом, без которого не выжить и незачем жить, становится для него Колька.

Сплоченность Кольки и Алхузур обнажает то, что и в союзе Кольки и Сашки тоже было главным: родство душ в единстве судьбы при совершенной разности характеров, при абсолютной уникальности, а изнутри братья, неразрывно связанные единой судьбой, взаимной преданностью и удвоенным инстинктом выживания, по сути своей совершенно разные. Они не повторяют, а дополняют друг друга.

Братское единение Кольки и Алхузур – это символ подлинной, неистребимой человечности.

Важно подвести школьников к мысли, что эта книга – не разговор, а урок. И венчают ее не смерть, а воскрешение через боль и вопреки всему – надежда. Робкая, в символическом косноязычии своем беззащитно уязвимая, и все-таки – надежда: «Зачым плакыт! Нэ надо... Мы буды техыт, ехыт, и мы приедыт, да? Мы будыт вместе, да? Всу жист вмэсты, да?» [7, 246].

***Слово как пространственно-временная координата
и организация повествования***

Автор-рассказчик воспроизводит пережитое – это «слова, написанные через сорок лет после тех осенних событий сорок четвертого года».

Приставкин не просто показал судьбу ребенка в безумном, жестоком мире, он показал мир глазами ребенка, и эта специфическая – «детская» – призма предопределила особый характер повествования в целом, но и пространственно-временные параметры. Для детей все происходит здесь и сейчас.

Кроме ощущения личного времени, есть у юных героев А. И. Приставкина и условное мифологическое представление о историческом времени: «...когда палил во врагов чернобородый, взбалмошный горец Хаджи Мурат, когда предводитель мюридов имам Шамиль оборонялся в осажденной крепости, а русские солдаты Жилин и Костылин томились в глубокой яме. Был еще Печорин, из лишних людей, тоже ездил по Кавказу» [7, 5]. Братьям и в голову не приходит, что эти литературные ассоциации, возникшие в их сознании в связи со словом «Кавказ», очень скоро обретут для них реальные жизненные очертания.

Таким образом, в повести осуществляется скрещение времен: настоящего и историко-мифологического времени героев; настоящего (сорока годами отдаленного от описываемых событий) и прошедшего (совпадающего с настоящим временем героев) времени рассказчика. Эти хронологические переключения, переключки и сцепления создают художественный объем, ощущение исторической достоверности и общечеловеческой значимости происходящего с героями. Художественное пространство повествования не менее сложно и многопланово, чем время. Оно обозначено вполне определенными, исторически и географически достоверными координатами: Подмосковье – дорога на юг – Кавказ, но при этом очень лично обжито и осмыслено, ибо это пространство жизни героев, пространство их судьбы. Два полюса, которые становятся жизненными центрами для Кузьменьшей, этапами, вехами их жизненного пути, обозначены уже в первых строках повествования: «грязненькое» Подмосковье – таинственный и недостижимый Кавказ.

Окружающий мир может быть невыразителен и грязен, как Подмосковье, может быть поэтически прекрасен, как Кавказ, в то природно-безмятежное утро, когда, очнувшись после забытья,

Колька отправляется искать брата. «... Было голубо и мирно», солнечно и отрадно, и «не верилось, не представлялось, что в такое утро может происходить хоть какое-нибудь зло» [7, 198].

Тучки... Но не только из того лермонтовского стихотворения, строка которого стала названием повести, а те тучки, не веселые и беспечные, а вечно гонимые, неприютные: «Нет у вас родины, нет вам изгнания...».

Золотая тучка – это душа ребенка, чистота и незащищенность.

Вообще литературных аллюзий, реминисценций, прямых цитат в повести, начиная с названия, очень много. Вместе взятые, они создают тот культурный контекст, в который Приставкин вписывает свое видение кавказской трагедии. Но самое мощное и самое важное духовно-нравственное излучение, пронизывающее повествование от начала до конца, освещающее судьбу Кузьменшей.

Братский тандем Кольки и Алхузура подчеркивает, усиливает, делает неопровержимо наглядным то, что утверждалось с самого начала неразрывностью «первых» Кузьменшей: братство в повести Приставкина – это внесемейная, внеродовая, интернациональная ценность, это братство в человечестве, а не в тесном пространстве семьи или рода.

Спасение есть. Оно в детях, которые всегда неизменно добрее и дружнее независимо от национальности, в их стремлении обрести опору в живом существе, не важно, брат он тебе по крови или по духу, или по судьбе.

Литература

1. *Бондырева С.К.* Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика научно-методических статей): учеб. пособие / С.К. Бондырева. – М. – 2003. – С. 368.
2. Концент. – URL: <http://e-koncept./2014/54270.htm>.<https://bilingual-online.net/bilingualismus-12-kyrgyzstan/>
3. Википедия. –URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>

4. *Коноваленко Т.В.* Формирование толерантного поведения в подростковой среде [Текст] / Т.В. Коноваленко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 51–55.
5. Электронная библиотека А. Белоусенко. – URL: <http://www.belousenko.com/wr/Pristavkin.htm>
6. Академик. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/emergencv/2772/%D0%A1%D1%80%D0>
7. *Приставкин А.И.* Ночевала тучка золотая. Повести / А. Приставкин. – М., 1990. – 245 с.
8. РИА Новости. – URL: <https://ria.ru/spravka/20080222/99840311.ht>.

*Н.А. Турдыбаева,
В.А. Лукина*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ НОВЫХ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ КУРСОВ В РАМКАХ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы непреходящего значения художественного слова в цифровой реальности, гуманитарных дисциплинах в эпоху цифровизации с целью сохранения Человека в человеке.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; цифровизация; гуманитарные дисциплины.

В этой статье будем говорить не только о билингвизме, но и о EQ в рамках билингвизма. Обратимся к истории. Как известно, тема билингвизма имеет глубокие исторические корни. Что касается русского языка в Кыргызстане, то это явление имеет истоки со времен поселения русских в Кыргызстане. С установлением советской власти эта тема стала актуальной для всего населения. Советская власть прилагала немалые усилия и оказывала

всемерную помощь, чтобы каждый кыргызский школьник мог говорить и на родном кыргызском, и на русском языке.

Интересна история и практика развития билингвизма в городе Таш-Кумыре. Почти каждый из нас, во всяком случае старшее поколение, помнит, что практикой советской школы было проведение ежегодного мероприятия «Русский язык – язык мира и дружбы».

Билингвизм как явление в постсоветское время в Таш-Кумыре принял устойчивую форму. Эта тема находится в развитии со школьных лет. Каждый год Центром русского языка проводится фестиваль «От Пушкина до наших дней» (суть одна – формы разные) в 14 школах и в нескольких детских садах. Отмечаем пушкинские даты, соответствующие текущему году. Вторая часть фестиваля – это юбилеи. В этом году многие школы нашего города отметили юбилеи Максима Горького и Сергея Михалкова. Для младших детей мероприятие сопровождалось чудесными песнями и сказками, для детей старшего контингента – историей создания трех гимнов Сергеем Михайловичем. Сейчас готовимся к празднованию юбилея А. Островского.

В процессе обучения русскому языку и литературе постоянно обращаемся к теме значения поэтического слова. Используем опыт ученых–литературоведов и языковедов, а также учителей–практиков.

Важно понимать, что наш мир изменился коренным образом. Это заставило нас, педагогов, серьезно пересмотреть и дидактику, и методику обучения. Авторская программа «Мировое наследие – Новый век» [2] – результат пересмотра обучения/воспитания русским словом, в нашем случае – детей-кыргызов. Блоки программы – «Наука» (школьная программа плюс новый предмет «Философия»), «Религия», «Искусство» – так или иначе решают проблемы современной педагогики.

Знакомство с лекциями Т.В. Черниговской [2] подтверждает правильность нашего ориентира. Она считает, что философия и искусство в школе – верный путь сохранения Человека в человеке. Эмоциональный интеллект, его привитие и воспитание – тому

подмога. Последние десятилетия эта тема стала объектом изучения относительно нового в психологии и лингвистики понятия «эмоциональный интеллект» (EQ). В журнале «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» (2019, №3) [3] мы опубликовали статью «Эмоциональный интеллект на уроках литературы и внеклассных занятиях, или Зорко одно лишь сердце» с экскурсом в историю вопроса, где указывались различные приемы эмоционального погружения учащихся в пространство художественного текста, приводились примеры творческих работ учащихся как результат взаимодействия их IQ и EQ.

В данной статье мы продолжим развивать эту тему с учетом привлечения новых результатов обращений современных ученых к проблеме и практике преподавания нетрадиционных мировоззренческих курсов на русском языке в кыргызской школе.

Как известно, выработаны следующие приемы эмоционального погружения учащихся в пространство художественного текста: эмоциональная подача материала, глубокое погружение в текст, подключение воображения и ассоциативного мышления, творческая работа на основе полученных знаний и впечатлений. Последний прием – творческая работа – один из наиболее любимых учащимися.

Учитывая проблемы взаимодействия IQ и EQ, хотели бы отметить, что работа с поэтическим словом в школе № 5 им. В.И. Ленина всегда была на высоте. Она выражалась и в ежегодном пушкинском фестивале «От Пушкина до наших дней», и в участии чтецов в городских, областных, республиканских и даже международных поэтических конкурсах. Следует отметить, что работа с поэтическим словом приносит заметные результаты. Кроме воздействия на эмоциональную сферу учеников, мы отмечаем и такой положительный факт, как принятие нас, наставников и любителей русского поэтического слова, и понимание нашей сопричастности международным акциям. Уверены, эта работа будет обязательно продолжаться, так как она и учебные задачи решает, и способствует воспитанию молодого человека.

Следует подробнее рассказать о наших последних достижениях в изучении и увековечивании русского поэтического слова.

Ученица А. Нурланбекова и ее педагог Н.А. Турдыбаева решились на участие в международном поэтическом конкурсе, прошедшем под эгидой Российской Федерации и Иордании. Читали поэтические произведения о войне и Победе. Победа в конкурсе для них самих была неожиданной (ученица заняла II место, учитель удостоилась I места). Успех принес радость, удовлетворение и школе, и городскому Центру русского языка, и городскому отделу образования.

Как показывает практика (об этом мы уже говорили), в процессе изучения литературы, языка особенно любимы творческие работы – эссе, этюды, стихи собственного сочинения и т. д. В других публикациях приводился пример создания учащимися видеofilmа по книге Чингиза Айтматова «Когда падают горы». Свежий пример – написания эссе по проекту «Петербургские встречи в Бишкеке», автор А. Анаралиева была отмечена жюри Международного конкурса (октябрь 2022 г., г. Бишкек), а А. Четынбекова – победитель поэтического конкурса в номинации «Тонкое прочтение». Нельзя не сказать, СОШ № 7 – постоянный участник акций журнала «Русское слово в Кыргызстане».

И еще один маленький «секрет» в практике воспитания эмоционального интеллекта и изучения русского языка. В авторской программе [4] Валентины Анатольевны достаточно широко представлена песенная культура. На вопрос «Как вы добиваетесь правильной, красивой коммуникации на русском языке (у сильных учащихся)?» – ответ:

– Мне помогает ССР.

– ?

– Не буду мучить: Сонет, Серенада, Романс – это как формула, это как заявка, это как результат познания русского языка в песенном варианте. Народные русские песни – давняя традиция. Большие лексические блоки, словосочетания, фразеологизмы заучиваются быстрее, «автоматом» благодаря эмоциональному интеллекту, благодаря отзывам души.

Это один из подходов. А в каждодневной практике – поэтические пятиминутки, вечера, посвященные поэтам-юбилярам, ежегодное участие в пушкинских фестивалях: «От Пушкина до наших дней» и др.

Итак, лекции Т.В. Черниговской [5] помогают понять: творчески мыслящий учитель, любящий сам и прививающий любовь к поэтическому слову, должен творчески мыслить, быть способным по-новому смотреть на традиционную систему преподавания русской литературы и поэзии, а также искусства в целом.

Повторимся: поэзия и искусство созданы для того, чтобы помогать делиться чувствами. Именно так формируется человек и его душа. При воздействии на эмоции, ощущения, воображение, передаются знания и человеческие ценности, понятия о добре и зле, история, воспоминания о значимых событиях, связь человека с природой, старинные традиции. Одним словом, поэзия и другие виды искусства – отклик на все оттенки жизни человека; их можно назвать «дирижером» чувств, эмоций, настроений человека, воспитателем души.

В секции русского языка городской структуры образования часто звучит вопрос: «Как вы планируете соответствовать званию «Учитель XXI века?». Заведующая секцией вновь нас адресует Т. Черниговской – доктору биологических наук, профессору СПбГУ, российскому ученому в области нейронауки, психолингвистики и теории сознания. Черниговская, касаясь сложных и важнейших тем, всегда говорит прямо, просто и часто с юмором. Она изучает поведение людей посредством программ, заложенных в нашем мозгу. Особенно это касается нашей осознанной речи, которая также запрограммирована. Эту программу мы, учителя, стараемся по максимуму наполнить EQ содержанием. Несколько цитат Т.А. Черниговской стали ориентиром, руководством к действию, доказательством значимости эмоционального интеллекта в нашу цифровую эпоху.

Ученый уверен: гуманитарные знания – первичны, в определенном смысле важнее естественных наук. Взгляд на искусство, как на нечто красивое, но дополняющее основное, неверен,

глубоко ошибочен. Информация, полученная в результате быстрого поиска в Интернете, тоже может быть недостоверной. Нужны размышления и гуманитарные знания – ключ к научным фактам. Необходим философский подход, считает Т. Черниговская.

«Философия в школе» [5]. В школе, уверена профессор, нужно обязательно изучать философию. Факт этот подтверждает необходимость включения в авторскую программу блока «Философия».

О работе с этим блоком программы будет подготовлена статья с рабочим названием «Ньютоновские законы эмоций» (или «Экономика чувств», или др.). Предлагаем вашему вниманию положения, в основе которых мысли Т. Черниговской.

Мы живем в мире цифровых технологий, которые вполне могут заменить (технически) любого учителя. Но Т. Черниговская считает, что это не так. Учителя не заменит никто! Цитаты из ее выступлений и статей, так или иначе нас ориентируют, повторяем, направляют, являются руководством к действию.

Люди оказались в другом типе цивилизации, и это уже неоспоримый факт. Правда и ложь смешались, грань между реальным и цифровым миром тонкая. «Раньше был человек читающий, потом пишущий, а теперь появится homo confuses – растерянный. Переиграть цифровой мир, в котором мы сейчас находимся, невозможно», – пишет профессор Черниговская. Согласны, нужен компромисс.

«Нам не нужны силиконовые копии, нам нужен человек, к которому можно прийти и выговориться. Если мы еще все не полностью спятили, то должны обратить внимание на музыку, литературу». Спорить с Т. Черниговской не будем.

А это прямое указание на обращение к эмоциональному интеллекту и, как мы уже говорили, использование такого приема, как эмоциональное погружение учащихся в пространство художественного текста, в музыкальную ткань, в созерцание-любование художественными полотнами и т. д.

Т. Черниговская делает следующую установку:

«Мы смотрим глазами, но видим мозгом, трогаем пальцами, но ощущаем мозгом, все абсолютно происходит в мозгу. Раскольников никого не убивал, Наташи Ростовской, тоже никогда не существовало, все происходит в нашем мозге. Мозг должен быть подготовлен к восприятию мира искусств, художественного слова».

Черниговская предложила «перевернуть привычную науке схему» и посмотреть на мозг через призму высших умений человека – искусство и язык. Вероятно, именно произведения эпохи барокко могут отчасти пролить свет на то, что видит, слышит и чувствует мозг, если он способен создавать в своем воображении совершенно новые миры. Опять Искусство и Язык. Вновь – наши вечные задачи. Еще важный момент – соотношение, взаимодействия IQ и EQ. Что важнее? Слово ученому: «Я не вижу разницы между наукой и искусством, потому что это все делает человеческий мозг – он просто переключается из одного состояния в другое. Искусственное это сделать не может».

Почему искусство так важно для учителя нового поколения, учителя XXI века? Почему EQ так важно именно сегодня, именно в наше время?

Т. Черниговская уверена, нужно «... тренировать мозг и память. Читать сложную литературу, не вообще, а сложную лично для Вас. Это не должны быть книжки с картинками, на которые не уходит интеллектуальная энергия. Это должны быть Толстой, Шекспир, Джойс – для людей, которые в состоянии это читать. Нужно слушать сложную музыку, нужно смотреть сложные фильмы. Не нужно смотреть рекламу и журналы с ценами на огурцы. Как вы себя позиционируете? Как сложное существо? Как homo sapiens или как потребитель?» Тогда вы такой человек. Человек разумный – цель Учителя. Разумный, с разумом Сердца» [6].

Главный вопрос, на который Т. Черниговская ищет ответ: как нам справиться с нашим мозгом, учитывая, насколько он сложнее и мощнее, чем мы, в голове, которых он находится самым парадоксальным образом? Как остановить огромную деградацию на всей планете?

Эти вопросы адресованы непосредственно учителям и воспитателям. И отрадно, что нам дан ясный ответ на вопрос, нужны ли искусство, литература, музыка в цифровую эпоху. Сможет ли Цифра победить Человека? Почему цифровые технологии могут лишь дополнять, помогать Учителю в созидании Человека?

Нужно углубленно читать, изучать Т.А. Черниговскую, вникать в ее видение учебных и воспитательных задач нашего времени. На поставленные вопросы мы получили ясные ответы.

Завершающим аккордом по заявленной теме является уверенность Черниговской в том, что «если мы хотим остаться на этой планете ведущим видом, то наша надежда – эмоциональный интеллект».

Ориентируясь в дальнейшей работе для нас, педагогов, будут два постулата: искусство в цифровую эпоху формирует душу человека, позволяет оставаться человеком; искусственный интеллект не обладает чувствами, не обладает душой.

«В искусстве есть сила, которая порой сильнее самого искусства. Именно ее имел в виду Борис Пастернак, когда с преклонением писал о «неслышанной простоте». К ней с трудом прорываются даже гении. Но Ольге Берггольц она покорила» (Евгений Евтушенко).

«Не читая и не слушая поэтов, общество приговаривает себя к низшим видам артикуляции, таким как у политика, торговца, шарлатана... Другими словами. Оно лишается своего собственного эволюционного потенциала. Ибо то, что отличает нас от остального животного мира, это именно дар речи... Поэзия – не форма развлечения, в определенном смысле даже не вид искусства, а наша антропологическая, генетическая цель, наш эволюционный, лингвистический маяк» [1].

Воспитание словом было и остается целью и средством воспитания человека; в эпоху цифровизации – цель: не дать искусственному интеллекту противопоставить себя возможностям Человека-творца.

Русский язык, русская культура, русская литература – благодатная почва в воспитании ученика-билингва.

Литература

1. *Бродский И.* Лекция поэта-лауреата библиотеки Конгресса США, 1991 г.
2. *Лукина В.А.* Авторская программа: «Люблю мечты моей создание» (Изучение основ философии, литературы, искусств) отзыв академика Арона Брудного, 2005. – С. 4.
3. *Лукина В.А.* Зорко одно лишь сердце // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2019. – № 3. – С. 21–24.
4. *Лукина В.А.* «Люблю мечты моей создание» // Изучение основ философии, литературы, искусств. 2005.
5. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост.: В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М., 1989. – 605 с.
6. Сборник из всех лекций и выступлений Татьяны Черниговской. – <https://youtu.be/SjecLC5HAGs> (дата обращения: 4.02.2023).

Л.Л. Хопёрская

БИЛИНГВИЗМ В КИРГИЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются политологические аспекты проблемы билингвизма в Киргизской Республике. В настоящее время происходит изменение конституционно-правового формата киргизско-русского двуязычия, что находит отражение в нормативном и административном ограничении сфер функционирования русского языка, сокращении государственного финансирования русскоязычного образования. Реальной становится перспектива законодательного закрепления модели билингвизма, при которой русский язык превращается в иностранный (при номинальном сохранении статуса официального), что может иметь для Киргизской Республики серьезные внутри- и внешнеполитические последствия.

Ключевые слова: билингвизм; государственный язык; официальный язык; русский язык; Киргизская Республика.

Билингвизм как способность и практика владения двумя языками – предмет изучения различных наук, прежде всего лингвистики, социологии, социальной психологии. Однако в постсоветских государствах не менее значимо выделение политологического аспекта этого феномена. Особый интерес вызывает переход от естественного билингвизма, при котором в советский период владение русским языком было обусловлено, в первую очередь, языковой средой, к искусственному, при котором русский язык осваивается основным населением новых независимых государств как иностранный.

В политико-правовом плане это фиксируется в изменении конституционно-правового формата национально-русского двуязычия, в проведении языковой политики, ориентированной на институциональную поддержку только государственного языка. Так, в «Программе развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2021–2025 годы» [1] под совершенствованием языковой политики понимается укрепление законодательной базы государственного языка и расширение сфер его применения через внедрение новых информационных технологий и методик обучения, создание и развитие инфраструктуры обучения государственному языку, сети аккредитованных центров; введение обязательных требований к знанию государственного языка для государственных и муниципальных служащих, работников сферы обслуживания населения и государственных услуг. Особо подчеркивается необходимость «своевременного и достаточного выделения финансовых средств на успешную реализацию Программы». В документе также сделано ритуальное заявление о «сохранении и развитии языков всех этносов, проживающих в республике», упомянуто об «улучшении качества обучения официальному русскому и иностранным языкам», но никаких институциональных механизмов, обеспечивающих эти процессы, не предусмотрено.

Специфика официального билингвизма в КР заключается в том, что киргизский язык выступает государственным языком, а русский язык с 2000 г. – официальным, который «служит

языком межнационального общения и способствует интеграции республики в мировое сообщество», используется «наряду с государственным в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства Кыргызской Республики, а также иных сферах общественной жизни» [2].

В 2001 г. в Конституции КР был определен статус русского языка как официального.

Однако в 2013 г. в законы «О государственном языке» и «Об официальном языке» [3] были добавлены пункты о том, что при условии проживания на территории соответствующей административно-территориальной единицы преобладающего числа лиц, владеющих государственным языком, нормативные правовые акты представительных органов МСУ принимаются только на государственном языке и публикуются на языке принятия. Современная внутренняя языковая политика КР включает жесткие требования государства к степени владения государственным языком как необходимого условия полноценного политического участия, занятости на государственной (в том числе в правоохранительных и судебных органах) и муниципальной службе, получения высшего образования и доступа к государственным услугам.

При этом одновременно осуществляется нормативное и административное ограничение сфер функционирования русского языка, сокращение государственного финансирования русскоязычного образования. В 2018 г. Министерство образования и науки КР в Предметном стандарте по предмету «Русский язык» прямо увязало методику и объем преподавания языка с его статусом: «Различия в государственном статусе русского языка в Кыргызстане и России, особенности современного социально-экономического и культурного контекста Кыргызстана, послужили причиной разработки стратегического документа национального уровня» [4]. В этом документе впервые был декларирован отказ от «традиционно приоритетного направления обучения учащихся языковым правилам (орфографии, пунктуации)», приоритет отдан обучению «практической речевой деятельности», установлено количество часов на изучение русского

языка: в русскоязычных школах оно составляет 2 часа в неделю в 9-х классах, 1 час – в 10-х и 11-х, в киргизоязычных – 1 час в 9-х, 2 часа в 10-х и 11-х классах, т. е. сведено до минимума. В Предметном стандарте по русскому языку 2022 г. в разделе «Концепция предмета» заявлено, что в связи с «особенностями функционирования русского языка в Кыргызской Республике основным вектором обучения в основной и средней школе становится интенсивное речевое, интеллектуальное и социоэмоциональное развитие учащихся» [5].

Никаких норм, определяющих требования к владению официальным языком, современное законодательство КР не устанавливает. В «Национальной стратегии развития Кыргызской Республики на 2018–2040 годы» предусмотрено «сохранение и использование официального языка во всех регионах страны для полноценной коммуникации и повышения конкурентоспособности граждан на рынке труда» [6]. Эту же позицию подтвердил и Президент КР С. Жапаров: «В принципе, нельзя вести дела в странах СНГ, внутри ЕАЭС, не владея русским языком. Кроме того, русский язык широко используется в рамках ООН» [7]. Иными словами, подчеркнута служебная роль русского языка и фактическое отождествление его статуса со статусом иностранного.

Инициированное после смены власти в октябре 2020 г. обсуждение новой редакции Конституции сопровождалось требованиями отказа от светского характера государства и лишения русского языка статуса официального. Эти предложения не были приняты, но выдвигались они занимающими высокие государственные должности чиновниками и известными политиками. В новой Конституции КР (2021 г.) зафиксировано, что «порядок применения государственного языка определяется конституционным законом» [8].-

В проекте этого закона определено, что «в Кыргызской Республике в качестве официального языка употребляется русский язык. Употребление официального языка осуществляется в порядке, предусмотренном законодательством Кыргызской Республики» [9]. Отсылки к законодательству часто встречаются

в тексте проекта, но конкретные законодательные акты не называются.

Острые дебаты в ходе обсуждения проекта Конституционного Закона «О государственном языке» связаны с содержащимися в нем дискриминационными положениями, «ограничивающими права и свободы граждан, гарантированные Конституцией Кыргызской Республики, например, право на свободный труд, право на образование», поскольку содержат «нормы, ограничивающие права граждан ввиду незнания государственного языка, которые не дают возможность работать ни в государственных органах и органах местного самоуправления, ни в другой частной организации» [10].

Следует отметить, что еще в 2013 г. Конституционная палата закрепила за гражданами КР, не владеющими государственным языком, право на «реализацию интересов человека в социокультурной сфере» и ограничила «во всех публичных отношениях» [11]. В настоящее время в КР завершается установление модели билингвизма, при которой порядок употребления одного языка тщательно юридически прописан, а юридическое обеспечение использования другого носит номинальный характер.

Аргументы против этой модели таковы:

– во-первых, русский язык сыграл исключительную роль в формировании государственности КР на всех этапах ее становления: начиная с образования в 1924 г. Кара-Киргизской автономной области (переименованной в Киргизскую автономную область) в составе РСФСР, дальнейшего преобразования в Киргизскую Автономную Социалистическую Советскую Республику и повышения ее статуса до союзной Советской Социалистической Республики и вплоть до создания независимого государства;

– во-вторых, в республике сильны традиции советского времени, когда русским языком в различных сферах пользовалось не только славянское, но и практически всё некиргизское население (узбеки, дунгане, уйгуры и др.), составлявшие более 30 % населения Киргизии;

– в-третьих, русский язык исполняет функции межкультурной, межэтнической коммуникации, русский язык является фактором социально-экономического развития, функционирования сферы образования, науки и культуры и, соответственно, социально-политической стабильности республики;

– в-четвертых, для значительной части населения КР русский язык выступает языком общения, в большей части вузов республики обучение проводится на русском языке;

– в-пятых, русский язык обеспечивает конкурентные преимущества и социальный успех киргизских трудовых мигрантов;

– в-шестых, русский язык способствует обеспечению достойного международного статуса современной Киргизской Республики и выступает незаменимым инструментом участия КР в евразийском интеграционном проекте;

– в-седьмых, русский язык препятствует исламской радикализации. В КР действуют ячейки, образовавшиеся после разгрома в 2017 г. запрещенной в России и странах Центральной Азии террористической организации «Исламское государство», а также террористические группы под эгидой движений «Талибан» и «Аль-Каида», целью которых является изменение политического устройства и внешнеполитического курса Киргизии, отказ от участия КР в таких интеграционных объединениях как СНГ, ОДКБ, ЕАЭС и ШОС;

– в-восьмых, русский язык – это язык российских соотечественников, поддержка которых с принятием в 2020 г. поправки в Конституцию России стала конституционной обязанностью государства [12]. К моменту распада СССР в Киргизии насчитывалось около 1 млн. наших соотечественников. Экономический и финансовый кризисы 90-х годов, революции (2005, 2010 и 2020 гг.) привели к интенсивному оттоку русскоязычного населения. По данным Нацстаткома КР, в 2022 г. при общей численности населения в 6 747 323 человека в республике оставалось 335 237 тыс. российских соотечественников (5 %) [13]. За год численность соотечественников уменьшилась на три с половиной тыс. человек, и одной из основных причин этого стала языковая политика.

Игнорирование этих аргументов и, как следствие – перспектива законодательного закрепления модели билингвизма, при которой русский язык превращается в иностранный (при номинальном сохранении статуса официального) может иметь для Киргизской Республики серьезные внутри- и внешнеполитические последствия.

Литература

1. Программа развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2021–2025 годы. Приложение к постановлению Правительства Кыргызской Республики от 1 октября 2020 года № 510. – URL: https://www.gov.kg/storage/2020/12/files/program/9/programma_razvitiya_gosudarst (дата обращения: 2.01.2023).
2. Закон Кыргызской Республики от 29 мая 2000 года № 52 «Об официальном языке Кыргызской Республики». – URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/443?cl=ru-ru> (дата обращения: 2.01.2023).
3. Закон КР «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Кыргызской Республики» от 25 февраля 2013 г. № 33. – URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/203840?cl=ru-ru> (дата обращения: 2.01.2023).
4. Предметный стандарт по предмету «Русский язык» для 5–11-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики / Министерство образования и науки Кыргызской Республики. – Бишкек, 2018. – С. 3. – URL: <https://edu.gov.kg/media/files/ba8960af-4431-4779-8360-b712470a2b04.pdf> (дата обращения: 2.01.2023).
5. Предметный стандарт «Русский язык» для 5–11-х классов с русским языком обучения общеобразовательных организаций Кыргызской Республики. – Бишкек, 2022. – С. 11. – URL: <https://kao.kg/wp-content/uploads/2023/01/Русский-язык-для-школ-с-рус.яз.обуч.-5-11-кл.pdf> (дата обращения: 2.01.2023).
6. Указ Президента КР «О Национальной стратегии развития Кыргызской Республики на 2018–2040 годы» от 31 октября 2018 г. УП № 221. – URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/430002> (дата обращения: 2.01.2023).
7. Интервью Садыра Жапарова о кыргызском языке и вручении госнаград. 30.12.2022. – URL: <https://kabar.kg/news/>

interv-iu-sadyra-zhaparova-o-kyrgyzskom-iazyke-i-vruchenii-gosnagrada/ (дата обращения: 2.01.2023).

8. Конституция Кыргызской Республики. Принята референдумом (всенародным голосованием) 11 апреля 2021 года. Введена в действие Законом Кыргызской Республики № 59 от 5 мая 2021 г. – URL: <http://www.president.kg/ru> (дата обращения: 2.01.2023).
9. О государственном языке Кыргызской Республики. Проект. – URL: <http://koomtalkuu.gov.kg/ru/view-npa/1162.19.10.2021> (дата обращения: 2.01.2023).
10. Анализ проекта конституционного Закона КР «О государственном языке». Правовая клиника «Адилет. 07.02.2023. – URL: <https://adilet.kg/ky/tpost/s2f39ezl01-analiz-proekta-konstitutsionnogo-zakona> (дата обращения: 2.01.2023).
11. Решение Конституционной палаты Верховного суда КР от 28 ноября 2013 г. № 12-р. – URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/9620?cl=ru-ru> (дата обращения: 2.01.2023).
12. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/pdf> (дата обращения: 2.01.2023).
13. Статистический ежегодник Кыргызской Республики. – Бишкек: Национальный статистический комитет Кыргызской Республики, 2022. – С. 65, 67. – URL: <http://www.stat.kg/ru/publications/statisticheskij-ezhegodnik-kyrgyzskoj-respubliki/> (дата обращения: 2.01.2023).

Ц. Чжан

СТОЛИЦА В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье на материале различных словарей рассмотрен культурно-семантический компонент концепта столица в русском и китайском языках. Слово *столица*, как ключевой концепт лингвокультуры, занимает особое место в русском

и китайском языковом сознании. Исследование концепта столица способствует более глубокому пониманию культурной, духовной и социальной сущности двух народов, что определяет актуальность статьи.





Ключевые слова: концепт; столица; сопоставительный анализ; лексема.








В. фон Гумбольдт рассматривает понятие «образ мыслей народа» в понимании, сходном с современным психологическим термином «образ мира». Язык – способ видеть мир, мировидение. «Язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [1, 304]. Следовательно, необходимо проводить анализ культурных концептов (слов), указывая место, занимаемое в лексической системе языка.




В данной статье мы остановимся на лексике, объективирующей концепты *столица/首都* в русском и китайском языках, и проанализируем этимологическую и лексико-семантическую интерпретацию концептов *столица/首都*.

Стоит отметить, что в китайском языке в отличие от русского не всегда легко провести границу между сложным словом и словосочетанием: комбинация иероглифов может образовывать как сложное производное слово, так и словосочетание – объединение двух самостоятельных слов. В современном китайском языке *首都/столица* состоит из двух минимальных единиц языка: *首* «голова» и *都* «крупный город». Вследствие этого нам необходимо разделить сочетание иероглифов на составные части и проанализировать их по отдельности.

Этимологический анализ языковых единиц, репрезентирующих концепт *столица*.

Слово *首/голова* изначально представлено как пиктограмма , вырезанная на панцирях черепах, которая визуальна похожа на шерсть животных , а также на голову и глаз животного . На некоторых панцирях черепах  вырезано изображение

головой человека , состоящее из волос , глаз, рта и ушей человека. Впоследствии в найденных на ритуальной бронзе (1300–1046 г. до н. э.) надписях  изменилась манера написания волос на голове животного,  стали изображать волосы вместе с бровями , а также упростилось изображение головы на панцирях черепах на слово *глаза*/ 目 . В словаре Шовэнь цзецзы объясняется пиктограмма  – волосы человека или шерсть животного.

都/ *крупный город*, 者 – фонетическая и смысловая графема, которая является первоначальным (основным) написанием иероглифа 煮, обозначающего «жечь дрова, и на них готовить пищу». 鬣 в надписях на ритуальной бронзе (1300–1046 г. до н. э.) выглядит так: , т. е.  обозначает 者, выражается смысл *жечь дрова* + , т. е. 邑/ *город*, который обозначает «город, где, принося жертвы небесам, сжигают дрова». Другими словами, 都/ «крупный город» – большой город, где общество верхнего сословия, принося жертву предкам, сжигает дрова и готовит на них мясо в дорогостоящей посуде. В других старинных произведениях слово 都/ «крупный город» обозначает «место, где есть храм предков императора», «место, где живет император».

В древнерусской литературе в форме путевых записей «Хожделение за три моря» Афанасия Никитина сказано: «Нынче князь местерь Ризской хочеть столь урядити въ Вельядь, да самъ тутъ хочеть въ Вельядь жити. Псков. I л. 69791. Въ Бедери же ихъ столь Гундустану бесерменьскому, а градъ есть великъ» [4, 262].

Этимологический русский словарь А. Преображенского подтверждает, для того чтобы выяснить этимологию слова *столица*, необходимо рассмотреть слово *стол*: «столь, настольный; из цел. столица; резиденция государя; столичный; престоль; престольный (городъ) град – ?; первопрестольная Москва; запрестольный, напребстольный; престолнаследникъ» [2, 392].

Сопоставив этимологию лексемы *столица* в русском и китайском языках, можно сделать вывод, что у этой лексемы в русском и китайском языках есть общие дефиниции: это место, где находятся храм, глава государства. Но между ними также отмечаются и существенные различия:

1) *столица* в китайской этимологической интерпретации связана с частью головы человека или животного, а в русской этимологической интерпретации – со словами «стол», «трон», «престол»;

2) основанием для выбора иероглифа в Китае стало значение «город, где находится храм предков императора, – символ прав, символ статуса в обществе», а в России – место пребывания великого князя, главный город государства.

Лексико-семантический анализ языковых единиц, репрезентирующих концепт *столица*

В Словаре Канси, составленном при императоре Канси (в 1710–1716 гг.), Словаре современного китайского языка (7-е издание) и Словаре наиболее употребительных иероглифов классического китайского языка присутствуют следующие значения иероглифа 首/голова:

1) *сущ.* глава государства, начало жизни, рождение, генерал армии, суть, сущность, вожак стаи;

2) *прил.* главный (город, гора, чиновник), первый;

3) голова животного, вершина, первоначальный, первый, повинование, заголовок, заглавие [7, 352], [8, 1205].

Вторая часть слова *столица* в китайском языке обозначается иероглифом 都 – «крупный город». В Словаре Канси, Словаре наиболее употребительных иероглифов классического китайского языка и Словаре современного китайского языка (7-е издание) приводятся следующие значения иероглифа 都:

1) *сущ.* место расположения дворца императора, место расположения князей, место расположения храма предков (императоров), место, дарованное императором высшим чиновникам, крупный город, пруд, озерко;

2) *гл.* находиться;

3) *мест.* *весь* [7, 86], [8, 319].

Далее рассмотрим лексему 首都/ *столица* в качестве составного слова. В Большом словаре китайского языка, а также Словаре современного китайского языка (7-е издание) лексема 首都/ *столица* трактуется как резиденция высшей политической власти страны, политический центр страны. [8, 1205].

В русском языке также наблюдаются некоторые семантические изменения. В середине XIX в. в Словаре церковно-славянского и русского языка термин *столица* имеет значение «главный, престольный городъ, въ которомъ Государь имеетъ свое пребываніе» [5, 228].

Д.Н. Ушаков трактует лексему *столица* как «главный город государства, служащий обычно резиденцией, местопребыванием правительства» [6].

В Большой Советской энциклопедии (под редакцией А.М. Прохорова) термин *столица* трактуется так: «Столица – главный город государства, административно-политический центр страны. С. обычно является местопребыванием высших органов государственной власти и государственного управления, а также высших судебных, военных и иных учреждений. В большинстве случаев С. – также экономический центр страны, хотя в некоторых странах экономическим центром является другой город. Как правило, С. выделяется в самостоятельную административную единицу с особым режимом управления (например, Париж)» [3, 1292].

По результатам анализа словарных дефиниций можно утверждать, что лексема *столица* и иероглифическое сочетание 首/ *голова* и 都/ *крупный город* имеют между собой как семантические пересечения, так и расхождения.

Так, первое – в древнем китайском языке, как и в русском, – это место пребывания правителя, но различие в том, что в Китае – это место, где находится *храм предков* императора, а в русском языке – место, где *проживает* правитель; второе – в древнем Китае иероглиф 都/ *крупный город* номинирует еще и землю/ владения, дарованные императором своим вассалам; третье – в России

в большинстве случаев *столица* – *экономический* центр страны, тогда как в Китае это исключительно *политический* центр страны. Отметим также, что оба китайских знака имеют большее число значений (в том числе глагольных и признаковых), чем русские, что связано с грамматической спецификой китайского языка, и могут использоваться как термины. Вместе с тем очевидно, что лингвокультурная характеристика концепта *столица* будет близкой: в представлении носителей обоих языков *столица* – *главный город, центр чего-либо*.

Таким образом, высокая номинативная плотность понятия *столица* и внутренняя форма данной лексической единицы позволяют сделать вывод, что данная лексема – важный культурный концепт, дальнейший анализ которого может выявить специфику русского и китайского лингвокультурного сознания.

Литература

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
2. Преображенский А. Этимологический словарь русского языка: в 2 т. Т. 2. – М., 1910–1914. – 419 с.
3. Прохоров А.М. Большая Советская энциклопедия: [в 30 т.] / глав. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. – М., 1969.
4. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. – СПб., 1893.
5. Тиблен Н.Л. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской Академии наук: в 4 т. Т. 4. – СПб., 1847. – 491 с.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова: в 4 т. – М., 1935–1940.
7. 古汉语常用字字典, 第4版, 北京, 商务印书馆, 2005.
8. 现代汉语词典第7版. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编, 北京: 商务印书馆, 2016.

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию особенностей коммуникативного метода в преподавании русского языка как второго. Согласно требованиям Предметного стандарта по предмету «Русский язык» для 5-9-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики (для школ с кыргызским, узбекским и таджикским языками), особое внимание уделяется реализации коммуникативного метода в обучении русскому языку как второму. При этом осуществляется максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей учащихся, развивается речевая деятельность в таких ее видах, как аудирование, говорение, чтение, письмо. В статье приведен пример урока по русскому языку для 8-х классов школ с кыргызским языком обучения по теме «Путешествуя по Кыргызстану: урочище Саймалы-Таш. Дополнение как второстепенный член предложения».

Ключевые слова: русский язык как второй; коммуникативный метод; виды речевой деятельности; текст; коммуникативная компетенция.

В настоящее время русский язык в Кыргызской Республике официальный и выполняет свои функции во всех сферах общественной жизни: политической, социальной и культурной. Русский используется наряду с государственным языком в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства Кыргызской Республики [4, с. 5]. В связи с этим преподаванию русского языка как второго уделяется особое внимание.

В Предметном стандарте по предмету «Русский язык» для 5-9-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики (для школ с кыргызским, узбекским и таджикским языками) акцент делается на изменении «подходов в обучении русскому языку с грамматического на функционально-коммуникативный

с применением уровневой системы обучения русскому языку в школе» [4, с. 5].

Основная цель обучения русскому языку как второму – «обеспечить навыками свободного владения русским языком во всех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) и в соответствии с речевой культурой и языковыми нормами русского языка» [4, с. 6].

Реализации поставленной цели способствуют коммуникативный метод, обеспечивающий процесс обучения русскому языку как второму, и переход к процессу реальной коммуникации. Такой подход прежде всего означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося. Объектом обучения с позиции названного подхода должна быть речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо. Коммуникативный метод ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с ее помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Коммуникативный метод отвечает следующим основным требованиям к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для учащихся ситуации общения; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; учет индивидуальных особенностей учащегося; ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условие развития речевых умений» [1, с.100–101].

При реализации коммуникативного метода Е.И. Пассов выделяет три этапа в цикле уроков:

- 1) формирование речевых навыков;

- 2) совершенствование речевых навыков;
- 3) развитие умения [3].

Учитывая современное состояние разработки вопросов коммуникативного метода обучения неродному языку, можно уточнить эти этапы формирования коммуникативных компетенций:

- 1) формирование языковых компетентностей и речевых навыков;
- 2) совершенствование речевых навыков, формирование речевых компетентностей;
- 3) совершенствование коммуникативных компетентностей.

Рассмотрим реализацию коммуникативного метода на примере разработки урока по русскому языку для 8-х классов кыргызской школы. Речевая тема урока – «Путешествуя по Кыргызстану: урочище Саймалы-Таш». Грамматическая тема – «Дополнение как второстепенный член предложения». При проведении данного урока поставлены определенные цели, направленные на ученика, его уровень знаний и компетентностей.

Будем говорить о привлекательных для туристов местах Кыргызстана, а для этого:

- узнаем о дополнении как члене предложения, о способах выражения дополнения;
- научимся использовать дополнение в устной и письменной речи;
- подготовим рассказ об уникальном культурном памятнике – урочище Саймалы-Таш.

Далее учащиеся работают над усвоением новых слов по речевой теме:

культура – маданият	плато – жалпак тоо
урочище – өзгөчөлүгү бар жер	

Слова вводятся через лексико-грамматические опоры, которые позволяют лучше понять значение слова и увидеть модель его употребления в связной речи. Здесь обращается внимание не

только на значение слова, но и на его грамматические формы употребления.

культура	<i>какая?</i>	самобытная древняя родная		плато	<i>какое?</i>	загадочное снежное далекое
-----------------	---------------	---------------------------------	--	--------------	---------------	----------------------------------

Далее предлагаются лексико-грамматические упражнения для включения в речевую тему:

1. Какие слова сочетаются?

наскальный	люди
снежная	лавина
древние	рисунок
каменная	памятник
архитектурный	галерея

Выполнение задания выводит учащихся на самостоятельное употребление слова в составе словосочетания. Ученик должен знать не только значение слова, но и круг лексических единиц, с которым оно сочетается.

Следующее задание фокусирует внимание учеников на значение изучаемого слова. Учащимся нужно понять, к какому слову соответствует то или иное толкование.

2. Какое значение у слов? Найдите соответствующее толкование. Какие из них для вас новые?

<i>Петроглиф</i>	вулканическая горная порода
<i>Урочище</i>	наскальный рисунок
<i>Лавина</i>	участок, отличный от окружающей местности
<i>Базальт</i>	масса снега, снежных глыб, низвергающихся с гор
<i>Плато</i>	углубление в земле – жилище зверя
Логово	равнина, отделенная от соседней местности крутыми склонами

Третье задание максимально приближает работу над словом к работе над связной речью. Перед учениками стоит задача употребить слова на уровне предложения.

3. Как восстановить предложения?

Сюжеты поражают (<i>чем?</i>).	расположением
Рисунки расположены хаотично, без какой-либо (<i>чего?</i>)	разнообразием
Они посвящены (<i>чему?</i>) древних людей	посещения
Урочище открыто для (<i>чего?</i>) только один месяц в году	жизни
Рисунки отличаются очень четким и точным (<i>чем?</i>)	системы

После работы над лексико-грамматическими упражнениями начинается работа над темой урока «Дополнение». Учитель знакомит учащихся с определением дополнения и предлагает поработать над таблицей. При этом учащиеся отвечают на предложенные вопросы. Такая работа способствует выходу на диалоговую форму общения учителя с учениками. Учащимся предлагается ознакомиться с информацией в таблице и систематизировать знания по пройденной теме.

4. Ознакомьтесь с информацией в таблице.

– Что уже знаете о дополнении?

– Что вы узнали нового?

– Какие вопросы возникли?

Выражение дополнения

Часть речи	Пример
Имя существительное	<i>Саймалы-Таши привлекает (кого?) <u>тури-</u> <u>стов.</u></i>
Местоимение	<i>По дороге к урочищу мы встретили (кого?) <u>его.</u></i>
Имя прилагательное, причастие в значении имени существительного	<i>Нет возврата (чему?) <u>сделанному.</u></i>
Инфинитив	<i>Проводник приказал (что?) <u>уехать.</u></i>
Цельное словосочетание	<i>Он думал (о ком?) <u>о каждом из нас.</u></i>

Следующее задание направлено на закрепление грамматической темы. Ученики должны объяснить, почему они поставили слова в той или иной грамматической форме. В процессе подобных упражнений школьники учатся применять усвоенные грамматические правила в соответствующих конкретных случаях.

5. Как восстановить текст?

Воспитание любви к родному (край), родной (культура), родному (село) или (город), к родной (речь) – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь?

Она начинается с малого – с любви к своей (семья), к своему (дом), к своей (школа). Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей (страна) – к ее (история), ее (прошлое), а затем ко всему (человечество), к человеческой (культура).

(По Д. Лихачёву.)

Обсуждение

– На какой вопрос отвечает ученый?

– Какой вариант ответа соответствует содержанию текста:

- а) любовь к Родине дается с рождения;
- б) любовь к Родине начинается с малого;
- в) любовь начинается с любви к человечеству.

6. Что вы знаете о памятнике Саймалы-Таш? Прочитайте информацию. Что узнали нового?

Один из уникальных архитектурных памятников – Саймалы-Таш. Это урочище расположено в 120 километрах от города Джалал-Абада и известно петроглифами.

Петроглифы – это наскальные рисунки, оставленные на камнях и скалах во многих местах земного шара. Наскальные рисунки выбиты на гладких поверхностях базальта.

По оценкам ученых, в урочище Саймалы-Таш насчитывается порядка 10 тысяч изображений с богатыми сюжетами и знаковыми образами.

Рисунки раскрывают творчество кочевых племен с I тысячелетия до нашей эры. Они отражают самобытную и богатейшую

культуру местного населения, его предания и историко-культурные связи с окружающим миром.

Обсуждение

– Подумайте и запишите ответы на вопросы, подчеркивая дополнения:

- 1) чем известно урочище Саймалы-Таш?
- 2) что изображено на наскальных рисунках?
- 3) что отражают рисунки?

Аналитическая работа позволяет перейти к работе над развитием речи. Основа для речевой деятельности учащихся – текст. Как известно, текст – «сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство. Упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию» [5, с. 11]. Другими словами, работа над текстом позволяет получить не только интересную для учащихся информацию, но и обмениваться мнениями по поводу прочитанного.

6. Прочитайте рассказ путешественника о Саймалы-Таш.

Конечная цель нашего путешествия – урочище Саймалы-Таш. Через час подъема по руслу реки встречается первое препятствие, свидетельствующее о прошлогоднем снеге. Лавина, перекрывшая дорогу, за лето не успела растаять. Да и не успеет! И это в конце августа... Таких лавин до выхода на плато пришлось преодолеть пару штук. Не думали, что придется встретиться с прошлогодним снегом.

Загадочно плато Саймалы-Таш. Большое снежное пятно, перед ним – широкая зеленая поляна, множество каменных осыпей и небольшое озеро. Там каменная галерея древних художников.

На базальтовых камнях изображено сразу несколько сцен из жизни древних людей. Вот одна из них. В руках у охотника лук. За охотой пристально наблюдает, судя по одежде, человек из другого племени. Где-то недалеко от места охоты в логове волчица спряталась с волчонком.

Камни с петроглифами буквально на каждом шагу; редкий камень – без рисунка. Сюжеты удивляют разнообразием, насыщенностью и законченностью темы. Рисунки расположены хаотично, без какой-либо системы и практически все посвящены повседневной жизни древних людей.

Нам было интересно, чем привлекало людей урочище на протяжении более трех тысяч лет? Что заставляло их снова и снова долбить твердый базальт, оставляя после себя картины, чаще всего нам непонятные? Будет ли когда-нибудь разгадана эта загадка? Вопросов много, ответов мало.

Мы уходили с большим сожалением и огромным желанием вернуться в Саймалы-Таш снова. Нас провожали нежные альпийские ромашки, гордые эдельвейсы и желтые маки. Их век здесь короток – всего несколько недель, и от того они кажутся еще прекраснее.

(По В.Н. Федыко.)

Обсуждение

– Какие фрагменты отвечают на вопросы? Зачитайте ответы.

- 1. Что стало первым препятствием по дороге в Саймалы-Таш?*
- 2. Как выглядит загадочное плато?*
- 3. Что можно увидеть на базальтовых камнях?*
- 4. Чем поражают сюжеты наскальных рисунков?*
- 5. Какие вопросы возникли у туристов?*
- 6. С каким чувством уходили туристы с Саймалы-Таш? [2, с. 88–92].*

Следует отметить, что вопросы представляют собой продуманную последовательность шагов, включающих учеников в понимание содержания информации и проникновение в смысл. Первые вопросы направлены на понимание содержания, затем идут вопросы, ориентированные на анализ, и завершают комплекс вопросы на синтез и оценку.

Следующее упражнение можно рассматривать в качестве домашнего задания. Ученикам предлагается составить текст по речевой теме урока.

7. Подготовьтесь провести заочную экскурсию по Саймалы-Таш. Подумайте, что показать и как об этом рассказать. Воспользуйтесь материалами урока и из интернет-ресурсов.

Как видим, урок завершается самостоятельной письменной работой учащихся, и логика построения связного текста тесно соприкасается с изучаемой грамматической и речевой темой.

Таким образом, использование коммуникативного метода при обучении русскому языку как второму способствует развитию языковой, речевой и коммуникативной компетентности учащихся, созданию условий для реального общения. Работа над единой речевой темой – база для формирования умений школьников создавать собственный текст, для развития всех видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009. – 448 с.
2. *Задорожная Н.П., Чепекова Г.С.* Русский язык. 8-й класс: учебник для общеобразовательных организаций с кырг. яз. обучения. – Бишкек, 2022. – 168 с.
3. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.
4. Предметный стандарт по предмету «Русский язык» для 5–9-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики (для школ с кыргызским, узбекским и таджикским языками). – Бишкек, 2020.
5. *Тураева З.Я.* Лингвистика текста. Текст: структура и семантика: учеб. пособие. Изд-е 2-е, доп. – М., 2009. – 144 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «СВЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ КОРАНА И БИБЛИИ)

Аннотация. В центре внимания статьи – концепт свет в религиозном дискурсе. Материалом исследования послужили канонические тексты Корана и Библии. В работе предпринята попытка раскрыть аксиологические доминанты концепта свет в контексте ценностных составляющих исламской и христианской культур, а также выяснить, какое место занимает этот концепт в религиозном дискурсе и каким образом он интерпретируется в языковом сознании носителей различных языков и культур.

Ключевые слова: аксиология; метафора; миропонимание; национально-культурные особенности; ценности; религиозный дискурс.

Сакральные тексты представляются нами как нечто таинственное, загадочное, отраженное в Священных Писаниях. Как известно, Священное Писание представляет собой совокупность религиозных текстов, в которых содержатся представления о сверхъестественном и определенные установки, влияющие на миропонимание и сознание людей. Р. Отто определяет характерные черты «священного» как нечто таинственного, вызывающего трепет [5, 18].

Как известно, религиозный дискурс – одна из разновидностей текстов, целью которых является коммуникативное воздействие на сознание и поведение личности. По мнению Н.А. Боженковой, такие тексты реализуют ряд важнейших социальных функций и, развиваясь вместе с обществом, аккумулируют в себе наиболее значимые аксиологические константы человечества (определяющие бытие как верующих, так и неверующих людей) [3, 294–296]. Как правило, ценностная картина мира сакральных текстов представлена различными абстрактными понятиями, в основном такими, как *вера, душа, добро, мудрость, истина, свет* и т. д.

В статье попытаемся раскрыть аксиологические доминанты концепта *свет* в ценностных предпочтениях исламской и христианской культур и определить, какое место занимает он в религиозном дискурсе и каким образом интерпретируется в языковом сознании носителей разных культур. В основу материалов исследования легли тексты Корана и Библии.

Как известно, Коран аккумулирует в себе ценности исламской культуры, а Библия – христианской. Таким образом, при изучении концепта *свет* в религиозном дискурсе двух разных культур создается возможность выявить ценностные образы мира, кодируемые данным концептом. Как отмечают специалисты, «для сопоставительных исследований важным является не столько наличие того или иного концепта в языке, сколько то, как этот концепт интерпретируется языковым сознанием, какое место он занимает в культурно-смысловом пространстве языка и какое участие принимает он в организации дискурса» [7, 221].

Коран – священная религиозная книга мусульман, эталон литературного арабского языка и главный хранитель культурной памяти арабов. Концепт *свет* в Коране репрезентируется различными тропами, в частности метафорами. Например, аят 122 из суры «Аль-Анаам»:

نمكس انلا يف مب يشمي¹ارون هل انلعجو هنييح²اف³اتي⁴م ناك نموا⁵
نولمعي اوناك ام نيرفالك⁶لل نيز⁷كلذك اهنم جراح⁸ب سيل تاملظلا يف⁹هلثم¹⁰
« [4].

Метафоричное выражение из этого аята *يشمي¹ارون هل انلعجو* «...даровали Свет ему» [4, 172]. Слово *رون* ‘свет’ имеет целый ряд значений, одно из которых ассоциируется с религией и верой. Это явилось основанием того, что *Ан-Нур* (رون¹ – свет) стало эпитетом и одним из прекрасных имен Аллаха. Ведь Он тот, кто наделяет светом не только Землю, но и сердца людей, направляя на путь истинный того, кого пожелает. Поэтому арабы, желая праведного пути своим братьям, говорят: «!كبلق هللا رون» [1] ‘да осветит Аллах твое сердце’ (смысл: да наделит тебя верой). Так, образ света символизирует истинный путь к вере и Аллаху,

а человек неверующий подобен путнику, находящемуся во мраке тьмы, который не может найти правильное направление.

Ценностный смысл аята содержится в утверждении, что и «среди людей есть такие, которые до наставления на прямой путь были подобны мертвецам и пребывали во мраке неверия, невежества и ослушания. Аллах вернул их к жизни светом знания, веры и покорности, они стали жить среди людей при ярком *свете*, осознавая происходящее вокруг и верно следуя прямым путем < ... > Всевышний подчеркнул разницу между этими людьми так, чтобы рабы могли понять и осознать ее. Безусловно, эти люди не похожи друг на друга, как не похожи ночь и день, свет и мгла, живые и мертвые» [2, 838–839]. Таким образом, *свет* ассоциируется прежде всего с истинной верой.

По мнению некоторых ученых, под *светом* здесь также подразумевается сама Священная книга Коран и в целом религия Ислама. Исходя из толкования аята, отметим, что носитель исламской культуры, человек, которому дарован *свет* (религия), отличается от неверующего также, как различаются день и ночь, а образ неверующего сравнивается и ассоциируется с образом мертвого человека. В одном из хадисов пророка, да благословит его Аллах и приветствует, говорится:

«كَلِمَاتُهَا صَافِيَةٌ وَمِنْهَا نُورٌ وَمِنْهَا نَوْمٌ وَمِنْهَا ظِلٌّ وَيَوْمَ ظَلَمْتُمْ يَفْهَمُ ظِلَّ خَلْقِ قَلْبِ خَلْقِ لَدَلَانٍ!» «Поистине, Аллах сотворил свои создания во мраке, а затем пролил на них из Своего *света*. И тот, кому достался этот *свет*, нашел верный путь, а кому не достался – тот впал в заблуждение» [4]. Об этом событии также говорится во многих аятах Корана. Например, сура «Аль-Бакара», 257 аят, где говорится следующее:

«أَوْرَفَكَ نَيْدَلًا أَوْ رُونًا إِلَىٰ تَأْمَلُ ظَلَا نَمُّهُ جَرَّخِي أَوْ نَمَّ أَنْ نَيْدَلًا يُلَوُّ هَلًا
رَأْنًا أَبَا خَصَّ أَكَيْلًا وَأَتَأْمَلُ ظَلَا إِلَىٰ رُونًا نَمُّهُ جَرَّخِي تَوَخَّاطَلًا مُؤَايَلًا
هَهُؤُا نَوْدَلًا أَخَاهِي فَمُهُ» [4].

«Аллах – друг тех, которые уверовали: Он выводит их из мрака к *свету*. А те, которые неверны, друзья их – идолы; они выводят их от *света* к мраку. Это – обитатели огня, они в нем вечно пребывают!». В данном аяте *свет* символизирует веру,

а мрак – неверие. Существует множество аятов на тему *света* и *мрака*. Противостояние между светом и мраком приводится также и в первом аяте этой суры: رُونَلْ اَوْ تَاْمَلْ ظَلَا لَ عَجُو ‘Устроил *мрак* и *свет*’, где *свет* – это вера, религия или Коран. Также в суре «Фатыр», в 19 аяте говорится о следующем:

[4] رُونَلْ اَوْ تَاْمَلْ ظَلَا لَ اَوْ رِي صَبَالْ اَوْ يَمْعَالْ اِي وَتَسِّي اَمُو

‘Не равны слепой и зрячий, *мрак* и *свет*’. В данном аяте образ зрячего человека ассоциируется со *светом*, т. е. с верующим человеком.

Таким образом, при помощи концепта *свет*, который встречается более чем в 20 аятах Корана, символизируется образ Всевышнего Аллаха, религии и ее основ, самой веры, а также образ верующего человека.

Обратимся к *свету* в русскоязычном дискурсе и рассмотрим его в контексте главной ценности христианской религии, составляющей одну из основ русской культуры, – Библии. *Свет* в тексте Библии также широко представлен, как и в Коране. Например, «И сказал Бог: да будет *свет*. И стал *свет*. И увидел Бог *свет*, что он хорош» (Быт. 1:3–4) [9]. В данных стихах *свет* – это физическое явление. В других стихах концепт *свет* выражается в метафоричных выражениях, вызывающих в сознании человека комплекс ассоциаций, связанных с добрыми делами, благословениями и святостью. Например, «Всякий, делающий злое, – говорит Иисус, – ненавидит *свет* и не идет к *свету*, чтобы не обличились дела его» (Ин. 3:20) [9].

Как мы отмечали ранее, в Коране *свет* символизирует Всевышнего Аллаха. Подобную символизацию можно также найти в текстах Библии. Например, «Бог есть *свет*, и нет в Нем никакой тьмы» (1. Ин. 1:5), «Господь будет для тебя вечным *светом*» (Ис. 60:19–20) [9].

Очень часто концепт *свет* в библейских текстах символизирует самого Христа. Тому пример – стих из Евангелие от Иоанна 8:12, в котором Иисус говорит: «Я *свет* миру; кто последует за Мною, тот не будет ходить во тьме, но будет иметь *свет* жизни». В метафоричном выражении *Я свет миру*, полагаем, что

подразумевается образ Мессии и его послания – Библии. Таким образом, концепт *свет* в контексте текста Библии, как и в коранических аятах, рождает в сознании носителя христианской религии образ верующего человека, которого Христос призвал «из тьмы в чудный Свой *свет*» (Пет. 2:9). В стихе (Еф. 5:13–14) Библии – «встань, спящий, и воскресни из мертвых, и *осветит* тебя Христос» [9]. Все это указывает на параллели и сходство образов, вызываемых концептом *свет* в тексте Библии и Корана.

Таким образом, концепт *свет* занимает особое место в обоих религиозных дискурсах и имеет как общие, так и различительные особенности в аксиологии. В языковом сознании носителя христианской культуры свет – это: 1) физическое явление; 2) символ добра и благословения, святость в противоположность злу; 3) символ самого Бога; 4) символ Христа; 5) символ Библии; 6) символ веры; 7) образ верующего человека.

В исламской культуре концепт *свет* – это: 1) эпитет Всевышнего Аллаха (одно из Его прекрасных имен); 2) религия Ислам; 3) Коран; 4) вера; 5) образ верующего человека.

В заключение отметим, что смысловые реперные точки концепта *свет* в Коране и Библии наглядно демонстрируют точки пересечения аксиологических систем православного и мусульманского религиозных дискурсов. Обнаруженные в ходе нашего исследования смысловые параллели в содержании концепта *свет* в Коране и Библии дают возможность для выстраивания толерантных отношений между этими конфессиями в процессе межкультурного диалога.

Литература

1. Аль-Маани. Толковый словарь арабского языка *الديناعمل* [Электронный ресурс] / Аль-Маани. – URL: <https://www.aldiwan.net/roem20938.html>. – Загл. с экрана. – *الديناعمل* (дата обращения: 24.03.23).
2. Ас-Саади Абдурахман бин Насир. Толкование Священного Корана «Облегчение от Великодушного и Милостивого» [Текст]: в 3 т. Т. 1. / Абдурахман бин Насир Ас-Саади. – М., 2008. – 1148 с.
3. *Боженкова Н.А.* Аксиологические параметры православного и протестантского дискурсов. Общая и русская лингвоаксиология:

- Коллективная монография / отв. ред. М.С. Милованова / ИЯЗРАН, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. – М. – Ярославль, 2022. – 390 с.
4. *Кулиев Э.И.* Смысловый перевод священного Корана на русский язык. КСА.: Комплекс им. Короля Фахда, 2002. – 1071 с.
 5. *Отто Р.* Священное. Об иррациональном в идее божественного и его соотношении с рациональным. – СПб., 2008. – 272 с.
 6. Священный Коран на арабском языке. – URL: <https://azan.ru/kutub/view/Koran-na-arabskom-yazyike-287>.
 7. *Тагаев М.Дж.* Концепт как единица межъязыкового сопоставления и вхождения в инокультурное деривационное пространство // Актуальные проблемы современного словообразования: материалы междунар. науч. конф. / под общ. ред. проф. Л.А. Араевой. – Кемерово, 2008.
 8. Энциклопедия хадисов [Электронный ресурс]. – URL: hadis.uk/saxih-al-buxari-xadis-61/39942/ (дата обращения: 18.03.2023).
 9. Библия. – URL: <https://bible.by/>(дата обращения: 18.03.2023).

*Н.Ж. Чонмурунова,
Н.В. Багичева*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена использованию художественных фильмов в процессе обучения студентов-иностранцев русскому языку. Рассматриваются достоинства данного приема, основные этапы работы над фильмом на уроке. Подчеркивается, что художественные фильмы позволяют развивать все виды речевой деятельности, а также знакомят студентов-иностранцев с традициями и культурой страны изучаемого языка.

Ключевые слова: художественные фильмы; русский язык как иностранный; национальная культура; методика обучения иностранным языкам.

В методике преподавания русского языка как иностранного важную роль играют аутентичные материалы, в том числе художественные фильмы. Для изучающих язык, будь это школьники или студенты, просмотр художественных фильмов станет не только полезным, но и очень интересным занятием, которое мотивирует к изучению русского языка.

О подобном способе изучения иностранного языка написано достаточно много методической литературы, проведено достаточно большое количество исследований. Более того, люди, которые давно окончили учебные заведения, для поддержания необходимого уровня знания иностранного языка или для изучения его выбирают просмотр аутентичных художественных и мультипликационных фильмов и сериалов с занимательным сюжетом и разговорной лексикой. Можно отметить и собственно психологическую причину выбора такого способа изучения иностранного языка. Как известно, все люди по-разному воспринимают и запоминают информацию: кто-то визуально, кто-то аудиально или кинетически. Для визуалов подходит изучение языка с помощью просмотра фильмов и сериалов; «современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц» [2, с. 377]. К тому же это абсолютно доступный способ – он не предполагает индивидуального изучения языка с помощью репетитора. Учтем также, что «просмотр фильмов и сериалов – это не только обучение, но и развлечение» [2]. Как отмечают исследователи, обучение переходит на качественно новый уровень: «С помощью Интернета ребята могут совершать путешествия по разным странам и знакомиться с мировыми шедеврами архитектуры, скульптуры, изобразительного искусства, литературы» [2].

Студенты, обучающиеся в российских вузах, для успешного овладения русским языком советуют: «Во-первых, переписывать диалоги разговорного стиля из разных источников. Это помогает

выработать навык письма на кириллице, запомнить орфографическое написание слов, формы слов и устойчивые сочетания русского языка. Во-вторых, читать русские сказки, которые написаны простым, понятным языком, переписывать тексты сказок. В-третьих, смотреть турецкие сериалы с синхронным переводом на русский язык. Все туркменские студенты в той или иной степени знают турецкий язык, который близок туркменскому. По крайней мере разговорный турецкий понимают все. Поэтому, когда в диалогах встречаются непонятные русские слова, синхронный турецкий перевод поможет понять значение русского слова. Эти приемы изучения русского языка используют очень многие туркменские студенты, особенно те, кто заинтересован в изучении языка и получении образования в российском вузе» [3].

Безусловно, мы должны разделять самостоятельный просмотр фильмов и просмотр фильмов на уроках русского языка с участием учителя. Алгоритм просмотра во многом схож: вначале фильм просматривается без остановок, без фиксации внимания на непонятных словах. Воспринимается общий смысл фразы, чему способствует ситуация, которая наглядно разворачивается на глазах обучающихся. При просмотре фрагментов фильма на уроках обычно разбираются незнакомые слова. Незнакомые слова записываются, с ними составляются предложения и словосочетания, затем – рассказ или диалог.

В общепринятой методике обучения иностранным языкам выделяют основные этапы работы над фильмом, которые схожи с этапами работы над художественным произведением: «1) допросмотровый этап, который включает в себя подготовительные упражнения: снятие грамматических, лексических и фонетических трудностей; 2) просмотровой этап – это непосредственно просмотр фильма (или его эпизода), можно посмотреть его дважды: первый раз с целью понять основное содержание, второй – с целью изучить детальное описание увиденного; 3) послепросмотровый этап подразумевает задания на развитие навыков устной речи» [5]. В фильмах и сериалах легче услышать ударение в словах, проще уловить интонацию в различных ситуациях

общения, что, безусловно, помогает обучающимся лучше понять смысл фразы и ее структуру.

При использовании фильмов в процессе изучения языка «реализуется принцип погружения в социокультурно-языковую среду страны изучаемого языка в учебной аудитории, создается иллюзия приобщения обучающихся к естественной языковой среде, моделируется коммуникативная ситуация» [1, с. 88].

Подобный лингвистический подход помогает понять, что язык выступает отражением социального мира. Это помогает обучающимся правильно подбирать синонимы и употреблять вторичные значения многозначных слов, понять разницу перевода одного и того же текста носителями разных языковых культур, «ведь перевод – это не только взаимодействие языков, но и взаимодействие культур» [7, с. 8].

Художественные фильмы не только показывают явления, которые происходят в жизни, но и объясняют их. Такие фильмы знакомят студентов-иностранцев с традициями и культурой страны изучаемого языка. Можно показать кыргызские фильмы с русским дублированием при изучении русского языка иностранными студентами в Кыргызстане, чтобы познакомить их с национальными традициями и культурой.

Герои художественных фильмов действуют в различных ситуациях, знакомых студентам-иностранцам. Эти ситуации связаны с учебным, бытовым и, что наиболее важно, с этикетным общением. Поэтому при просмотре, например, кыргызского фильма с русским подстрочным переводом или дубляжом обучающиеся могут познакомиться с языком жестов кыргызов, т. е. узнать о невербальных средствах общения другого народа.

Полагаем, вполне возможно определить художественный фильм как методический прием или способ обучения иностранным языкам. Художественный фильм – это игровое воплощение сценарных событий, где отражаются реальные события и факты из жизни выдающихся знаменитых личностей. Безусловно, подбор фильмов – это серьезная задача. Преподаватель должен тщательно подбирать видеоматериал, понимать, какую языковую

задачу он ставит перед обучающимися, быть готовым комментировать речевые и жизненные ситуации с национально-культурной точки зрения, знать значения всех слов изучаемого языка, продумать эффект от демонстрации фильма.

Кинофильм как синтетическое искусство характеризуется, по словам Ю.М. Лотмана, весьма сложной знаковой структурой, совмещающей в себе множество семиотических отношений [4].

При изучении русского языка как иностранного большое значение имеет изображение человека и окружающей его среды. Доказано: студенты визуально воспринимают информацию быстрее, чем при традиционных формах обучения. Часто хорошо говорящие на русском языке иностранцы признаются, что они смотрят художественные фильмы для совершенствования умения говорить.

По мнению многих преподавателей РКИ, художественные фильмы на занятиях русского языка как иностранного позволяют успешно развивать все виды речевой деятельности, прежде всего слушание и говорение.

Применение художественных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному стимулирует речевую активность учащихся и создает условия для интенсивного развития самомотивации и образовательной мотивации, «благодаря которой школьник или студент начинает осознавать, что он в состоянии понять изучаемый им язык, оценить юмор, игру слов, нюансы интонации, культурные аллюзии [6].

Литература

1. *Алейникова М.И.* Видеофильм как средство обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. – 2015. – № 6(18). – С. 87–90.
2. *Багичева Н.В.* Особая роль интернет-ресурсов в области изучения и преподавания русского языка / Н.В. Багичева, Н.Ж. Чонмурунова // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного: к юбилею со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой: сборник материалов международной

- научно-практической конференции, Москва, 18–19 февраля 2022 года. – М., 2022. – С. 373–377. – EDN VAQRMO.
3. *Багичева Н.В.* Трудности изучения русского языка туркменскими студентами / Н.В. Багичева, М.Н. Матякубова // Филологическое образование в период детства. – 2022. – № 29. – С. 44–50. – EDN ZQKVON.
 4. *Лотман Ю.М.* Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин, 1973. – 92 с.
 5. *Николаева Н.А.* Изучение английского языка с помощью аутентичных фильмов / Н.А. Николаева, С.А. Волкова // Образование и воспитание. – 2017. – № 1 (11). – С. 69–71. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1887/> (дата обращения: 30.03.2023).
 6. *Самохин И.С., Караванова Л.Ж., Мыльцева М.В.* Использование художественных фильмов на занятиях по английскому языку в школе и вузе // Концепт. – 2019. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-hudozhestvennyh-filmov-na-zanyatiyah-po-anglii-skomu-yazyku-v-shkole-i-vuze> (дата обращения: 30.03.2023).
 7. *Швейцер А.Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М., 1988. – 215 с.

Н.Ж. Чонмурунова

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена описанию цифровых компетенций педагогов, которые необходимы для работы в современном образовательном пространстве. Авторы приводят известные структуры цифровых компетенций, необходимых для обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: цифровые компетенции; цифровая грамотность; цифровые технологии; социальные сети; приложения; ИКТ-компетенции.

Последние годы пакистанская, индийская и турецкая аудитории все больше проявляют интерес к получению образования в России и в странах СНГ, в том числе в Кыргызстане. Молодежь Пакистана и Индии заинтересована в получении медицинского образования. В настоящее время перед педагогами стоит острая проблема обучения студентов-иностранцев в онлайн-режиме. Конечно, преподаватели за эти четыре года во время пандемии научились работать с некоторыми платформами в Интернете.

В современном образовательном пространстве большую роль играет успешность преподавательской деятельности, что необходимо для достижения эффективности и продуктивности выполняемой работы, но это достижимо при наличии у преподавателя соответствующих знаний, умений и навыков. Как отмечают Е.А. Леванова и Т.В. Пушкарева, сложность современной социально-политической деятельности привела к переоценке устоявшихся ценностей и принципиально новому подходу к профессиональной подготовке педагогов [2, с. 148]. Профессиональная компетентность характеризуется единством теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и подразумевает владение обобщенными характеристиками педагога, касающимися его профессиональной деятельности и не зависящими от личных качеств компетенциями [3, с. 17]. Одна из основных компетенций в современном образовательном поле – овладение цифровыми технологиями.

М.С. Цветкова и В.М. Кирюхин отмечают, что цифровые компетенции учителей основаны на общей цифровой грамотности и включают в себя общие компетенции цифровой педагогики:

1. Умение использовать электронное обучение в педагогической практике.
2. Использование обучающих платформ для мобильного обучения.
3. Применение электронных книг и открытых образовательных платформ для подготовки к урокам.
4. Навыки работы с цифровыми материалами и учебной платформой.

5. Использование онлайн-курсов для повышения квалификации по своему предмету [4].

С целью быстрого и продуктивного освоения русского языка используются различные интернет-ресурсы [1]. Цифровая грамотность всех участников системы образования – на сегодня один из главных приоритетов. Для того чтобы организовать учебный процесс, максимально отвечающий требованиям образовательных стандартов, педагогу необходимо использовать цифровой контент. И каждый преподаватель должен знать цифровые компетенции. Особенно преподаватели русского языка как иностранного, так как очень трудно обучить студентов-иностранцев этому сложному языку.

Цифровые компетенции – это способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Использование ИКТ – компетентность преподавателя, в том числе использование и создание контента при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми.

Цифровые педагогические компетенции – подбор, создание и модификация цифрового учебного контента, т. е. создание текстовых материалов по русскому языку, видео-, аудио- и графических материалов в цифровом формате.

Цифровые компетенции преподавателя русского языка как иностранного включают в себя:

- Создание виртуальных площадок для своих групп: блоги, сайты и др.
- Умение эффективно искать информацию в сети.
- Использование всех возможностей в социальных сетях.
- Создание, редактирование и распространение мультимедийного контента.

Рассмотрим каждое из этих положений:

– Чтобы создавать виртуальные площадки для студентов-иностранцев, нужно научиться работать с такими платформами, как Google classroom, Zoom, Blogger.com, Skype, Padlet.com и др.

– Для эффективного поиска информации в Сети необходимо делиться учебными онлайн-материалами. Использовать все возможности сети для профессионального развития. Материалы для занятий можно найти на Ютуб- канале, в Videouroki.net, Pedsovet.org и др.

– Чтобы в полной мере использовать возможности социальных сетей, нужно обмениваться опытом с коллегами и общаться с ними через Facebook, Instagram, VK и др. Рекомендовать и распространять свои учебные ресурсы (если они у вас есть).

– С целью создания визуально интересных материалов для студентов можно использовать такие приложения, как Canva.com, Genial.ly, Wordwall.net, Quizlet, Kahoot, Google Формы, LearningApps.org и др. Также нужно создавать образовательные электронные ресурсы с помощью приложений Learnis.ru и Canva.com.

Основные инструменты в работе преподавателя со студентами – Canva.com, Genial.ly, Wordwall.net, LearningApps.org, Learnis.ru, Liveworksheets.com. Цифровой контент в образовании не роскошь, а одно из условий реализации новых стандартов.

Современное требование программ профессионального развития педагогов – ориентирование не просто на освоение средств ИКТ, а на их практическое использование.

Сайт Educators Technology опубликовал список необходимых цифровых педагогических компетенций (навыков) современного педагога-преподавателя:

1. Находить и оценивать учебные онлайн-материалы.
2. Уметь эффективно искать информацию в сети.
3. Рекомендовать и распространять учебные ресурсы.
4. Налаживать связи с другими преподавателями.
5. Использовать возможности социальных сетей для профессионального развития.
6. Использовать онлайн-инструменты для внедрения современных педагогических практик: перевернутый класс, смешанное обучение, мобильное обучение, проектное обучение и т.д.
7. Создавать визуально интересные материалы.

8. Создавать, редактировать и распространять мультимедийный контент.

9. Создавать виртуальные площадки для своих групп: блоги, сайты, wiki-платформы.

10. Создавать, редактировать и распространять цифровые портфолио.

Кроме цифровых компетенций, преподавателю нужно хорошо освоить лучшие сервисы для успешной онлайн и офлайн работы.

Для учителей школы предлагаем следующие:

- «Российская электронная школа» – интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1-го по 11-й класс.
- «Московская электронная школа» – сервис с широким набором электронных учебников и тестов, интерактивные сценарии уроков.
- «Яндекс. Учебник» – платформа с заданиями по математике, русскому языку и окружающему миру с автоматической проверкой с 1-го по 5-й класс.
- «Образовательный портал Кыргызстана» на сайте oku.edu.gov.kg – на этой платформе уроки представлены в режиме онлайн.
- ЛЕСТА – представлены электронные учебники по всей школьной программе, также атласы и методические пособия; содержателен сервис «Классная работа».
- eТреники – конструктор учебных тренажеров. Предлагает несколько концепций заданий: Картофан (соотношение подписей с объектами на карте), Кокла (разгадка слов с перепутанными буквами), Морфанки (разбор слова по составу), НЛЮ (поиск лишнего объектов в группе).

Для всех преподавателей рекомендуем следующие сервисы:

- «Маркетплейс образовательных услуг» – в этой образовательной платформе имеется каталог интерактивных образовательных материалов, учебной литературы, электронных книг, обучающих видео- и курсов.

- [Mentimeter.com](https://www.mentimeter.com) – простой онлайн-конструктор, который можно использовать в обучении для создания облака слов, опросов, квизов, проведения рефлексии.
- [QUIZLET](https://www.quizlet.com) – при помощи этого инструмента можно создавать тексты, где студенты будут выбирать верные ответы из предложенных, сопоставлять изображения и информацию или вписывать собственные варианты. Предлагается множество готовых игр и тестов.
- [КАНООТ!](https://www.kahoot.com) – этот онлайн-конструктор позволяет проверить учебный материал в формате опросов и тестов.
- [Google Формы](https://www.google.com/forms) – простой, удобный и надежный инструмент, он интуитивно понятный, легкий в освоении, быстро внедряется. Для авторизации достаточно иметь почтовый ящик на Gmail.
- [Online Test Pad](https://www.onlinetestpad.com) – данный онлайн-конструктор позволяет создавать тесты, опросы, логические игры и даже кроссворды онлайн.
- [LearningApps.org](https://www.learningapps.org) – сервис с интерактивными обучающими модулями. Задания направлены на выбор правильного ответа, распределение, установление последовательности, заполнение. Разработчики предлагают большое разнообразие интересных шаблонов.
- [Genial.ly](https://www.genial.ly) – онлайн-сервис для создания дидактических материалов имеет более 10 видов интерактивного контента, что позволяет преподавателю создавать разнообразные электронные образовательные ресурсы. Самое ценное – интерактивные презентации.
- [Padlet](https://www.padlet.com) – онлайн-доска для совместной работы со студентами.
- [Wordwall.net](https://www.wordwall.net) – многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Большинство шаблонов доступны как в интерактивной, так и в печатной версии. Сервис имеет русскоязычную версию. Для создания своего учебного задания вы выбираете шаблон, а затем вводите контент. Можно использовать имеющиеся версии игры или начать ее создание с нуля. Также можно найти много готовых игр, подходящих к вашему уроку.

- EDUCAPLAY – данный сервис позволяет создавать различные виды образовательных игр онлайн: ребусы, кроссворды, викторины, пазлы, игры на соответствие, диалоги, диктанты и др.
- Liveworksheets. com – речь идет о веб-сервисе с помощью которого можно создать интерактивные рабочие листы на любом языке. Также можно найти опубликованные учебные материалы, созданные и опубликованные коллегами. Для этого используйте раздел «Search worksheets».
- Canva.com – для создания визуального контента: объявления, презентации, плаката, открытки, сертификата и т. д. Возможна совместная работа.

Таким образом, мы рассмотрели множество цифровых компетенций педагогов и лучшие сервисы, используемые для обучения не только русскому языку как иностранному, но и по другим предметам.

Литература

1. *Багичева Н.В., Чонмурунова Н.Ж.* Особая роль интернет-ресурсов в области изучения и преподавания русского языка / Н.В. Багичева, Н.Ж. Чонмурунова // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного: к юбилею со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой: сб. материалов международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 февраля 2022 г. – М., 2022. – С. 373–377.
2. *Леванова Е.А.* Профессиональная готовность к практической деятельности педагога как залог конкурентоспособности специалиста / Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева // Вестник Воронежского технического университета. – 2014. – Т. 10. – № 3–2. – С. 148–150.
3. *Ячина Н.П.* Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве / Н.П. Ячина, О.Г.Г. Фернандес // Вестник ВГУ. – 2018. – № 6. – С. 134–138.
4. *Tsvetkova M.S.* Advanced digital competence of the teacher / M.S. Tsvetkova, V.M. Kiryukhin

АНГЛОЦИЗМЫ: МОДА, ПРЕСТИЖ ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ?

Аннотация. Авторы статьи обратились к актуальной теме нынешнего дня: активному употреблению англицизмов в современном русском языке. Рассмотрев причины вхождения английских слов в русскую лексику, авторы пытаются разобраться в проблеме обоснованности столь обильного употребления английских слов. Опираясь на результаты и анализ социологического опроса, исследователи приходят к выводу: активное вхождение английской лексики – это процесс временный, продиктованный определенными причинами, в современном обществе отмечается неоднородное отношение к заимствованным из английского языка словам.

Ключевые слова: англицизмы; заимствования; социологический опрос; причина; мода; необходимость; престиж.

XXI в. характеризуется интенсивным развитием науки и технологий. В быстроменяющемся мире сложно следить за новостями и открытиями. Отражая реалии жизни, также же стремительно меняется язык. Языки народов мира все активнее вступают в контакты. В настоящее время наблюдается активное влияние английского языка на многие языки. Появление большого количества иноязычных слов английского происхождения, их быстрое закрепление в русском языке объясняется стремительными переменами в общественной и научной жизни.

Русский язык впитывает иностранные слова, большая часть которых – англицизмы. «Англицизм – слово или оборот речи, заимствованные из английского языка или построенные по английскому образцу» [7]. В первой половине XX в. англицизм определялся как вид варваризма и воспринимался чужеродным элементом в родном языке, в XXI в. мы склонны считать англицизмы необходимым заимствованием.

Известный ученый Л.П. Крысин определил основные причины заимствования иностранных слов: «... потребность в наименовании новой вещи, необходимость разграничить различающиеся понятия, близкие по смыслу, необходимость специализации понятий, а также социально-психологические причины и факторы заимствования, например, восприятие иноязычного слова как более престижного» [6].

Понятие «англицизм» в научной литературе может рассматриваться в двух аспектах – в его широком и узком значении. В широком значении, по мнению В.М. Аристовой, «англицизм» – это понятие лингвистическое, поэтому исходным считается язык, а не национальные, этнические особенности того или иного языкового ареала [1]. На этом основании в группу англицизмов также включены слова из американского, австралийского, индийского и других вариантов английского языка. В узком понимании термин «англицизм» трактуется как исключительно слова исконной английской лексики, которые проникают в другие языки.

Изучением причин заимствования иноязычных слов занимались многие лингвисты еще в начале XX в. Однако выявление заимствований проводилось без достаточно четкой дифференциации языковых и внешних, неязыковых, причин. Так, в работе Л.П. Крысина [5] указывается, что основной причиной заимствования слов считается необходимость в наименовании вещей и понятий.

М.А. Брейтер (вслед за Л.П. Крысиным) выделяет следующие причины заимствований [2]:

1) отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-реципиента;

2) отсутствие соответствующего (добавим – более точного) понятия;

3) обеспечение стилистического (эмфатического) эффекта;

4) выражение позитивных или негативных коннотаций, которыми не обладает эквивалентная единица в языке-реципиенте).

При исследовании вопроса столь ускоренного вхождения англицизмов нами были выделены следующие причины:

1. Процессы глобализации, интернационализации, происходящие сегодня в мире; «любое государство, стремящееся к модернизации, индустриализации и к тому, чтобы стать технологически конкурентоспособным, должно принимать и использовать информацию, поступающую на английском языке» [4, с. 18].

2. Мощная экономика, влияющая на другие страны.

3. Признание английского языка одним из мировых и использование в работе международных организаций (ООН, Европейский союз и т. д.).

4. Большое число говорящих на английском языке, признание английского языка вторым государственным.

5. Большая часть информации в Интернете – на английском языке [8].

Известны имена великих русских поэтов и писателей, которые призывали сохранять чистоту русского языка и не злоупотреблять иностранными словами. К сожалению, реалии нынешнего дня свидетельствуют о том, что англицизмы прочно вошли в русский язык и активно используются его носителями.

В целях выяснения причин столь активного использования английской лексики, а также определения мнения народа об этом явлении, мы провели небольшой опрос среди людей разного возраста, разных национальностей, разных социальных категорий. Им были заданы следующие вопросы:

1. Владеете ли вы английским языком? Если да, то на каком уровне?

2. Часто ли вы используете английские слова в своей речи при общении?

3. Какие английские слова вы чаще используете?

4. Где больше используете английские слова: дома, на работе или учебе, при общении с друзьями, в общественных местах и т. д.?

5. Почему вы их употребляете? Варианты ответов: А. Из-за отсутствия эквивалента этого слова в русском языке. Б. Все так говорят. В. Это модно. Г. Хочу произвести впечатление современного человека. Д. Другая причина.

7. Нужно употреблять английский вариант или эквивалент на русском языке?

Нами опрошено 93 человека, из которых 64 женского пола и 29 мужского пола: 5 – дети до 12 лет, 23 – учащиеся 5–11-х классов, 25 – студенты, 28 – госработники, учителя в том числе, 12 – пенсионеры.

Анализ результатов показал, что отношение к употреблению англицизмов преимущественно зависит от возрастной категории и от вида деятельности.

Так, респонденты старшего, пенсионного, возраста, выступают за сохранение чистоты русского языка, они против активного употребления английских слов, поскольку считают, что через англо-американскую лексику идет идеологическая пропаганда, что «это не приведет ни к чему хорошему», что воспитание должно идти в национальном, «советском» русле. И лишь два человека ответили, что пытаются усваивать английские слова с целью общения со своими работающими детьми и учащимися внуками. Следует заметить, что чрезмерное употребление англицизмов в рекламе и в СМИ у людей старшего возраста вызывает явно негативную реакцию, поэтому создание позитивной коннотации при помощи англицизмов – спорный вопрос в настоящее время.

Люди среднего возраста – от 30 до 55 лет – , работающие в государственных должностях, в том числе учителя, применение англицизмов в устной и письменной речи считают рабочей необходимостью, так как незнание понятий, значений может привести к проблемам на работе, непониманию некоторых процессов, предметов и явлений, с которыми часто сталкиваются в своей деятельности. Употребление англицизмов чаще объясняли следующими причинами: *«из-за отсутствия эквивалента этого слова в русском языке»*, *«необходимо применять по работе, потому что часто употребляется в современном языке»*, *«это престижно»* и др.

Студенты и учащиеся 5-11-х классов в основном выбрали варианты *«все так говорят»*, *«это модно»*, *«хочу произвести впечатление современного человека»*, *«не хочу выглядеть отсталым,*

тормозом», «это круто, классно, супер» и т. д. Среди студентов и школьников также отмечались ответы, что это «*современная необходимость*», что знание английского языка на высоком уровне открывает большие возможности для хорошей работы, выезда за границу и т. д.

Употребление англицизмов, а не русских синонимов имеет то преимущество, что аттестует говорящего в социальном плане в определенных сферах более высоко, подчеркивает уровень информированности, определенные группы молодежи, использующие эту лексику, претендуют на превосходство. Мощным толчком для развития процесса заимствования английской лексики является ее употребление в речи авторитетных личностей во время популярных программ. Школьники младших классов часто употребляемыми словами называли «*окей*», «*go*», «*гейм*» и т. д.

Употребление англицизмов в речи зависит и от половой принадлежности. Так, если респонденты женского пола чаще употребляют слова *шопинг, лифтинг, коллаген, консилер, мейк-ап, ботокс, шеллак, тиллинг* и др., то мужчины называли иные слова: *иммобилайзер* (автомобильные сигнализации), *триммер* (прибор для стрижки усов и бороды), *киллер, футбол, киборг, роуминг* и др. Молодежь пользуется англицизмами, обозначающими названия операций, процессов в компьютере, телефоне: *гугл, гаджит, инстограмм, фейсбук, драйф, батл*, а также названия *фастфудов: гамбургер, фишбургер, чисбургер* и др.

Как видно из результатов опроса, на современном этапе активное употребление англицизмов происходит как на осознанном уровне, когда считают, что это производственная необходимость, так и на бессознательном уровне, когда употребление английских слов («как все»), по мнению молодых респондентов, помогает выглядеть модно, круто.

Если понятие затрагивает важные сферы деятельности человека, то слово, обозначающее это понятие, естественно, становится употребительным, оно легко образует производные на русской почве, делается объектом сознательного употребления и связанных с этим обыгрываний и каламбуров. Со временем

актуальность слова может утрачиваться, и наоборот, слово, заимствованное в начале века, может достигнуть пика своего употребления в конце века.

Наша работа посвящена проблеме английских заимствований в русском языке. Эта тема на современном этапе развития языка является актуальной в силу тенденции «американизации» жизни во многих странах мира, странах бывшего СССР, в том числе и в Кыргызстане. Через вхождение в язык происходит процесс влияния на формирование и воспитание молодежи. Изменяется сознание молодежи, которая пытается быть похожей по мировосприятию, мышлению, образу жизни на американцев. Постепенный отход от национальных обычаев и традиций своего народа даже может привести к обесцениванию такого понятия, как «Родина».

Таким образом, поиск ответа на вопрос «Употребление англицизмов в русском языке модно, престижно или это необходимость?» приводит к следующему мнению:

1. Отношение к англицизмам в обществе неоднозначное, оно зависит от рода деятельности, возраста, социальной принадлежности и т. д.

2. Мы склонны считать, что процесс активного влияния англицизмов на лексику современного русского языка – явление временное. Вспомним активное воздействие французского языка на русскую лексику в середине и конце XVIII – начале XIX в. Достаточное количество слов из французского языка вошло в активную лексику русского языка.

3. Слова, которые будут необходимы в дальнейшем развитии общества, также останутся и войдут в лексику русского языка, обогатив его.

4. Активность английского языка зависит от многих факторов и причин, например политической обстановки, экономического развития страны, отношений между странами и т. д.

Активизировались деловые, экономические, культурные связи, развивается зарубежный туризм, более миллиона граждан Кыргызстана выезжают работать за рубеж, становясь *мигрантами*,

гастарбайтерами. Возросла необходимость в интенсивном общении с людьми, которые пользуются другими языками. А это важное условие не только для непосредственного заимствования лексики из этих языков, но и для приобщения носителей русского языка к англицизмам, многие из которых сегодня имеют значение интернациональных слов и служат для осуществления коммуникации между людьми самых разных стран и народов.

Литература

1. *Аристова В.М.* Англорусские языковые контакты (англизмы в русском языке). – Л., 1978.
2. *Брейтер М.А.* Современные лексические заимствования в русском языке: «чужеродные речения» или средство обогащения языка? // Русистика. The Russian Journal of the Association for Language Learning. (Великобритания). – 1996. – № 14. – С. 33–45.
3. *Дьяков А.И.* Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 35–43.
4. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний / Л.П. Крысин. 2-е изд., доп. – М., 2000.
5. *Крысин Л.П.* О русском языке наших дней. Архивная копия от 11 мая 2012 г. на Wayback Machine, 2002.
6. *Крысин Л.П.* Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия. – М., 1996.
7. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. 23-е изд. – М., 1990.
8. *Шафигулина Н., Юсупова М.* Влияние англицизмов на современный русский язык // Вестник ИГУ. – 2006. – № 53. – С. 115.

АНАЛИЗ ТЕКСТОВ СМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ВИДЫ ЦИТИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу текстов российских средств массовой информации на занятиях по русскому языку как иностранному. Особое внимание уделяется теме использования различных видов цитирования в русскоязычных СМИ, предложен ряд заданий, направленных на обучение методам их трансформации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык СМИ; виды цитирования.

Тексты современных российских средств массовой информации привлекают иностранные аудитории, включая изучающих русский язык, своим содержанием, что дает возможность преподавателю русского языка как иностранного использовать их и в качестве дополнительного иллюстративного материала по актуальной грамматической теме, и в качестве самостоятельного объекта исследования в рамках одного из аспектов практического курса речевого общения. Как отмечалось нами ранее, «первостепенная задача современного преподавателя – научить студента ориентироваться в информационном пространстве, правильно интерпретировать медиатекст и воспринимать язык, с одной стороны, как средство межкультурного общения, а с другой, в его полноте – как богатый источник образных средств» [3]. Включение в процесс обучения текстов средств массовой информации способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, в том числе таких ее видов, как языковая, речевая, социокультурная и учебно-познавательная компетенции.

По словам Л.З. Тенчуриной, «особый интерес при изучении русского языка у учащихся вызывает современная публицистика, тексты в Интернете и других СМИ, которые мгновенно

откликаются на события социально-политической, экономической, культурной, научной, спортивной и др. жизни как отдельных стран, так и в целом мирового сообщества» [4]. Тематика текстов СМИ настолько разнообразна, что все вместе они создают достаточно полную картину жизни российского общества.

Важные критерии отбора текстов СМИ для иностранной аудитории – верный выбор темы, ее актуальность, соответствие интересам аудитории, доступность для понимания. От преподавателя требуется предварительная работа по превращению аутентичного текста в учебный, включающая создание упражнений трех типов: предтекстовых, притекстовых и послетекстовых. Практика показывает, что один и тот же медиатекст без изменений может быть предложен обучающимся разного уровня владения русским языком, будет отличаться только глубиной и наполненностью заданий.

В качестве конкретного примера можно предложить статью, опубликованную в газете «Вечерняя Москва» от 1 марта 2023 г. под заголовком «А конкурс-то фальшивый». Особое внимание уделим работе с разными видами цитирования в медиатексте.

«По данным аналитиков, которые привели вчера, каждые несколько лет в России появляются совершенно новые мошеннические схемы. Часто они бывают предельно циничными. Так, недавно появилась схема, построенная на любви к детям.

Схема заработала в одном из популярных мессенджеров. Жертвы получают сообщение с просьбой поддержать ребенка в конкурсе рисунков и проголосовать за работу на странице некоего соревнования.

– Когда пользователь переходит на нее, то просят указать номер телефона. Таким образом жулики получают доступ к мессенджеру, – рассказывает эксперт по кибербезопасности крупной компании Андрей Литовченко.

Затем мошенники проникают в адресную книгу взломанного аккаунта и к группам, на которые подписаны их владельцы. С новыми украденными учетными записями схема повторяется.

– А потом начинается мошенничество. Например, с какого-то аккаунта пользователям рассылают фото больного, лежащего под капельницей, ребенка, – рассказывает Андрей. – Далее следует слезный текст: дескать, моего племянника, крестника или кого-то еще нужно спасти.

Как пояснил эксперт, пользователи уверены, что им пишет их друг, знакомый, коллега, и нужно помочь. Многие отправляют средства. Но получает их не больной ребенок на картинке, а жулики.

– Чтобы вашим аккаунтами в соцсетях или мессенджерах не завладели мошенники, никогда не переходите по подозрительным ссылкам, – советует Литовченко. – Также рекомендую не оставлять в Интернете свои данные, включая даже номер телефона.

Для защиты аккаунта в мессенджере, как пояснил эксперт, необходимо убедиться, что у вас включен облачный пароль. Плюс старайтесь их не повторять.

– Если же вам пришло от знакомого слезное письмо с просьбой о помощи, не отправляйте деньги сразу, а свяжитесь с ним по телефону, через другие соцсети или мессенджеры. На это уйдет немного времени, зато вы точно поймете: помощь нужна больному ребенку или жуликам, – пояснил эксперт.

По словам Литовченко, один из признаков жульничества – жуткая безграмотность: ошибки в словах, неверно расставленные знаки препинания, неправильное построение предложения».

Этот материал насыщен разными видами цитирований, что позволяет актуализировать эту тему на всех этапах работы со статьей. В целом цитирования очень распространены в языке СМИ, поэтому при необходимости можно легко подобрать множество примеров их использования.

Кроме того, особняком стоит тема использования прецедентных текстов в медиаязыке. М.Н. Володина отмечает, что «необходимым компонентом языка современных популярных изданий, безусловно, является цитирование (известных фраз, реплик, сцен,

поговорок и т. д.), вызывающее у читателя определенные ассоциации» [1].

Знакомство обучающихся с классификацией видов цитирования и способов их оформления уместно провести во время **предтекстовой работы**, целью которой является снятие лексико-грамматических трудностей (упражнения на подбор синонимов, антонимов, можно использовать наглядность, толкование, перевод и т.п.). Обычно урок начинается с «погружения в тему», небольшой дискуссии, в ходе которой раскрывается главная тема статьи, в данном случае – «преступность» и «киберпреступность», создается ментальная карта (mind map), тематический список слов, большинство из которых встретятся учащимся при чтении текста и при его интерпретации и обсуждении после прочтения. Такой тип задания развивает навыки прогнозирования и догадки у обучающихся. Далее можно раздать учащимся заранее подготовленные цитаты известных людей на главную тему занятия, предложить задание – произвести трансформацию прямой речи в косвенную и наоборот.

Следующий этап работы с текстом – **притекстовая работа**, целью которой является выработка умений обучающихся ориентироваться в тексте (например, разделить текст на смысловые части, найти в тексте нужную информацию или ответ на вопрос, расположить пункты плана в соответствии с логикой изложения и т. п.). Можно предложить учащимся поискать разные виды цитирования в анализируемом тексте, а также ответить на вопросы типа:

- Какие источники информации цитируются в тексте?
- Как оформлены цитаты в статье, какие виды цитат в ней использованы?
- Есть ли в статье комментарии специалистов? Для чего они используются?
- Выражено ли в тексте мнение автора?
- Является ли проблема, которая освещается в тексте, актуальной?

Цель **послетекстовых заданий** – контроль понимания прочитанного текста или его частей, а также подготовка к монологическим и диалогическим высказываниям по изучаемой теме. Один из примеров эффективных заданий, связанных с темой цитирования, – задание восстановить вопросы журналиста эксперту по кибербезопасности из статьи.

В заключении учащимся представляется возможность воспроизвести текст, высказать свое мнение, а также пересказать мнение друга, если обучение проходит в группе. Подобные задания формируют умения и навыки понимания, интерпретации и анализа прочитанного.

В качестве творческой работы можно предложить студентам такие виды деятельности, как подготовка презентаций, кейсов, моделирование реальных ситуаций публичного выступления (проведение круглого стола, пресс-конференции, интервью, политических дебатов) и т. п., либо практические задания: написание рефератов, докладов, проектов, информационной заметки, рекламного объявления, статьи, подготовка репортажа, интервью и многое другое.

Весь комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий служит для подготовки учащегося к адекватному восприятию текста и последующего продуцирования.

Привлечение текстов СМИ на занятиях по РКИ способствует развитию разных компетенций учащегося, дает возможность разнообразить тематику учебных текстов, выйти за рамки учебника, увлечь, заинтересовать студентов актуальными для них темами, организовывать дискуссии и моделировать языковые ситуации, близкие к реальности. Медиатексты стимулируют мотивацию к изучению русского языка как иностранного и пониманию культуры.

Литература

1. *Володина М.Н.* Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание / М.Н. Володина // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – URL: <http://evartist.narod.ru/text12/03.htm> (дата обращения: 05.03.2023).

2. *Мионов Н. А конкурс-то фальшивый // Вечерняя Москва. – 1.03.2023.*
3. *Столетова Е.К., Шёнлебен М.М. К вопросу о формировании метафорической компетенции у инофонов: чтение медиатекста, содержащего метафору XXI века, на уроке РКИ // Artium Magister. – М., 2021. – № 1. – С. 45–51.*
4. *Тенчурина Л.З. Изучение текстов СМИ на занятиях по русскому языку: опыт разработки информационно-методического и текстового контента. – Лодзь, 2014.*

Эргешбай кызы Миргуль

ОБРАЗЫ МИРА ЧЕРЕЗ КОГНИТИВНЫЙ ПРИЗНАК «МАСТЬ ЛОШАДИ» В РУССКОМ, ТУРЕЦКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Ведущие специалисты в области когнитивной лингвистики А.А. Кибрик и А.Д. Кошелев отмечают, что «словосочетание “когнитивная лингвистика” иногда понимается довольно узко – как исследование некоторых групп лексико-семантических и грамматических явлений... Мы следуем другому подходу: проблематика когнитивной лингвистики понимается максимально широко, включая любые вопросы взаимодействия языка, ума и мозга человека» [8, 22]. При таком подходе объектом когнитивной лингвистики становится мыслительное содержание, обусловленное и формируемое под влиянием внешних обстоятельств и культурным кодом, что находит закрепление в языке.

Для выявления корреспонденций между внутренним миром человека и его языковыми проявлениями, создающими в совокупности культурно-языковые смысловые пространства, перспективным является использование моделей представления знаний при помощи фреймов. Согласно словарю Т.В. Матвеевой, в современной лингвистике фрейм понимается как «когнитивная

схема на базе определенного понятия, служащая для представления соответствующей ситуации. Это модель представления концепта и ситуации, а также способ существования в языковом сознании ментальных явлений» [4, 517]. Это может быть ситуация, участником которой является концепт, отраженный в той или иной языковой форме. Например, словосочетания *лошадь скачет, на лошади скачет, запрягать лошадь, на лошади пашет, лошадь везет повозку, подковать лошадь, упал с лошади* и др., построенные на ассоциативно-смысловых связях, отражают различные жизненные ситуации, в которых актантом является это животное. Эти знания, создавая национально обусловленное культурно-языковое семантическое поле, составляют базу данных говорящих на данном языке.

Таким образом, фреймы – это структуры данных, в которых в определенном порядке представлены сведения о свойствах объекта, создающих образы мира. Каждый фрейм как представитель концепта имеет слоты, под которыми понимается «окно возможностей», используемое для расширения смыслового пространства. Расширение смыслового пространства фрейма происходит путем уточнения, модификации или включения концепта в ту или иную коммуникативную ситуацию, что в совокупности есть результат национально-культурной интерпретации концепта в соответствии с потребностями этнического коллектива, обусловленными его культурой и традициями, представлениями, стереотипами и мифами, сложившимися в данном обществе.

Так, тематическая группа слотов и «окно возможностей» представляют комплекс знаний и развертывают языковую картину мира через призму такого когнитивного признака, как масть лошади. Масть лошади ‘at donu’ – это один из ее главных отличительных индивидуальных признаков, которые выделяются в результате естественной категоризации разновидностей данного животного. Масть является наследственным признаком. К признакам, определяющим масть лошади, относятся такие ее особенности, как сочетание окраса кожи, волосяного покрова корпуса,

гривы и хвоста. Категоризация масти лошади может быть произведена по каждому из перечисленных признаков.

Среди них ведущее место занимает признак окраса кожи. Общим для всех носителей языков является тот факт, что категоризация лошадей проводится в основном по признаку окраса: 1) гнедые (от чеш. *Hnědá* ‘коричневая’); 2) рыжие; 3) серые; 4) вороные. Все другие масти являются производными от этих четырех мастей.

Соотношение этих мастей лошади в русском и турецком языках представлено в следующей таблице.

Масть лошади (по окрасу) – at donu (renge göre)			
<i>гнедая</i> ло- шадь – <i>al at</i>	<i>рыжая, була-</i> <i>ная</i> лошадь – <i>kızıl boz at</i>	<i>серая</i> лошадь – <i>gökkır at</i>	<i>вороная</i> лошадь – <i>edhem at</i>
<i>hurma</i> (финики) <i>hurma</i> <i>dorusu</i> ‘тем- но-гнедой’ <i>kestane</i> (каштан) <i>kestane</i> <i>dorusu</i> ‘тем- но-гнедой’ kumral (шатен) ‘гнедой’	<i>âlca at</i> ‘свет- ло-рыжая лошадь’ <i>alaca at</i> ‘пе- гая лошадь’ <i>kula</i> ‘рыжий; бурый’ <i>kula</i> <i>at</i> ‘рыжая лошадь’ <i>sarı yağız</i> ‘ры- жий, бурый’	<i>sütkırı</i> ‘белая масть’ <i>baklakırı</i> ‘чало-пегая, серая в яблоках’ <i>demir</i> (железо) <i>demir</i> <i>kır</i> ‘серый’ <i>kır</i> (грязновато-бе- лый) <i>kır at</i> ‘чалая ло- шадь’; <i>kır donlu</i> ‘се- рой масти, чалый’; <i>adi kır</i> ‘темно-чалая’; <i>ak kır</i> ‘светло-чалая’; <i>al kır</i> ‘розовая, крас- но-серая’ <i>kula</i> (серый с приме- сью другого цвета, чалая масть), <i>kula at</i> ‘чалая лошадь’ <i>patuk</i> (хлопок, вата); <i>patuk kır</i> ‘светло-чалый, ча- лый’	<i>gök</i> (голубой, синий) <i>gök at</i> уст. <i>gökkır</i> ‘серый, голубой, <i>yağız</i> (смуглый) <i>yağız at</i> ‘вороной конь’, <i>kara at</i> ‘во- роной конь’ <i>yağız</i> <i>doru at</i> ‘гнедой’ <i>abraş at</i> ‘пятни- стый, пегий конь’ <i>alabacak</i> лошадь в (белых чулках)

В современном русском языке наиболее часто названия окраса лошадей передают слова *вороная*, *каурая*, *булановая*, *игренивая*, *соловая*. По происхождению данные лексические единицы относятся к разным языкам, с носителями которых входил в исторические контакты русский этнос.

Так, слово *каурый*, как отмечается в словаре Фасмера, имеет прямое отношение к тюркским языкам. Каурый – это окрас светло-гнедой, заимствовано из казахского и кыргызского языков, где встречается в форме *коңур*. В словаре Срезневского отмечено: *кауриться* в значении ‘мрачно смотреть’ [5]. В. Даль отмечает, что такой окрас лошади был характерен для татарских лошадей [1]. Слово с корнем *каурий* встречается в сказке П.П. Ершова в заклинии: *Сивка-бурка, вещая каурка! Стань передо мной, как лист перед травой!* П.П. Ершов, чтобы подчеркнуть сказочность персонажа, описывая коня, соединил три масти: *сивый* ‘темно-серый с сединой’, *бурый* ‘темно-коричневый с сероватым оттенком’ и *каурий* ‘светло-гнедой’.

В турецком языке образ лошади такого окраса обозначается путем использования специального слова *doru* ‘гнедой’ в сочетании со словом *açık doru* ‘светло-гнедой’ либо путем сравнения с цветом каштана: *kestane dorusu* ‘светло-каштановый’; *yağız doru* ‘темно-гнедой’. Сравните, в кыргызском языке слово *тору ат* ‘гнедая лошадь’.

Название масти лошади *воронной* ‘черный’ сформировалось в сознании носителей русского языка бессознательной ассоциацией с цветом оперения ворона. В современном русском языке сузилась сочетаемость данного слова. Как отмечает Г.П. Цыганенко, в памятниках XIV века встречаются словосочетания *врань конь*, *цепь золота врана*, т. е. вороненого золота, с черным налетом, вода ворона ‘черная’ [7].

Образ воронной лошади обозначается в турецком языке словом *edhem*, заимствованным из арабского языка, либо словом *yağız at* ‘темная, черная лошадь’. Для усиления признака ‘черный’ используется словосочетание *kara yağız at*.

Образ коня светло-рыжего с темным хвостом и с темной гривой в русском языке закреплён за словом *буланый*. Заимствовано данное слово из татарского языка, в основе лежит слово *bulan* в значении ‘олень, лось’, где перенос значения произошёл по признаку цвета. Достаточно сравнить с кыргызским языком, где слово *ала* и *була* часто встречается в словах, обозначающих масть лошади, что свидетельствует о давних исторических связях турецкого, кыргызского и русского народов. *Ала* ‘пестрый, пегий’ в сочетании с другими словами обозначает различные оттенки окраса лошади. Сравните, *тору ала* ‘гнедо-пегий’, *кара ала* ‘вороно-пегий’, *сары ала* ‘булано-пегий’, *боз ала* ‘серо-пегий’.

Гнедая – это лошадь с красновато-рыжим окрасом, с черным хвостом и гривой. Специалисты указывают на праславянское происхождение слова *гнедой*, корень которого восходит к глаголу *жечь*, и далее – к значению «излучать красноватый свет горящих углей».

В турецком языке данный образ лошади обозначен словом *al* (at), которое было заимствовано русским из тюркских языков – *алый* со значением ‘ярко-красный’. В русских памятниках встречается с XIV в., образовано присоединением окончаний полных прилагательных к краткой форме *аль* – алый. Таким образом, обнаруживаются межъязыковые связи русского и турецкого языков по линии обозначения цвета: *al* – алый. Отметим в этой связи, что употребление словосочетания «алая» в русском языке по отношению к гнедой лошади невозможно, несмотря на то, что слова *al* – алый имеют сходную семантику.

Образ рыжеватой лошади, у которой грива и хвост имеют белесый или дымчатый оттенок, в русском языке обозначен прилагательным – *игреневый*. Как и многие другие названия мастей лошадей, у слова *игреневый* тюркские корни. В словарях содержатся следующие этимологические сведения: *игреневый* происходит от алтайского *jägrän, järän* «рыжий», также – «дикая степная коза»; казахского и татарского *žirän at* ‘лошадь рыжей масти’.

Если такая же лошадь имеет черный хвост и гриву, то ее называют *саврасой*. Этимология данного слова не ясна. Фасмер

считает происхождение данного слова от тюркского *sapsary* ‘целиком желтый’ от *sary* ‘желтый’ недоверным.

Если в русском языке категоризация мастей рыжеватой лошади происходит с учетом расцветки хвоста и гривы (игрневая и саврасая), то турецкое языковое сознание не проводит таких различий. Поэтому игрневые и саврасые лошади, различающиеся в русском языке, в турецком получают одинаковую категоризацию без учета цветовой гаммы гривы и хвоста – *kula at* ‘рыжая лошадь’ или *kula saçlı* ‘рыжеволосый’, где ключевым является слово *kula*. Надо отметить, что этим же словом отмечается такая масть лошади и в кыргызском языке. К.К. Юдахин в словарной статье, посвященной слову *кула*, приводит следующий перевод его на кыргызский язык – *саврасый*. Различные сочетания ключевого слова *кула* с другими словами данного языка вызывают в сознании носителей языка разные образы лошади: *кула жээрде* – темно-саврасый, *ак кула* – буланый. Этот образ используется путем вторичной номинации и переноса значений для обозначения лица подвыпившего человека – *кула жээрде болуп отурат*. Отметим также, что кличка богатыря Манаса связана со словом *кула* – Аккула ‘светло-саврасый’.

Как видно, образ лошади, основанный на таком внешнем, поверхностном признаке лошади, как масть, в первую очередь бросается в глаза человеку и служит основанием для бессознательного присвоения животному той или иной клички. Можно допустить, что этот факт является типологической особенностью разных языков. Так, в русском языке клички образуются по модели «прилагательное со значением масти лошади + суффикс -к(а)»: *Савраска, Серко, Соловка, Воронок, Сивка*. В бурятском языке широко распространены клички лошадей по масти: *Хзер* ‘гнедой’, *Шарга* ‘соловый’, *Хурэн* ‘бурый’, *Хара* ‘вороной’, *Боро* ‘серый’ и др. В туркменском языке в кличках лошадей тоже отражены их масти: *меле* ‘соловый’, *кара* ‘вороной’, *дор* – ‘гнедой’, *ал* ‘рыжий’.

В турецком языке известны следующие клички по масти лошади: *Yağiz* ‘вороной’, *Al* ‘рыжий’, *Doru* ‘гнедой’, *Kula* ‘чалый’,

Kır ‘серый’, *Boz* ‘серый’, *Sütkırı* ‘белый’, *Nişane* ‘со знаком’. В турецком языковом сознании утвердились различные представления, связанные с мастью лошади, согласно которым самыми надежными считаются темно-гнедые лошади. Серые и белые лошади представляются наиболее нежными, рыжие – недостаточно выносливыми, а вороные – злобными и горячими. Тесная семантико-смысловая связь турецкого и арабского миров привела к культивированию в турецком сознании арабской пословицы: «Никогда не покупай рыжей лошади, продай вороную, заботься о белой, а сам ездь на гнедой».

Специфику турецкого языкового сознания составляет тот факт, что нередко обозначение масти лошади производится путем ассоциации образа лошади с тем или иным предметом окружающей действительности. Например, темно-гнедая лошадь в турецком языке по масти называют *hurma dorusu*, т. е. гнедая лошадь цвета финика, *kestane dorusu* – гнедая лошадь цвета каштана, *kumral* (шатен) – гнедая лошадь темная. Финики и каштан – это растения, типичные для южных регионов планеты.

Обозначение масти лошади может производиться через ассоциацию с образом ржавого железа – *demir* (железо) *demir kır at* ‘серая лошадь с оттенком ржавого железа’. Лошадей светлых мастей могут обозначать через сравнение с предметами белого цвета, как, например, с хлопком: ‘*patuk*’, *patuk kır* ‘светло-чалый, чалый’; *sütkırı* ‘цвета молока’.

Для турецкого языкового сознания характерно при обозначении масти лошади учитывать различные цветовые оттенки, смешение различных цветов, наличие каких-либо особых отметин или признаков. При этом, в отличие от русского языка, особенности окраса гривы и хвоста лошади в меньшей степени берутся во внимание. Так, лошадь с какой-либо отметиной (белое пятно, звездочка на лбу и др.) турки называют словом, заимствованным из арабского языка, – *Nişane* ‘знак’.

Белоногую лошадь турки называют *alabacak*, дословно – *пестроногая*. Для обозначения такой лошади в русском языковом сознании возникает ассоциация с человеком в белых чулках.

Существует поверие: якобы такая лошадь приносят несчастье своему хозяину.

К категории лошадей темных мастей турецкое языковое сознание относит *gök at* ‘чалая лошадь’, *gökkir at* ‘серая, голубая, мышастая’.

В мифологическом сознании носителей кыргызского языка, которое формируется на базе больших и малых эпосов, клички лошадей могут отражать не только их характерные особенности, но и становиться своеобразным триггером, отправной точкой для повествования о событиях далеких времен из жизни народа. Значительная часть кличек лошадей, упоминаемых в эпосе «Манас», имеет в основе названия масть лошади в сочетании с другой мастью или характерной особенностью лошади. Так, знаменитого тулпара Манаса называли *Аккула* ‘Светлосаврасый’, другого его коня – *Аксаргыл* ‘Светложелтоватый’. Лошадь мудрого старца Бакая имела кличку *Бозжорго*, состоящую из двух слов, обозначающих: 1) масть *боз* – боз ‘сивый’; 2) характерную особенность лошади – жорго ‘иноходец’.

Кличка каждой лошади, упоминающейся в эпических произведениях, так или иначе связана либо с народным героем, либо с каким-либо значимым событием из жизни этноса в мифологическом сознании кыргызского народа. Так, *Аксур* ‘светлоголубой’ – лошадь, которая заняла четвертое место на скачках, устроенных в честь присоединения Алмамбета к Манасу; *Аксаргыл* известен тем, что на нем баатыр Манас отправлялся в военные походы, на этом скакуне он участвовал в поединке на копьях с девушкой-батыром Сайкал.

В заключение отметим, что тот или иной когнитивный признак концепта может стать точкой отсчета и своеобразной призмой, через которую этническое коллективное сознание видит, интерпретирует и оценивает окружающий мир, создавая его национально-культурные образы. Они становятся важнейшей частью этнической ментальности и мифологического сознания, входят в число факторов, определяющих особенности национально-культурного речевого поведения и течение дискурса в целом.

Литература

1. *Даль В.И.* О слове каурый. – URL: <https://gufo.me/dict/dal/%D0%BA%D0%B0%D1%83%D1%80%D1%8B%D0%B9> (дата обращения: 10.01.2023).
2. Киргизско-русский словарь. В двух книгах. Около 40000 слов / сост. К.К.Юдахин. – Фрунзе, 1985.
3. «Манас» энциклопедиясы. – Бишкек: Кут-Бер, 2016.
4. *Матвеева Т.В.* Полный словарь лингвистических терминов / Т.В.Матвеева. – Ростов н/Д, 2010.
5. *Срезневский И.И.* Материалы для древне-русского языка по письменным памятникам трудъ И.И.Срезневскаго. – URL: <http://oldrusdict.ru/dict.html> (дата обращения: 10.01.2023).
6. Турецко-русский словарь / сост. А.Н. Баскаков, Н.П. Голубева, А.А. Кямилава, К.М. Любимов, Ф.А. Салимзянэва, Р.Р. Юсипова. – М., 1977.
7. *Цыганенко Г.П.* Этимологический словарь русского языка: Более 5 000 слов. 2-е изд., перераб. и доп. – Киев: Рад. шк., 1989.
8. *Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика.* – М., 2015.

*А.Э. Эрнисова,
А.В. Джунсаева*

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ УЧЕБНИКА ДЛЯ 5-ГО КЛАССА)

Аннотация. Статья посвящена работе с текстом на уроках русского языка как неродного. В качестве примеров приведены разработки уроков с применением технологии мастерской творческого письма, стратегии «Вижу. Слышу. Чувствую» а также опорных сигналов. Все примеры текстов взяты из учебников русского языка и литературного чтения для 5-го класса кыргызской школы.

Ключевые слова: текст; мастерская творческого письма; стратегия «Вижу. Слышу. Чувствую»; опорные сигналы.

Смысл жизни в творчестве.

*А если только повторять и репродуцировать,
то человечество вымрет, как вымерли мамонты.*

Д. И. Менделеев.

Как развивать речь и мышление учащихся? Как сформировать интеллектуально и творчески развитую личность, обладающую коммуникативными навыками?

Наиболее эффективной формой в данном направлении мы считаем *работу с текстом* на уроках русского языка – это одно из условий развития творческого потенциала учащихся, пополнения их словарного запаса, улучшения качества речи. *Текст* – основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. Именно текст – основной компонент структуры учебника по русскому языку, через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, развивающая, воспитательная.

Известный мыслитель XX в. М.М. Бахтин говорил: «Где нет текста, там нет объекта для исследования и мышления» [1]. Везде можно встретить тексты. Это и статья в газете, и смс-сообщение, и реклама, и школьное сочинение... Умение понимать текст, работать над ним и создавать, сочинять аналогичные – одна из основных задач на уроках русского языка как неродного.

Работа с текстом на уроках русского языка – один из способов формирования универсальных учебных действий. На уроках русского языка, как, впрочем, и на любом другом уроке, должен происходить не только процесс усвоения системы знаний, умений и навыков, но и процесс развития личности, приобретение учащимися духовно-нравственного и социального опыта. Используя тексты, учитель приобщает учащихся к духовному богатству и красоте русского языка, воспитывает бережное отношение

к слову. Именно при работе с текстами ученики смогут найти правильную информацию, извлечь необходимые уроки и применить их в разных жизненных ситуациях. Работа над текстом поможет учителю создать на уроке речевую среду. Через текст можно реализовать все цели обучения. И прежде всего учителю необходимо научить учащихся вдумчиво читать, ставить перед собой вопросы, отвечать на них и понимать смысл текста. Разные виды работы с текстом повышают интерес учащихся к предмету, развивают их творческую активность.

Опыт работы в школе позволяет отметить, что основная трудность учеников – написание сочинения-эссе по какой-либо предложенной теме. А сочинение – это создание собственного текста учениками. Обучение данному виду работы начинается уже в младшей школе на уроках русского языка. Чтобы такие занятия были не только плодотворными, но и увлекательными, традиционных уроков недостаточно. Поэтому мы стали разрабатывать и проводить уроки, используя технологию «Мастерская творческого письма».

Мастерская – необычная форма проведения учебных занятий. Свое название технология получила потому, что в ней есть мастер, который лишь создает алгоритм действий творческого процесса, при этом он может участвовать в решении задачи, но на равных с учащимися.

Мастер создает атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении. Работа строится на следующих принципах:

- раскрытие эмоциональной сферы ученика;
- участие учителя вместе с детьми в творчестве;
- продуманные ответы на вопросы.

Алгоритм данной технологии достаточно освещен в методической литературе. Но к каждому занятию учитель должен готовиться в соответствии с особенностями своего класса, учитывая подготовленность учеников, уровень их развития. Предмет, с которого начинается урок (индуктор), подобрать не сложно. Он должен быть знакомым, ничем не примечательным. А вот подбор



материала и работа с ним – самая сложная часть урока. В то же время удачно подобранное задание помогает ученику двигаться от осознания личного опыта к познанию окружающей среды.

В данной статье мы хотим показать разработку одного урока по технологии мастерской письма. Все материалы в мастерской будут включать тексты по русскому языку и чтению для 5-го класса.

Мастерская творческого письма «Труд - жизнь»

Индуктор. Отгадайте загадку.

Я сижу на берегу

Живописного пруда.

Без чего я не смогу

Вынуть рыбку из пруда? (Без труда.)

Запишите слова в столбик, обозначающие, что такое труд, что вы представляете, когда звучит слово «труд».

Нарисуйте первое найденное вами слово. Как вы хотите нарисовать слово «труд»? Нарисуйте и покажите друг другу – «Афиширование работ». Рассмотрите работы друг друга (парная работа).

2. Социализация. Труд – очень важный фактором, с которым тесно связана вся жизнь каждого человека. Человек трудится для того, чтобы обеспечить себе и своей семье достойный уровень жизни. Значит труд – жизнь?

Подчеркните главное слово у себя на листочке. Главное слово – труд. Сегодня мы поговорим на тему: труд – жизнь.

3. Релаксация. (Можно поставить тихую спокойную музыку.)

Разговор о технике

Сын сказал со вздохом маме:

– Вот машины бы создать,

Чтоб без всяких споров сами

Заправляли бы кровать!

Да еще придумать мыло

Или мыльный порошок,

Чтобы людям можно было

Только вымыться разок,



«ЧТО ЛЕГЧЕ?» В. Осеева



Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.
 Где труд, там и правда. Где труд, там и счастье.
Пословицы
 Без труда нет добра. Правда светлее солнца.
 Землю солнце красит, а человека - труд.

А потом не умываться
Дней пятнадцать
Или двадцать!
– Нет, – сказала мама сыну, –
Лучше выдумать машину,
Чтоб вытряхивала лень
Из лентяя каждый день!

(Е. Серова.) [2]

Как вы думаете ребята, техника может заменить человеческий труд?

Заглянем в себя, в свою маленькую жизнь, в свои глаза. Почувствуем себя. Увидим и услышим себя. Кто я? Какой я? Каким я себя вижу через 5 лет? (Ученики пишут ответы на вопросы, по желанию зачитывают.)

Чем пахнут ремесла?

У каждого дела
Запах особый:
В булочной пахнет
Тестом и сдобой.
Мимо столярной
Идешь мастерской, –
Стружкой пахнет
И свежей доской.
Куртка шофера
Пахнет бензином.
Блуза рабочего –
Маслом машинным.
Рыбой и морем
Пахнет рыбак.
Только безделье
Не пахнет никак.

(Дж. Родари.) [3]

Труд в жизни каждого человека начинается со школьного возраста. Труд школьника состоит в получении знаний. Это



необходимо для того, чтобы получить образование и специальность, которые помогут устроиться в дальнейшей жизни. После получения образования начинается настоящая взрослая жизнь. Юноши и девушки начинают работать по выбранной специальности. Каждая профессия очень важна, поэтому совсем не имеет значения кем трудиться. Каждая профессия приносит пользу людям и позволяет решать различные их проблемы.

Строитель трудится для того, чтобы были новые здания: больницы, школы, жилые дома. Шахтер в шахте добывает уголь, чтобы могли работать котельные и у нас была горячая вода и тепло. Работа парикмахера также необходима каждому человеку, потому что всем нам нужно иметь опрятный вид и красивую прическу. Каждая профессия незаменима. Не может быть магазинов без продавцов, школ без учителей, больниц без врачей. Все трудятся на благо других людей и своей семьи. Каждый труд оплачивается по заслугам. Получив зарплату за свою работу, человек может купить себе и своей семье необходимые вещи, продукты питания, может оплачивать счета за квартиру, свет, газ и воду.

4. Перелистайте картины вашей маленькой жизни. Я называю картину, а вы пишете слова, которые у вас возникают.

Дома я...

В школе я...

Я интересуюсь...

Профессия моей жизни...

5. Творческая работа

Используя содержание своих записей, напишите небольшой текст (пять-шесть предложений) о труде. Выразите свое отношение к труду (5–7 минут).

Когда работа закончена, происходит обмен мнениями в классе (дети читают друг другу свои тексты вполголоса). Затем каждый желающий читает свою работу.

6. Работа с текстом «Кто ленивее» (по И. Радовскому) [4].

– Мама, причеши меня, пожалуйста, – попросила Аленка и села перед зеркалом.

Аленка смотрела в зеркало и думала: «Я красивее Мишки. У меня глаза большие, а у него, как щелки. И еще он жадный. Карандаши все время от меня прячет. За что его все любят?».

– Мама, почему наш Мишка такой неаккуратный? Вот, смотри... Я уже причесываюсь, а он проснулся и сразу убежал куда-то.

Аленка подумала немного и сказала:

– Ленивый наш Мишка! Даже о себе позаботиться не может.

Ничего не ответила мама. А когда причесала Аленку, подошла с ней к двери на веранду.

За дверью Аленка увидела Мишу. Он чистил папины туфли. Перед ним стояли чистые туфли. Маленькие, нарядные – это Аленкины. Около них – мамины коричневые, и один, уже чистый, папин. А в сторонке стояли грязные Мишины ботинки и ждали, когда он их почистит.

Как вы думаете, почему мама не ответила дочери? Прочитайте все, что записали.

7. Выбор самого главного слова из всех написанных.

8. Сочинение.

9. Чтение сочинений (если есть время).

10. Рисунок «Для меня труд – это...».

11. Афиширование работ.

12. Рефлексия. Твое состояние во время работы. О чем ты задумался?

Используя данную технологию, ученик не только работает со словом, но и развивает ассоциативное мышление, при котором соединяются идеи, восприятие, образы, фантазии, которые в конце урока оформляются в текст.

Уроки мастерских письма – свободное общение преподавателя с учениками [5]. Благодаря данному виду работы, интерес к уроку русского языка возрастает. Ребята будут ходить на уроки с удовольствием, а главное – у них появится мотивация к изучению русского языка.

Стратегия «Вижу. Слышу. Чувствую» (Рассказ по картинкам. Опорные сигналы)

Разные виды работы с текстом повышают интерес учащихся к предмету. В профессиональной деятельности к учащимся необходимо применять личностно-ориентированный подход, цель которого – развитие индивидуальных познавательных способностей каждого ученика. Учитель должен помогать каждому ученику познать себя, научить высказываться и выражать свое отношение к окружающему. Из опыта работы известно, что не каждый ученик может пересказать текст и дать оценку событиям в произведении. Некоторые ребята признаются, что они хорошо поняли текст, но все равно не могут в достаточной мере связно и последовательно пересказывать его. Необходимо правильно подобрать средства обучения для кыргызских школьников. Здесь на помощь могут прийти рисунки, выполненные самими учащимися. Картинки, символизирующие определенный текст, помогают вспомнить и воссоздать содержание прочитанного. Предложив ученикам серию рисунков, учитель формирует у них умение связно, последовательно пересказывать текст любой сложности. Особенно важно использовать это умение на уроках чтения, когда ученик сталкивается с необходимостью пересказывать разного вида тексты: повествование, описание, рассуждение. Полученный опыт помогает ему легче работать с сочинением и изложением. Используя различные формы работы с текстом, необходимо подвести учеников к пониманию мысли автора, помочь им понять главную идею произведения. Так в 5-м классе кыргызской

школы на уроках чтения при изучении темы «Если ты пришел в гости...» (п о Е. Рубцовой) можно предложить учащимся поработать в группах по стратегии **«Вижу. Слышу. Чувствую»**.

Примерные ответы учащихся.

Вижу: деревья, кусты, реку, траву, цветы, белочек, насекомых.

Слышу: пение птиц, журчание ручья, писк насекомых, шелест листьев.

Чувствую: прохладу, свежесть, радость...

Затем учащиеся, зачитав свои работы, смогут составить коллективный рассказ-описание.

После выполнения этого задания можно показать им следующую серию рисунков, в результате чего ученики должны вспомнить рассказ К.Д. Ушинского «Дети в роще» и составить по картинкам рассказ-повествование.

При работе над рисунками ученикам можно дать различные виды заданий. (Они указаны в работе.) Кроме этого, можно будет организовать беседу по рассказу через дидактическую игру «Вспомни героев». Кто встретился на пути? Итогом такой работы станет создание текста-повествования.

Следующим этапом работы над текстом будут вопросы, задаваемые ребятам, о том, как проходит жизнь в лесу, правильно ли поступили брат и сестра, пропустив уроки. Учащиеся начнут рассуждать, высказывая свои мысли и отношение к героям. Они поймут разницу между бездельем и отдыхом. Отдых лишь тогда приятен, когда работа выполнена до конца. Ученики, составив текст-рассуждение, подберут подходящие пословицы к рассказу. Например: *делу время – потехе час*.

После выполнения этих заданий можно поделить детей на три группы и предложить им задания: первая группа – составить правила, которые должны были соблюдать дети в лесу, вторая группа – выписать правила поведения в гостях у природы из рассказа Е. Рубцовой «Если ты пришел в гости...», третья группа – составить свод правил, которые описаны в рассказе «С кем бы ты

ни встретился» (по Н. Надеждиной), который предлагается ученикам для дополнительного чтения.

В конечном итоге ученики поймут, что мир без природы, пения птиц, запахов цветов, зверушек – бедный и страшный. Человек никогда не должен забывать, что и сам он – часть природы. Только Человек может помогать природе, беречь и любить ее. Любить природу – это значит любить свою Родину.

Обучение развитию речи – один из важных разделов методики преподавания русского языка. Ведущая роль принадлежит использованию картин, рисунков. Умелое использование картин, рисунков в сочетании с опорными сигналами позволяет стимулировать все аспекты речевой деятельности учащихся. Можно учить детей пересказывать текст с опорой на рисунки, на которых изображены последовательные события, и вместе с тем составлять опорные сигналы. Ученики национальной школы, где нет речевой среды, в полной мере не могут пересказать текст и выразить свои мысли и отношение к чему-либо.

Народный учитель СССР Виктор Федорович Шаталов разработал систему обучения с использованием опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков.

Опорный конспект – это наглядное средство обучения, в котором сжато изображены основные содержательные моменты произведения. А если еще добавить рисунки, это, безусловно, «развяжет» язык учеников, которым такие опорные конспекты будут хорошей подмогой [6]. Методика использования опорных сигналов очень удобная и успешная, так как любой ученик (и слабый, и сильный) способен в полной мере воспринимать материал. Это заинтересует школьников, при помощи данного метода у учащихся развивается критическое мышление.

Великий педагог К.Д. Ушинский писал: «Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова, начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное – заговорит свободно...» [7].

Сначала нужно провести ознакомительное чтение, т. е. преподнести текст целиком, а потом – разбить на отдельные составляющие части.

Взять, например, рассказ В. Осеевой, изучаемый в 5-м классе кыргызской школы на уроках чтения.

На первом рисунке изображены три мальчика, идущие в лес. Даже после первого ознакомительного чтения, опираясь на рисунок, дети смогут пересказать текст рассказа. Далее, глядя на второй рисунок, ученики смогут рассказать о том, что дети делали в лесу. При помощи опорных слов – глаголов – по указанным стрелкам связно и последовательно дети перескажут текст. Они самостоятельно придут к выводу, что правду сказать всегда легче. В итоге учащиеся поработают над разъяснением пословиц о правде и лжи.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Проблема текста // М.М. Бахтин. Собр. соч.: в 7 т. Т. 5. – М., 1996. – С. 307.
2. *Каменецакая В.Г., Каменецакая Н.Г.* Русское слово. Ч. 2: учебник для 5-го кл. кырг. шк. – Бишкек, 2010. – С. 27.
3. *Каменецакая В.Г., Каменецакая Н.Г.* Русское слово. Ч. 2: учебник для 5-го кл. кырг. шк. – Бишкек, 2010. – С. 50.
4. *Каменецакая В.Г., Каменецакая Н.Г.* Русское слово: Ч. 2: учебник для 5-го кл. кырг. шк. – Бишкек, 2010. – С. 5.
5. *Еремина Т.Я.* Мастерские по литературе: методическое пособие. – СПб., 2004.
6. *Шаталов В.Ф.* и др. Опорные конспекты по кинематике и динамике (Кн. для учителя): Из опыта работы / В.Ф. Шаталов, В.М. Шейман, А.М. Фаит. – М., 1989. – С. 15.
7. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания // Собрание сочинений. Т. 8. – М., 1950. – С. 368.

ИЗУЧЕНИЕ ПАСХАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Настоящая статья посвящена знакомству с традициями русского народа при изучении русского языка как иностранного. Приведенный в статье материал направлен на формирование лингвострановедческих и социокультурных компетенций иностранных обучающихся и поможет познакомиться с Пасхой, ее символами и обычаями.

Ключевые слова: культура; лингвострановедческая компетенция; Пасха; праздник; традиция; русский язык как иностранный.

Знакомство с национальными традициями изучаемого языка позволяет глубже погрузиться в язык и культуру, сформировать лингвострановедческую компетенцию – «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации» [1, с. 153], «способность к распознаванию и адекватному восприятию культурной коннотации, т. е. соотнесению смыслового содержания языкового знака с ассоциативно-образной мотивацией, лежащей в основе выбора того или иного слова сквозь призму ценностных установок своей этнокультуры» [2, с. 23].

В методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного важным является «приобщение к иноязычной культуре, овладение новыми социокультурными знаниями» [3, с. 227]. Без знания менталитета народа, особенностей истории и культуры изучаемого языка невозможно осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию.

Один из известных, любимых традиционных праздников русского народа – Пасха, которая празднуется не только в России, но

и в других странах. Несмотря на то, что в основе данного праздника религиозное событие, во многих западных странах она обозначает начало весны или, скорее, переход от холодов к теплу (ср. праздник Навруз/Науруз в мусульманских странах). И в каждой стране есть свое название праздника и свои обычаи, связанные с ним. Например, в Великобритании, европейских странах основная пасхальная традиция – шоколадные яйца.

Для изучения пасхальных традиций – в зависимости от уровня подготовки иностранных обучающихся и целей преподавателя – можно активно использовать разную информацию [4], [7], например, видео-, аудиоматериалы (записи песен, подкасты), словарную работу и работу с текстом (как аутентичным, так и адаптированным), интерактивные тренажеры, интерактивные рабочие листы, инфографику, комиксы, мемы [8], игры [9], различные цифровые ресурсы [10] и т. д. На портале «Открытое образование» Института им. А.С. Пушкина находится лингвострановедческий словарь «Россия», в котором представлена словарная статья о Пасхе, причем материал дифференцирован в зависимости от уровней.

Традиционной и эффективной формой работы на языковых занятиях остается работа с текстом, аудирование и говорение, работа с рабочими листами на печатной основе и др.

Предтекстовая работа предполагает прежде всего активизацию незнакомых слов и конструкций. Она направлена на подготовку к восприятию текста.

До прочтения предлагаемого текста нужно обязательно ознакомиться со словами верба, кагор, колокол, кулич, освящать, Пасха, пост, сухофрукты, шелуха.

В тексте встречаются отыменные прилагательные, поэтому целесообразным будет определение их образования и лексического значения. Можно предложить следующее задание:

«Образуйте прилагательные от слов: верба, весна, воскресенье, лук, молоко, мясо, Пасха, пост, праздник, творог, традиция, христиане, Христос, церковь. Составьте с ними словосочетания».

Можно также посмотреть небольшой видеофрагмент о Пасхе.

Текстовая работа включает знакомство (собственно прочтение) и работу с текстом.

Русская Пасха

Пасха – важный христианский праздник. Его отмечают весной. К нему готовятся заранее. Перед Пасхой люди соблюдают долгий пост и не едят мясные и молочные продукты. За неделю до Пасхи в доме ставят веточки вербы. Этот день называется Вербное воскресенье.

Традиционными являются крашеные вареные яйца, пасхальный кулич с орехами и сухофруктами, творожная пасха, красное вино, мясные закуски. Цветок Пасхи – нарцисс. Дерево Пасхи – верба. Животное Пасхи – заяц. Птица Пасхи – цыпленок.

На Пасху принято красить яйца луковой шелухой, свеклой, ягодами.

Четверг перед Пасхой называют Чистый четверг. В этот день принято убирать квартиру.

Пасху, куличи и яйца освящают в субботу в храме или в церкви.

Праздник Пасхи отмечают в воскресенье и называют Светлое Христово Воскресение, ведь именно в воскресенье воскрес Иисус Христос. Праздник начинается с пасхального завтрака с куличами, пасхой, битьем яйцами и кагором.

В России на Пасху при встрече принято христосоваться. Старые и молодые, дети и взрослые, мужчины и женщины целуют трижды друг друга. Младшие говорят: «Христос Воскресе!», а старшие отвечают им: «Воистину Воскресе!».

Послетекстовая работа направлена на закрепление текстовой информации и проверку материала. Она может содержать вопросы, тесты, различные задания, в том числе в интерактивном формате.

Приведем примерный материал по тексту «Пасха».

Выберите верный вариант:

1. В какое время года отмечают Пасху?
а) осенью; б) зимой; в) весной; г) летом.
2. Пасха – христианский праздник?

а) да; б) нет.

3. Традиционная еда на Пасху:

а) блины; б) яйца; в) бутерброды; г) пицца.

4. Традиционный напиток на Пасху:

а) вода; б) квас; в) пиво; г) вино.

5. Традиционное дерево Пасхи:

а) береза; б) верба; в) липа; г) ель.

6. Для окрашивания яиц на Пасху используют:

а) краску; б) лук; в) фломастеры; г) карандаши.

7. В какой день недели на Пасху принято убирать квартиру или дом?

а) в субботу; б) в среду; в) в четверг; г) в воскресенье.

8. Что говорят в пасхальный день?

а) Доброе утро! б) Добрый день! в) Христос воскрес! г)

Прости меня за всё!

9. Пасха – это _____ праздник.

а) государственный; б) бытовой; в) православный.

Следующее задание: вставьте в текст пропущенные слова.

Пасха – это праздник для всех. Все люди любят этот праздник. Мне тоже очень нравится Пасха. По-моему, это очень хороший и светлый праздник.

Я знаю много пасхальных традиций.

Люди всегда красят _____. Обычно они используют _____, но иногда они применяют краску. Мы отмечаем Пасху _____. _____ греет жарко и светит ярко. В парках и садах цветут желтые _____. С утра люди идут в _____. Потом они празднуют Пасху дома. Пьют _____ и едят _____.

Мы привели задания, которые можно использовать при знакомстве с праздником – Пасхой – на занятиях по русскому языку как иностранному на начальных уровнях изучения. Это позволит сформировать первоначальное представление о данном празднике. На более высоких уровнях можно знакомиться с аутентичными текстами (например, стихотворение А. Блока «Вербочки», А. Плещеева «Легенда», пасхальные рассказы русских писателей

[5], [6], пословицы и поговорки о Пасхе) и обращаться к более сложному грамматическому материалу.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М., 2019. – 496 с.
2. *Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. – М., 2010. – 224 с.
3. *Литовкина А.М.* Формирование лингвокультурной компетенции в процессе обучения РКИ // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 4. – С. 227–231.
4. Пасха. – URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Пасха/A1-A2> (дата обращения: 2. 02. 2023).
5. Пасха в произведениях русских писателей. – URL: <http://palomnic.org/oh/lit/> (дата обращения: 1. 03. 2023).
6. Пасхальные рассказы русских писателей. – URL: <https://predanie.ru/book/220114-hristos-voskrese-pashalnye-rasskazy-russkih-pisateley/> (дата обращения: 3. 03. 2023).
7. РКИ and EDUCATION TODAY: Интересные идеи для пасхального урока РКИ. – URL: https://www.rki.today/2020/04/blog-post_13.html (дата обращения: 3. 03. 2023).
8. *Юркина Т.Н.* Использование мемов для развития лингвострановедческих компетенций при изучении русского языка как иностранного // Этнопедагогический ежегодник: сборник научных статей. Выпуск 13 / отв. ред. С. Л. Михеева, О. А. Димитриева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2022. – С. 174–178.
9. *Юркина Т.Н.* Использование игр при изучении русского языка как иностранного // Русский язык в условиях би- и полилингвизма: сборник научных статей по итогам Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – С. 142–146.
10. *Юркина Т.Н.* Использование цифровых ресурсов в преподавании русского языка // Цифровые технологии и инновации в развитии науки и образования: сборник научных статей / отв. ред. К.Н. Фадева. – Чебоксары, 2022. – С. 43–48.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдулай Траоре – студент, РКИ и МК, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». Россия. E-mail: abdoulayet132@gmail.com.

Абдуллаева Гюзаль Сайфуллаевна – аспирант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова. Кыргызстан. E-mail: abdullaeva.guzyalya@mail.ru.

Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович – д-р филол. наук, профессор, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова. Кыргызстан. E-mail: safulla-ab@rambler.ru.

Авдуюева Зарифа Слхоевна – старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного, факультет русской и славянской филологии, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына. Кыргызстан. E-mail: zarifa.5959@mail.ru.

Акназарова Гулумкан Анварбековна – старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына. Кыргызстан. E-mail: gaknar@mail.ru.

Алтыбаева Зуура Чотоновна – специалист II категории, Центр русского языка, Институт русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. E-mail: zchurmukova@mail.ru.

Аманбаева Сайра Элтындиевна – старший преподаватель, кафедра практического курса филологического образования, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева. Кыргызстан. E-mail: sayra.amanbayeva@mail.ru.

Багдуюева Анна Вячеславовна – канд. филол. наук. Россия. E-mail: bagduevanna@mail.ru.

Багичева Надежда Васильевна – канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский

государственный педагогический университет. Россия. E-mail: espoir17@mail.ru.

Башиева Светлана Конакбиевна – д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и общего языкознания, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова. Россия. E-mail: bfo-pdo@mail.ru.

Боколова Салтанат Денисаковна – преподаватель, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына. Кыргызстан. E-mail: bokolova@mail.ru.

Буряченко Елена Сергеевна – учитель русского языка и литературы, школа-гимназия гуманитарно-правового направления № 4. Бишкек. Кыргызстан. E-mail: shaaf202@gmail.com.

Буряченко Татьяна Ивановна – доцент, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына. Кыргызстан. E-mail: shaaf202@gmail.com.

Власова Дарина Андреевна – студентка, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». Россия. E-mail: darinav612@gmail.com.

Гузиева Зухра Кадыевна – канд. филол. наук., доцент, декан факультета иностранных языков, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына. Кыргызстан. E-mail: guzieva_zuhra@mail.ru.

Дарбанов Буркутбай Ерматович – д-р филол. наук, профессор, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, Джалал-Абадский государственный университет им. А. Осмонова. Кыргызстан. E-mail: darbanovb@mail.ru.

Джунсаева Айгуль Валиевна – учитель русского языка и литературы, средняя общеобразовательная школа им. К. Жантошева. Каракол. Кыргызстан. Тел.: +996 (778) 64–11–07, +996 (705) 64–11–07.

Диабате Дауда – студент, магистратура ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». E-mail: diabated2003@gmail.com.

Дугина Ольга Васильевна – методист высшей категории Института русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский

Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. E-mail: verum-science@mail.ru.

Дуйшобекова Нурайым Замирбековна – магистрант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова. Кыргызстан. E-mail: saufulla-ab@rambler.ru.

Дуйшонбиева Айдана Бекболотовна – магистрант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова. Кыргызстан. E-mail: aidanaduishonbieva@gmail.com.

Жансултанова Жанар Наурызбаевна – учитель русского языка и литературы, педагог-исследователь, Казахский государственный университет «СШ № 1 с ДМЦ». Текели. Казахстан. E-mail: zhansultanowa@yandex.ru.

Закиров Алымжан Закирович – профессор, Международный университет «Ала-Тоо». Кыргызстан. E-mail: alimjanzakirov@gmail.com.

Зулпукаров Канар Зулпукарович – д-р филол. наук, профессор, директор научно-исследовательского института лингвистики, Ошский государственный университет. Кыргызстан. E-mail: zulpukarov48@mail.ru.

Кадырбекова Памира Кадырбековна – д-р филол. наук, профессор, кафедра германистики и межкультурной коммуникации, факультет иностранных языков, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына. Кыргызстан. E-mail: pamirakadyrbekova@rambler.ru.

Кадыркулова Упель Керимбаевна – канд. филол. наук, доцент, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова. Кыргызстан. E-mail: upel.kadyrkulova@mail.ru.

Камбаралиева Уулкан Джолдошбековна – д-р филол. наук, профессор, Американский университет Центральной Азии. Кыргызстан. E-mail: u.kambaraliev@gmail.com.

Коешева Эльмира Темиркуловна – преподаватель, аспирант кафедры русского языка и литературы, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева. Кыргызстан. E-mail: almira.koyesheva@bk.ru.

Крейдлин Григорий Ефимович – д-р филол. наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет. Член Московского лингвистического общества, вице-председатель научного комитета Международного жестового общества, член Международной ассоциации славистов-когнитивистов, член Российского семиотического общества. Россия. E-mail: gekr@iitp.ru.

Лукина Валентина Анатольевна – учитель русского языка СОШ № 7, руководитель Центра русского языка. Таш-Кумыр. Кыргызстан. E-mail: turdybaevanigoro1984@gmail.com.

Лямкина Виктория Александровна – зам. декана по научной работе и инновациям факультета русской филологии, Узбекский государственный университет мировых языков. Узбекистан. E-mail: viktoriya.uzspic@gmail.com.

Мадмарова Гулипа Араповна – д-р филол. наук, профессор. Кыргызстан. E-mail: gulipa.madmarova@mail.ru.

Мамырбаева Нестан Бердибековна – преподаватель, кафедра государственного языка, Бишкекский государственный университет им. К. Карасаева. Кыргызстан. E-mail: nestan312@mail.ru.

Маткасымова Венера Касымбековна – преподаватель английского языка, магистр, Ошский государственный университет. Кыргызстан. E-mail: v.matkasymova@mail.ru.

Матохина Татьяна Алексеевна – главный специалист отдела многоязычного и инклюзивного образования, Кыргызская академия образования. Кыргызстан. E-mail: tmatokhina@gmail.com.

Мискичкова Занфира Ягсуповна – доцент, кафедра всемирной литературы филологического факультета, Ошский государственный университет. Кыргызстан. E-mail: super.zanfira59@mail.ru.

Молдомамбетова Айжан Суйорбековна – специалист Института русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. E-mail: gaanb28@gmail.com.

Мурзалиева Джамилия Джумабаевна – старший преподаватель, Ошский государственный педагогический университет им. А. Мырсабекова. Кыргызстан. E-mail: djamilya19641012@mail.ru.

Нестерова Татьяна Вячеславовна – канд. филол. наук, доцент, главный эксперт, Центр языковой политики и международного образования, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». Россия. E-mail: prof.nesterova@yandex.ru.

Никольская Наталья Игоревна – специалист по учебно-методической работе ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»; педагог, логопед, методист Образовательного и сертификационного центра «Матрёшка» (г. Цюрих). Россия. E-mail: natanick@inbox.ru.

Омуралиев Толон – менеджер по информационным технологиям в образовании проекта USAID «Окуу керемет!». Кыргызстан. E-mail: tmatokhina@gmail.com.

Пермана Маулана Иода – аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». Россия. E-mail: maulanayodhapermana@gmail.com.

Райымова Гульзада Суйуновна – преподаватель, Ошский государственный университет. Кыргызстан. E-mail: g_raiyumova@mail.ru.

Рогозная Нина Николаевна – д-р филол. наук, профессор, кафедра методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». Россия. E-mail: NNRogoznaia@pushkin.institute.

Сабанцева Юлия Сергеевна – студентка, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина». Россия. E-mail: darinav612@gmail.com.

Сулaimанкулова Анипа Нишбаевна – старший преподаватель, Кыргызско-Турецкий университет «Манас». Кыргызстан. E-mail: anira.sulaiman@gmail.com.

Сумарокова Ольга Леонидовна – д-р истор. наук, заместитель директора Института русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. E-mail: verum-science@mail.ru.

Сунь Умэн – аспирант, филологический факультет, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». Россия. E-mail: sunwumeng@yandex.ru.

Сунатаева Эльвира Акиновна – канд. пед. наук, зав. лабораторией организации научных исследований, Кыргызская академия образования. Кыргызстан. E-mail: elvira-kg@yandex.ru.

Таалайбек кызы Мээрим – преподаватель, Ошский государственный университет, факультет мировых языков и культуры. Кыргызстан. E-mail: meerimtaalajbekovna216@gmail.com.

Тагаева Гульмира Сарыгуловна – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и литературы факультета гуманитарных знаний, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева. Кыргызстан. E-mail: gulmira-tagaeva@mail.ru.

Тагаев Мамед Джакыпович – профессор, директор Института русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. E-mail: mamed_tagaev@list.ru.

Трощенко Лариса Михайловна – зав. курсами русского языка как иностранного Института русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. E-mail: troshchenko.lara@list.ru.

Тургонбаева Бактыгуль Бактыбековна – аспирант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова. Кыргызстан. E-mail: safulla-ab@rambler.ru.

Турдыбаева Нигора Акбаралиевна – учитель русского языка СОШ № 5, Таш-Кумыр. Кыргызстан. E-mail: turdybaevanigoro1984@gmail.com.

Хопёрская Лариса Львовна – д-р полит. наук, профессор, директор Центра евразийских исследований, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. E-mail: larkhop@gmail.com.

Чжан Цзычжэнь – аспирантка, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина». Россия. E-mail: zhangzizhen650@gmail.com.

Чепекова Гулмира Саалиевна – канд. пед. наук, доцент, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына. Кыргызстан. E-mail: chepkova@mail.ru.

Чинлода Мадина Сулеймановна – старший преподаватель, Международный Кувейтский университет. Кыргызстан. E-mail: mudeina@mail.ru.

Чонмурунова Нуржамал Жумагазиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры языков, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына. Кыргызстан. E-mail: n.turahunova@mail.ru.

Шалыгина Наталья Анатольевна – специалист Института русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. E-mail: shalygina_n87@mail.ru.

Шамурзаева Толкунай Турсуновна – канд. пед. наук, доцент, кафедра практического курса филологического образования, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева. Кыргызстан. E-mail: shamurzaeva.t.t.@gmail.ru.

Шафигулина Негина – магистрант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова. Кыргызстан. E-mail: upel.kadyrkulova@mail.ru.

Шёнлебен Магдалена Мирославовна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Институт международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ). Россия. E-mail: slammi@mail.ru.

Шогенова Марина Чашифовна – канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и общего языкознания, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова. Россия. E-mail: shog-marina@yandex.ru.

Эргешбай кызы Миргуль – старший преподаватель, Ошский государственный университет. Кыргызстан. E-mail: ergeshbaykyzy81@mail.ru.

Эрнисова Айгерим Эрнисовна – канд. филол. наук, зав. Центром русского языка Института русского языка им. А. Орусбаева,

Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина. Кыргызстан. Тел. +996 (556) 04-70-10.

Юркина Татьяна Николаевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Россия. E-mail: tanya-yurkina@yandex.ru.

Юсупова Мадина Равильевна – магистрант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова. Кыргызстан. E-mail: upel.kadyrkulova@mail.ru.

РУССКИЙ ЯЗЫК В БИЛИНГВАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
КЫРГЫЗСТАНА И ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ:
ОПЫТ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

Сборник статей международной
научно-практической конференции

(г. Бишкек, 16–17 мая 2023 г.)

Редакторы: *Н.В. Сорочайкина, Л.П. Шпак*
Компьютерная верстка *М.Р. Фазлыевой*

Подписано в печать 25.04.2023.

Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Офсетная печать.

Объем 24,25 п. л. Тираж 100 экз. Заказ 22.

Издательство Кыргызско-Российского
Славянского университета,
720000, г. Бишкек, ул. Киевская, 44.

Отпечатано в типографии КРСУ
720048, г. Бишкек, ул. Горького, 2а.