

ВЫДАЮЩИЕСЯ РУСИСТЫ КЫРГЫЗСТАНА

Международная конференция

ВЫДАЮЩИЕСЯ РУСИСТЫ КЫРГЫЗСТАНА

г. Бишкек,
14–15 ноября 2024 г.



ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени первого Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина

ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА

имени А.О. Орусбаева КРСУ

ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА РУДН

имени Патриса Лумумбы

МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (МАПРЯЛ)

ОБЩЕСТВО КЫРГЫЗСТАНСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (ОКПРЯЛ)

ВЫДАЮЩИЕСЯ РУСИСТЫ КЫРГЫЗСТАНА

**Сборник статей Международной
научно-практической конференции,**

посвященной 100-летию

**Л.А. Шеймана и Г.С. Зенкова,
(г. Бишкек, 14–15 ноября 2024 г.)**

Бишкек 2024

УДК 80/81
ББК 81
В 92

Ответственный редактор

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

Редакционная коллегия:

А.В. Должикова, канд. наук, член Совета при Президенте Российской Федерации по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов Российской Федерации, вице-президент Российского общества преподавателей русского языка и литературы, ведущий эксперт Фонда «Русский мир», директор Института русского языка Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы;
С.В. Красильникова, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русистики, этноориентированной педагогики и цифровой дидактики Института русского языка РУДН им. П. Лумумбы;
М.С. Чинлода, канд. филол. наук, зав. Научно-инновационным отделом Института русского языка им. А. Орусбаева КРСУ

Рецензенты:

Д.С. Скнарев, д-р филол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник кафедры русского языка и лингвокультурологии Института русского языка Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы;
З.К. Дербишева, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры мировых языков Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина

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

В 92 **ВЫДАЮЩИЕСЯ РУСИСТЫ КЫРГЫЗСТАНА:** сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Л.А. Шеймана и Г.С. Зенкова (г. Бишкек, 14–15 ноября 2024 г.). – Бишкек: КРСУ, 2024. – 380 с.

ISBN 978-9967-36-059-4

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Выдающиеся русисты Кыргызстана», посвященной 100-летию Л.А. Шеймана и Г.С. Зенкова. В статьях освещаются научная деятельность и вклад лидеров, руководителей научных школ Л.А. Шеймана и Г.С. Зенкова в развитие лингвистической и научно-методической мысли в Кыргызстане, а также рассматриваются актуальные вопросы взаимодействия различных языков и культур, обсуждаются проблемы методики преподавания русского языка как неродного.

Сборник адресован широкому кругу читателей.

ISBN 978-9967-36-059-4

УДК 80/81
ББК 81
© ГОУВПО КРСУ, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	8
<i>Абдигалиева Г.А., Зикирова Ш.К., Хамидова Ш.Б.</i> Преподавание русского языка, ориентированное на культурные ценности студентов-бакалавров в условиях многоязычия.....	12
<i>Абдуллаев С.Н., Аттокурова С.А.</i> Номинацентрические пословицы при преподавании русского языка как неродного	17
<i>Абдулова В.Р., Бабич Е.П.</i> Культурные коды в названиях городских заведений: лингвокультурологический аспект	23
<i>Адигинеева А.Б.</i> Применение цифровых технологий в обучении профессиональному русскому языку	28
<i>Алтыбаева З.Ч.</i> Типология речевых ошибок по русскому языку у детей билингвов-дошкольников в детских образовательных учреждениях г. Бишкека.....	35
<i>Апышева С.Ш.</i> Словарная работа в методике преподавания русской литературы (на страницах научно-методического журнала «Русский язык в киргизской школе»)	46
<i>Аскарбекова А.А., Султанова А.М., Сыдыкалиева П.С.</i> Публично-дипломатический дискурс Прииссыккуля для портфолио учителя-русиста	60
<i>Ахметова Н.А., Адигинеева А.Б., Чатоева З.Б.</i> Формирование поликультурной личности в процессе подготовки китайских переводчиков	66
<i>Бураченко Т.И., Бураченко Е.С.</i> Квест-технологии на занятиях по русскому языку в билингвальной аудитории	73
<i>Бутешова А.Р.</i> Роль лингвокультуроведческого компонента в обучении РКИ.....	79

Вальваков Р.В. Языковые особенности концепта «тишина» в романе Ч.Т. Айтматова «Плаха»	86
Внуковская А.В. Приемы работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному	93
Джумаза М.В. Проблема тождеств и различий в интерпретации Г.С. Зенкова и ее преломление через призму слоговой фонологии	98
Жоламанова Е.И. Когнитивное пространство концепта «страх» в художественных произведениях Ч. Айтматова.....	108
Жолдошалиева Ж.Э., Куканова М.А. Комплексное обеспечение учебными материалами предметов «русский язык» и «литература» в национальной школе	115
Жулидов С.Б., Золотова М.В. Лингвокультурологические аспекты использования русизмов при переводе англоязычной прозы	122
Зулпукаров К.З. О научно-педагогической деятельности профессора Г.С. Зенкова.....	132
Зулпукаров К.З. Л.А. Шейман и вопросы прикладной лингвистики.....	139
Иванищева О.Н. Пословицы саамского языка: к вопросу о лексикографическом представлении паремий.....	153
Исакова А.Ж., Мадмарова Г.А. Лексические единицы концепта «тоска» в кыргызском, русском и английском языках, рассмотренные с помощью лексикографического анализа.....	159
Исмайлова А.И., Ынышова Н.У. Паремийное клише как элемент фольклора этнических групп.....	164
Кадырбекова П.К. Новые тренды современной лингвистики в Кыргызстане	169
Кадыркулова У.К. Взаимопроникновение кыргызского и русского кодов культуры в билингвальном пространстве Кыргызстана	177

Казанская Е.В. Этнокультурная специфика дискурса в современном научном ментально-языковом пространстве	181
Кайымова Ф.М., Курбанова М.А. Способы выражения сравнительного значения в русском и кыргызском языках.....	187
Калманбетова Б.К. Использование цифровых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному и их лингвистическое дидактическое описание	194
Кварчия В.Б. Ценностный концепт «Бог» в благопожеланиях и проклятиях художественных текстов Ф. Искандера	199
Крейдлин Г.Е., Козеренко А.Д. Концепт молчания в русской фразеологии.....	206
Крымова Л.Р. Роль инновационной литературы в теории и практике обучения русскому языку.....	210
Куканова М.А., Жолдошалиева Ж.Э. Вопросы формирования кыргызско-русского двуязычия студентов педагогических специальностей.....	215
Лазариди М.И. Воспоминания о профессоре Г.С. Зенкове: к 100-летию со дня рождения	220
Маслова В.А. У истоков русистики Кыргызстана: наши учителя.....	224
Матохина Т.А. Развитие читательской грамотности, ключевых и предметных компетентностей на уроках русского языка и литературы через обогащение словарного запаса учащихся	229
Махова М.Х. Лексические и стилистические особенности авторских песен Ю. Визбора	243
Мискичкова З.Я. Дигнитонимы как наднациональный лингвокультурный феномен в аспекте билингвального художественного мира Ч. Т. Айтматова	249
Молдомамбетова А.С. Русский язык в кыргызском кинодискурсе: история и современность.....	256

Нарозя А.Г. Анализ стихотворения А.К. Толстого «Коль любить, так без рассудку...» в тюркоязычной аудитории	262
Нишанова Г.А., Б. Абдилазиз кызы, Маширапова А.А. Концепт «афоризм-поздравление» в кыргызской, русской и английской лингвокультурах на материале интернет-коммуникации	269
Ормокеева Р.К. Вклад Л.А. Шеймана в этнокультуроведение.....	275
Рысалиева Б.А. Системно-структурная и антропоцентрическая парадигмы в языкознании: преемственность и способы взаимодействия.....	282
Сунатаева Э.А. ИКТ при обучении русскому языку	286
Сыдыгалиева Г.Д., Токсомбаева Г.А. Формирование коммуникативной компетенции при работе с текстом на занятиях по русскому языку у студентов неязыкового факультета	293
Тагаева Г.С. Влияние цифровых технологий на повышение качества обучения русскому языку как неродному.....	299
Тагаев М.Дж. Словообразовательная концепция Г.С. Зенкова в свете антропоцентрической парадигмы.....	305
Теркулова К.Б. Ассоциативное поле концепта «уважение» в языковом сознании современной молодежи (по результатам свободного ассоциативного эксперимента)....	314
Турсунова Ш.Н. Лингвокультурное наследие как средство формирования международных отношений.....	321
Уркумбаева Р.А. Наследие Л.А. Шеймана в методической науке Кыргызстана	325
Хамидова Г.Ю. Использование цифровых технологий на уроках русского языка и литературы.....	329
Чинлода М.С. Роль ценностей арабской культуры в формировании аксиологической составляющей картины мира кыргызов	334

Эрнисова А.Э., Джунсаева А.В. Этнокультуроведческий компонент в преподавании русского языка в школах с кыргызском языком обучения	340
Эсенгулова Г.Т. Аспекты богатства в кыргызской лингвокультуре	346
Юбурова С.М., Календерова Н.К. Научная эпоха Г.С. Зенкова и Л.А. Шеймана: рождение идей и их влияние	351
Юбурова С.М., Хасанов Н.Б. Методика организации уроков русского языка в формате дистанционного обучения	357
Янкин Н.В. Мотив здоровья в речевом акте пожелания в русской и турецкой лингвокультурах	363
Сведения об авторах	370

ПРЕДИСЛОВИЕ

Льва Аврумовича Шеймана и Геннадия Степановича Зенкова, которым в этом году исполняется по 100 лет, по праву можно считать выдающимися русистами Кыргызской Республики. Необычны их судьбы.

Л.А. Шейман родился 7 июня 1924 г., в Одессе, в семье интеллигентов. Он был одним из самых успешных учеников, хотя школу не посещал из-за болезни позвоночника. «С детства Лев Аврумович пристрастился к серьезному чтению, – писали его друзья, – полюбил художественную литературу, а прекрасная память способствовала запоминанию стихов и прозы. Он знал наизусть огромное количество произведений и мог их часами цитировать по любому поводу».

В 1951 г. после защиты кандидатской диссертации в Ленинградском университете молодой ученый переезжает в Кыргызстан, заведует отделом русского языка и литературы Кыргызского научно-исследовательского института педагогики, является бессменным редактором журнала «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» – одного из известнейших и старейших научно-методических изданий по русскому языку на всем постсоветском пространстве.

Как ученый-методист в области методики преподавания русской литературы, Л.А. Шейман разработал оригинальную и эффективную научно-практическую систему обучения русскому языку и литературе в кыргызской школе. Концепция преподавания русского слова в кыргызской школе была разработана им еще в 60-е годы прошлого века. Она представляет гармоничное сочетание двух органически взаимосвязанных предметов – русского языка и литературы. Ученый пишет: «Оба предмета представляют собой как бы два взаимодействующих потока в общем движении учающихся-киргизов к конечной цели – к практическому

овладению русским языком. В то же время каждый из обоих предметов вносит собственный вклад в это движение и потому имеет свою, особую форму решения этой задачи»¹. Если уроки русского языка призваны раскрыть «анатомию слова и технику его использования», то на уроках литературы «слово предстает прежде всего как орудие познания мира»; «через русское слово ученик узнает новые миры – характеры, формы человеческих взаимоотношений, нормы нравственности»².

Эта концепция обучения русскому слову проявила высокую эффективность в советскую эпоху, когда русский язык безоговорочно занимал ведущие позиции в языковой ситуации и отводилось достаточное количество часов на его изучение в школе и вузе.

Исходя из того, что художественные образы, явления, реалии родной культуры не всегда совпадают с аналогичными образами, явлениями, реалиями другой культуры, Л.А. Шейман считал необходимым предварительно подготовить школьника к восприятию художественного текста. Для решения этой задачи он разрабатывает прием этнокультуроведческого комментария, ставящий целью объяснить значение непонятных слов и явлений путем сопоставления художественных образов русской литературы с представлениями иннонациональной литературы и спецификой национального мировидения.

Л.А. Шейман воспитал целую плеяду блестящих учеников и последователей – В.Г. Каменецкая, Н.Г. Каменецкая, О.Г. Симонина, Н.М. Варич, А.П. Селиверстова, З.С. Смелкова, Г.У. Соронкулов, М.Х. Манликова, М.Дж. Тагаев и мн. др.

Г.С. Зенков также личность неординарная. Родился 28 августа 1924 г. в г. Шара-Сумэ (Западный Китай). После окончания советской школы при Генконсульстве СССР в Урумчи выехал в Советский Союз, где отслужил в армии, имел боевые награды. После окончания вуза всю жизнь работал в Кыргызском

¹ Шейман Л.А. Слово на уроках литературы. – Фрунзе, 1964. – С. 19.

² Там же.

государственном университете на кафедре теории и практики русского языка.

Главная черта Геннадия Степановича – преданность своему делу и увлеченность наукой. Это было особенно заметно при чтении лекций студентам и в его выступлениях на научных форумах, где он ярко и убедительно рассказывал об основах лингвистической науки и о результатах собственных исследований. Студенты и аспиранты невольно заражались той энергией, азартом, которые излучал он как наставник.

Исходя из того, что словообразование имеет по своей сути двоякий характер: с одной стороны, это динамический, непрерывный процесс создания новых слов, а с другой – результат этого процесса, представленный производными словами, Г.С. Зенков выделяет соответственно генератологический и структурологический аспекты этой науки о языке.

Поставив во главу своего учения методологические принципы Московской фонологической школы, он использовал функциональный подход к принципам организации словообразовательных единиц в части их тождества и различий. На основе функционального критерия ученый вводит целый ряд понятий и категорий эмического порядка: префиксема, суффиксема, дериватема, которые рассматриваются в качестве структурно-функциональных единиц описания словообразовательной системы языка.

Такой подход, несомненно, имеет когнитивный характер, поскольку опирается на наиболее общие категории языковой семантики, которые присутствуют в сознании человека и в каждом языке независимо от его типологического устройства. Словообразовательная концепция Г.С. Зенкова успешно развивалась его учениками в аспекте общих проблем номинации, при котором вопрос о создании новых смыслов решался путем выделения такой единицы, как номинатема, объединяющей мотивированные

языковые единицы, создаваемые путем словообразовательной, метафорической и синтаксической деривации¹.

Научная и научно-методическая деятельность Л.А. Шеймана и Г.С. Зенкова – это целая эпоха в русистике Кыргызстана, которая оставила заметный след в развитии русской филологии и области преподавания русского языка и литературы, во многом определила содержание и методы обучения русскому языку кыргызских школьников.

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

¹ *Тагаев М.Дж.* Номинатема как функционально-семантическая единица когнитивного описания словообразования // Сибирский филологический журнал. – Барнаул, Кемерово, Новосибирск, Томск. – 2004. – № 2. – С. 82–86.

*Г.А. Абдивалиева,
Ш.К. Зикирова,
Ш.Б. Хамидова*

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс общения на русском языке среди студентов-бакалавров, представляющих различные культурные группы. Цель работы – развитие коммуникативных навыков на русском языке. В исследовании применяется культурно-ориентированный метод наблюдения за активностью студентов на занятиях русского языка. Использование адаптивного и гибкого подходов преподавания способствовало эффективному освоению русского языка и укреплению межкультурного взаимодействия среди студентов-бакалавров с различными культурными ценностями.

Ключевые слова: речь; обычаи; обучение; квалификация; культура; коммуникация; образование.

Современные рабочие места сегодня приобретают международный и многоязычный характер. Профессионалы различных областей обладают высокой мобильностью и нередко работают в виртуальных командах, используя язык, который часто не является их родным. Иностранные языки создают экосистему для рынка труда. Профессиональные языковые и национальные границы становятся менее четкими, что приводит к их постоянно-му пересечению, это неотъемлемая часть повседневной работы сотрудников. Данный процесс способствует созданию гибкой рабочей среды, где межкультурное взаимодействие и владение несколькими языками – ключевые навыки для успешной профессиональной деятельности [1]. Благодаря взаимодействию

сотрудников из разных культур появляются новые идеи и подходы к решению задач, что позволяет компаниям адаптироваться к изменениям на рынке и предлагать более конкурентоспособные продукты и услуги. Такая многообразная среда создает условия для более глубокой интеграции и обмена опытом, что положительно сказывается на общем развитии бизнеса и способствует улучшению его результатов. В условиях глобализации такое взаимодействие не только улучшает рабочие процессы, но и усиливает конкурентоспособность компании на международной арене.

Высшим учебным заведениям полагается обеспечить подготовку выпускников, снабдив их полным спектром знаний, навыков и компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в современном многоязычном рабочем окружении. Такой подход не только гарантирует их готовность к эффективной работе в организациях, функционирующих в условиях языкового и культурного разнообразия, но и позволяет им успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда. Обучение должно включать развитие межкультурных коммуникативных навыков, способность к гибкому реагированию на изменения и умение работать в монокультурных командах [2].

Ученые Кыргызстана утверждают, что культурные традиции народа играют ключевую роль в формировании нравственных и благожелательных отношений будущих поколений. В каждой культуре традиционное воспитание детей направлено на развитие моральных и эстетических ценностей и подготовку к жизненным испытаниям. В успешном воспитании и образовании важно целенаправленно интегрировать в образовательный процесс элементы ценностного культурного наследия [3]. Это включает использование фольклорных материалов, традиционных обычаев и практик, которые способствуют формированию у детей высоких нравственных стандартов и культурных навыков. Такой подход поддерживает их гармоничное развитие и помогает адаптироваться к жизни в современном обществе [4].

Цель исследования – разработать и обосновать эффективные стратегии преподавания русского языка для студентов-бакалавров

с учетом культурного разнообразия обучающихся, чтобы повысить их языковую компетенцию и обеспечить успешную межкультурную коммуникацию в условиях многоязычного образовательного пространства.

В процессе преподавания русского языка с учетом культурного многообразия учащихся были использованы научные труды отечественных и зарубежных ученых. Применяемые подходы и методики позволили всесторонне изучить проблему и разработать эффективные подходы в преподавании русского языка, учитывая культурное разнообразие студентов-бакалавров. Сбор данных диагностического тестирования студентов с целью определения их языкового уровня и выявления трудностей в обучении языка, которые они испытывают в связи с культурными различиями, анализ их учебных предпочтений позволили разработать индивидуализированные и культурно-адаптированные образовательные стратегии. Сконструированные подходы к обучению подтвердили свою эффективность, создав условия для достижения лучших результатов в изучении языка, и обеспечили глубокое понимание культурных контекстов.

Кроме того, студенты-бакалавры, активно использующие современные технологии и уверенно справляющиеся с их функциями, быстро осваивают иностранные языки. Им зачастую достаточно нескольких лет для уверенного владения изучаемым языком [5]. Доступ к множеству таких цифровых ресурсов, как онлайн-курсы, мобильные приложения и социальные сети, делают процесс изучения более увлекательным и интерактивным. Эти ресурсы позволяют практиковать язык в реальных ситуациях, взаимодействовать с носителями языка и получать мгновенную обратную связь.

При использовании этих технологий в обучении достигается гибкость и адаптация, учитывающие индивидуальные потребности, что значительно улучшает результаты изучения языка и способствует глубокому пониманию культурных особенностей и нюансов языка. Эффективное взаимодействие в межкультурной среде обеспечит этим технологиям высокую востребованность

на глобальном рынке труда, открывая новые профессиональные и личные возможности [6].

Преподаватели программы «Учитель начальных классов в многоязычной школе» (профиль «Педагогика и методика начального образования») разработали инклюзивную и поддерживающую образовательную среду. Методы обучения и материалы адаптированы к культурному разнообразию студентов, а создание атмосферы взаимного уважения и понимания способствовало не только лучшему освоению учебного материала, но и развитию навыков межкультурной коммуникации и сотрудничества. Благодаря этому подходу студенты имеют возможность эффективно интегрировать свои культурные особенности в процесс обучения, что способствует более глубокому пониманию учебных тем и формированию гармоничных межкультурных отношений. Такая образовательная среда создала условия для продуктивного взаимодействия и совместного роста студентов из различных культурных и этнических групп.

В многоязычном образовании преподавателю следует брать в расчет ряд ключевых аспектов:

1. Учитывать уровень владения русским языком, что может значительно различаться у студентов. В группе могут быть студенты как с базовым, так и продвинутым знанием языка.

2. Принимать во внимание культурные особенности и предпочтения студентов, а также их различные культурные фоны при разработке учебных программ и методов преподавания. Это включает в себя адаптацию материалов и подходов таким образом, чтобы они отражали и уважали разнообразие культурных традиций и обычаев. Учет культурного контекста помогает создавать более релевантное и мотивирующее образовательное пространство, в котором студенты могут легче адаптироваться и активно участвовать в учебном процессе.

3. Создавать инклюзивную и поддерживающую атмосферу для достижения эффективности в многоязычной и поликультурной образовательной среде. Это предполагает интеграцию различных культурных традиций, что помогает студентам почувствовать себя принятыми и уважаемыми. В такой среде формируются

поддержка и уважение к культурному разнообразию, что способствует формированию открытых и доверительных отношений между студентами, повышается качество обучения, содействует развитию навыков межкультурной коммуникации и сотрудничества. В целом это является неотъемлемой составляющей современного образовательного процесса.

Основные подходы к преподаванию русского языка с учетом культурного многообразия:

- Дифференцированный подход к обучению русскому языку обеспечивает специально разработанные типы заданий, которые направлены на преодоление специфических трудностей, связанных с влиянием их родного языка.
- Межкультурная коммуникация предполагает активное обсуждение культурных различий, особенностей, изучение произведений литературы и искусства различных народов, а также проведение ролевых игр и ситуационных задач.
- Обращение к цифровым ресурсам и технологиям в процессе преподавания русского языка включает использование видео, подкастов, интерактивных онлайн-платформ и мультимедийных презентаций, которые соответствуют культурным предпочтениям студентов.

Таким образом, гибкость и адаптивность образовательных методов, создание поддерживающей образовательной среды, инклюзивной и поддерживающей атмосферы, развитие межкультурных навыков и учет культурного разнообразия, а также интеграция различных языковых фонов в образовательный процесс существенно улучшают качество обучения. Данные подходы способствуют успешному освоению русского языка, развитию межкультурной компетенции, эффективной подготовке студентов к успешной и продуктивной жизни в многообразном и глобальном мире.

Литература

1. *Кондубаева М.Р.* Методика преподавания русского языка. – Алматы: ИП «Балауса», 2018.
2. *Алиев Р., Каже Н.* Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига, 2005.

3. *Добаев К.Д., Сунатаева Э.А.* О реформировании школьной системы образования Кыргызстана на современном этапе // Известия Кыргызской академии образования. – 2015. – № 3 (35).
4. *Булатова В.А., Парманасова С.Дж., Чепекова Г.С.* Русский язык. Практический курс: книга для учителя (для школ с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения). – Бишкек, 2019.
5. *Абдивалиева Г.А., Абдиманап к А, Эргешбай к М.* Использование методики КЛИЛ в обучении бакалавров // Наука. Образование. Техника. – 2024. – № 2.
6. *Коллин Бейкер, Уэйн Е. Райт.* Основы билингвизма и билингвального образования. Изд. 6-е. – США Университет Пенсильвании, 2020.

УДК 811.161.1

*С.Н. Абдуллаев,
С.А. Аттокурова*

НОМИНАЦЕНТРИЧЕСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Аннотация. В статье авторы показывают семантический потенциал пословиц в выражении языковой «картины мира». Сопоставление таких коммуникативных единиц русского и тюркских языков позволяет обнаружить ресурсы в преподавании русского языка. Акцент делается на системности корпуса пословиц как в русском, так и в родном языках. Системность открывает возможности для осмысления варьирования и корреляции пословиц с другими коммуникативными единицами языка.

Ключевые слова: пословица; антропоцентризм; семантика; номинацентрический; языковая «картина мира».

С целью выработки умения отличать регулярно воспроизводимые с разным лексическим материалом предложения от пословиц, определять возможное переносное (метафорическое)

значение пословиц русского языка у студентов, которым преподается РКИ, можно предложить типичные примеры. Это могут быть пословицы с разнообразной семантикой, в частности, на сопоставление противоположных понятий: «сравнение – аналогия», «чужое – свое», «счастье, удача, судьба – горе, беда», «добро – зло», «логика фактов, событий, явлений», «человек и его сущность, внешность, достоинства, недостатки и пороки», «личность и общество», «слово, речь, пословица, сказка, басня»: *«Друг познается в беде», «Одна голова хорошо, две – лучше», «Цыплят по осени считают», «Два медведя в одной берлоге не уживутся», «Делить шкуру неубитого медведя», «Когда рак на горе свистнет», «Настоящее золото огня не боится», «Лучше синица в руках, чем журавль в небе».*

Пословицы и фразеологизмы формируют у каждого народа характерную «картину мира» и обладают такими признаками, как пейоративность и антропоцентричность. Антропоцентричность «картины мира» выражается в ее ориентации на человека, поскольку человек – мера всех вещей, например, ср. передачу смыслов: «быстро»: *как корова языком слизала, глазом не моргнул, сломя голову*; «близко»: *рукой подать, в двух шагах, под носом, под боком* и т. д.

Чаще именно пословицы и фразеологизмы приводят иностранных студентов к непониманию высказывания, если даже все составляющие хорошо известны. Это означает, что свободное общение на русском языке невозможно без освоения достаточного количества паремических единиц, придающих речи особую живость и яркую образность, а в целом – высокую культуру [1, с. 16].

Признак системности фразеологических и пословичных единиц как единой организованной группы – способность к употреблению в переносном значении. Образное смысловое содержание фразеологизмов определяется ситуативным, или контекстуальным, подходом к материалу. Фразеологические и пословичные единицы служат богатейшим материалом для метафорической характеристики человека, его внутренних (психических) и внешних (оценочных) свойств.

Наблюдения показывают: в тех случаях, когда образы, лежащие в их основе, встречаются в обоих языках и обозначают одно и то же понятие, страноведческий комментарий не требуется, так как национальная специфичность бессознательно откладывается в языковом сознании студентов при невольном сопоставлении с родным языком.

Пословичные и фразеологические единицы – богатейший материал для метафорической характеристики человека, его внутренних (психических) и внешних (оценочных) свойств. Наибольшую специфическую информацию несут в себе те пословицы и фразеологизмы, которые формируются вокруг национально-самобытного семантического стержня, когда эквиваленты в другом языке имеют соотношенность с иными сторонами когнитивного поля. Например: «Когда рак на горе свистнет» в тюркских языках Центральной Азии имеет эквивалент без компонента «животное», а именно: «Когда солнце будет восходить с запада», русскому же фразеологизму «Как трусливый заяц» в уйгурском языке имеется эквивалент «Труслив, как мышь».

Проблемы в усвоении пословиц и фразеологизмов представляют образы, отражающие особенности животного и растительного мира: *медвежий угол, как от козла молока, убить двух зайцев, медведь на ухо наступил* и т. п., в которых экспрессивная функция выражает состояние сознания с модально-оценочным, социологизированным отношением человека. Так, употребление фразеологизмов отмечается в различных областях деятельности, но особенно широко они используются в устной речи, художественной и политической литературе. Главная задача при осмыслении содержания пословиц, поговорок и фразеологизмов – передать содержание текста, отразить образность выражения, подобрать в родном языке аналогичное изречение, что требует глубоких знаний истории, литературы, культуры, мифологии, классической и современной литературы.

Безусловно, не все языковые единицы в полной мере воспроизводят художественную образность и экспрессивно-стилистический оттенок русской паремии. Известные определения

В. Даля – «пословицы и поговорки – это иносказательные выражения», «пословица есть коротенькая притча» – подводят нас к мысли, что их толкование может быть достаточно широким. В. Даль предлагал в пословице различать «одежду внутреннюю и внешнюю; первая относится к критике, вторая – до грамматики и просодии. Грамматика не только могла бы и должна бы многому научиться у пословиц, но должна быть по ним, во многих частях своих, вновь переверстана. Частное непонимание нами пословицы основано именно на тех простых, сильных и кратких оборотах речи, которые утрачиваются и вытесняются из письменного языка, чтобы сблизить его для большей сподручности переводов с языками западными» [2, с. 12]. Для передачи смысла пословиц часто приходится либо прибегать к экспрессивно-стилистической адаптации путем замены образа, лежащего в основе одного из компонентов высказывания, либо выбирать ту пословицу, которая наиболее полно передает смысл оригинала. В тех случаях, когда в других языках нет равноценных эквивалентов, переводчик использует прием трансформации образного средства. Как показывает практика перевода пословиц и крылатых изречений, такой метод позволяет добиться должной выразительности на языке перевода. Таким образом, перевод пословиц и фразеологизмов основан на поиске подходящего выражения в родном языке или на создании педагогом аналогичного оборота, описательного перевода. Обладая такими качествами, как семантическое богатство, высокая степень образности, лаконичность, паремии и ФЕ придают речи оригинальность и изящество, что привлекает внимание многих ученых, прежде всего лингвистов, психологов, занимающихся проблемами языка и речи. Главная задача при осмыслении содержания того или иного текста с образными средствами (пословицами, поговорками и фразеологическими единицами) – передать смысл, отразить образность выражения, найти точное, аналогичное изречение в родном языке обучающихся, сохранив при этом своеобразие и экспрессию выражения изучаемого языка. На первых порах учащемуся необходимо иметь представление о фразеологии и паремиологии русского языка, усвоить

основные правила и приемы перевода фразеологических единиц, пословиц, поговорок в художественных или публицистических текстах. При изучении пословиц и фразеологических единиц неродного языка необходимо нацелиться на то, чтобы сохранить их экспрессивные свойства с учетом специфики контекста и фактора сочетаемости слов. Проводимая вместе с преподавателем работа по лингвоконтрастивному анализу, а также лингводидактическое описание и перевод пословиц и фразеологизмов русского языка на тюркские языки снимают определенные трудности и способствуют раскрытию образа, пониманию не только первичного (прямого) значения слова, но и переносного, образного его значения. Результатом предварительного обучения на выявление образного выражения, т. е. работы над фразеологизмами и пословицами, является выполнение указанного выше задания.

По мнению Г.Л. Пермякова, «пословицы и поговорки разных народов, моделирующие одинаковые или сходные ситуации, очень близки друг к другу, несмотря на всю их этническую и языковую специфику» [3, с. 20]. Мы, считаем, что приведенное теоретическое положение нуждается в существенных и принципиальных уточнениях.

С нашей точки зрения, анализ содержания пословичного фонда *невозможен* без тщательного изучения *реалий*, с которыми имеет дело тот или иной народ. Без опоры на реалии народ не может создавать языковую модель мира, ведь именно для этой цели и используются такие виды паремий, как пословицы. В связи с этим мы не можем полностью согласиться со следующим утверждением: «Различные способы мотивирования ДП (дифференциальных признаков. – С.А.), синтаксические правила их дистрибуции, приложение к анализу правил трансформационной и порождающей грамматик и т. п. помогли выявить лежащие в их основе сложнейшие логические структуры и дать паремиям новую содержательную интерпретацию, уводящую от достаточно несложных и тривиальных (но, к сожалению, распространенных) заключений, что основной смысл паремий в непосредственном отражении опыта и наблюдений человека над окружающей

действительностью». Заключение, о которых говорит Т.В. Цивьян, может быть, и являются тривиальными, если речь идет о пословичном фонде одного народа [4, с. 43]. Но дело обстоит совсем иначе, если рассматривать пословицы в сопоставительном плане. Различие реалий может привести к тому, что многим пословицам одного сопоставляемого языка просто не найдется прямых соответствий в пословичном фонде другого языка. Вместе с тем в сопоставляемых языках можно обнаружить довольно многочисленные примеры пословиц, которые совпадают по своей предметно-образной или логико-семиотической структуре.

В связи с этим как в русском, так и в тюркских языках пословицы объединяются в тематические группы [5, с. 5]. В этих языках большинство пословиц имеет антропоцентрический характер. Данное обстоятельство учитывается в первую очередь при разбиении пословичного фонда на тематические группы: 1. Человек и его жизнь. 2. Семейные отношения. Любовь. 3. Логика событий. Поступки человека. 4. Духовные и нравственные качества человека. 5. Учение. Знание. Наука. 6. Слово. Пословица. 7. Животные в хозяйственной деятельности человека и т. п.

Таким образом, в плане выражения русские и тюркские пословицы и пословичные изречения имеют как сходные черты, так и существенные различия. В сопоставляемых языках номинацентрические пословицы, формально представляющие собой простые предложения, содержат два главных члена, выраженных существительными в именительном падеже и глаголами в неопределенной форме. В то же время в тюркских языках мало таких пословиц, главные члены которых выражались бы инфинитивами. Кроме того, в русских номинацентрических пословицах нередко употребляются сравнительные союзы *что* и *как*, не представленные в тюркских пословицах. И в русском, и в тюркских языках имеются пословичные изречения, представляющие собой бессоюзные сложные предложения с сопоставительными и противительными отношениями между предикативными единицами, которые восходят к номинацентрическим конструкциям. Кроме того, в русском языке функционируют такие сложные

предложения с союзной и бессоюзной связью, в состав которых входят номинацентрические конструкции в качестве первой предикативной части.

Литература

1. *Абдуллаев С.Н., Касмалиева В.* Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций при преподавании русского языка как иностранного // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы. – М., 2023. – С. 11–17.
2. *Даль В.И.* Пословицы русского народа. Т. 1. – М., 1989.
3. *Пермяков В.Л.* Пословицы и поговорки народов Востока. – М., 2020. – 672 с.
4. *Цивьян Т.В.* Модель мира и ее лингвистические основы. – М., 2006. – 280.
5. *Абдуллаев С.Н., Акбембетова А.Е.* Лингвистическая типология пословиц как объект изучения // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. Т. 1. – Казань, 2017. – С. 3–6.

УДК 80

*В.Р. Абдулова,
Е.П. Бабич*

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В НАЗВАНИЯХ ГОРОДСКИХ ЗАВЕДЕНИЙ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается лингвокультурологический аспект названий городских заведений сквозь призму культурных кодов. Проанализированы названия, основанные на образах античной литературы, фольклора и др., которые используются для привлечения внимания и создания уникального имиджа заведений. В ходе исследования выявлено, что такие названия выполняют не только информационную, но и культурную и эмоциональную функции, передавая национальные ценности и вызывая у аудитории определенные ассоциации.

Ключевые слова: культурный код; лингвокультурология; социолингвистика; городская ономастика; городская вывеска.

Городские заведения – рестораны, кафе, магазины, салоны красоты и другие общественные места – неотъемлемая часть городской культурной среды, а их названия – своеобразное отражение лингвокультурных процессов, протекающих в обществе. Они выступают в качестве носителей культурных кодов, которые включают в себя элементы национальной идентичности, исторические реалии, культурные традиции и даже современные модные тенденции. Анализ подобных названий с социолингвистической и лингвокультурологической точек зрения позволяет выявить, как через язык в городской среде транслируются ценности, символы и смыслы, присущие той или иной культуре.

В статье мы попробуем рассмотреть особенности культурных кодов, заложенных в названиях городских заведений Бишкека, и их связь с лингвокультурной и социокультурной картиной мира. Наше внимание будет обращено на то, как языковые средства используются для создания и передачи культурных значений, а также как через названия формируется определенный имидж заведений и как это влияет на восприятие посетителей.

Термин «культурный код» был предложен Ю.М. Лотманом. В его понимании, культурный код – это «система знаков и символов, посредством которой культура передает информацию и поддерживает свою целостность. Кодировка культурной информации происходит через язык, ритуал, мифы и другие формы символической коммуникации» [1]. Ю.М. Лотман отмечал, что культурные коды создают определенную структуру, которая помогает обществу организовать и интерпретировать окружающий мир.

В статье «Культурные коды городской вывески» М.А. Симоненко отмечает, что «понятие культурного кода соотносится с системой поведения и ценностей; культурный код – это фрагмент культурного опыта, своеобразный эталон, с которым сопоставляется новый опыт, а также система символов (знаков), встроенных в данную культуру и укорененных в коммуникативной практике» [2].

Городские вывески образуют особую культурную среду в целостном текстовом городском пространстве. В вывеске заключено сообщение, в котором знаки вербального и иконического плана формируют не только единую визуальную структуру, а также и смысловую. Их цель – прагматическое воздействие на адресата.

Для анализа культурных кодов в названиях городских заведений города Бишкека мы провели исследование, включающее сбор и классификацию названий кафе, ресторанов, магазинов и других коммерческих организаций. Особое внимание было уделено тому, как через названия передаются культурные смыслы, какие языковые средства используются и какие культурные коды транслируются через них. Всего было собрано более 100 наименований, но для статьи отобрана только одна категория, куда входят литературные, художественные и этнокультурные коды, в которых содержатся отсылки к литературе, кино, искусству и др. (например, «Чайковский», «Чип и Дейл», «Твин Пикс» и т. д.).

Группа с этнокультурными кодами самая малочисленная. Сюда вошли названия таких заведений, как кофейня «Бублик» и ресторан «Матрешка». Название «Бублик» относится к этнокультурному коду, так как этот термин тесно связан с русской кухней и традициями. В словаре русского языка, том 4-й, мы встречаем следующее определение бублика: «**БУБЛИК**, -а, м. Толстая мягкая баранка. *В конторе всегда кипел самовар и покупателей угощали чаем с бубликами.* Чехов. «Душечка» [3]. Бублик – это традиционное хлебобулочное изделие, которое ассоциируется с домашним уютом, застольями и национальной гастрономией. Само слово «бублик» вызывает ассоциации с традиционной русской выпечкой, что делает название простым, но эмоционально насыщенным. Использование короткого, легко запоминающегося слова с ярко выраженным национальным колоритом привлекает внимание. Название «Матрешка» также относится к этнокультурному коду и является одной из самых узнаваемых ассоциаций с русской культурой на международном уровне. В словаре русского языка, том 4-й, встречаем следующее определение матрешки: «**МАТРЕШКА**, -и, род. мн. -шек, дат. -шкам, ж русская игрушка

в виде деревянной расписной куклы, внутри которой находятся такие же куклы меньшего размера» [3]. Матрешка – это традиционная русская кукла, символ национальной культуры, которая часто ассоциируется с русским народным искусством, а также с идеями многослойности и скрытых смыслов. Слово «*матрешка*» вызывает множество культурных ассоциаций – от русской народной традиции до символики, связанной с идеей глубинной структуры. Название легко запоминается и визуально сразу вызывает конкретные образы, связанные с русской культурой. Оно может быть особенно привлекательным для иностранцев, желающих прикоснуться к символам России. Заведения с подобными названиями могут позиционировать себя как места с ярко выраженной русской идентичностью. Они могут предлагать не только традиционные русские блюда, но и создавать стилизованный интерьер, отражающий народные мотивы.

Вторая группа, содержащая в себе культурный код, – это группа, в которую входят названия с отсылкой к литературным или художественным произведениям, известным людям, а также героям из мультфильмов или кинофильмов. В ней можно выделить подгруппы по количеству использованных номинаций.

Первая и самая многочисленная подгруппа – это наименования с элементом библейского и античного кода. Такие названия чаще всего используют для наименования салонов красоты или медучреждений, например: салоны красоты «*Афродита*» и «*Аврора*», студия красоты «*Клеопатра*», спа-центр «*Аполлон*», салон «*Элада*», кафе «*Пегас*». Названия, связанные с греческими богами и мифологическими персонажами, несут в себе глубокие культурные коды, которые могут использоваться в разных контекстах для создания определенных образов и ассоциаций. Приведем пример: название «*Клеопатра*» ассоциируется с красотой и силой. Такое название салона красоты демонстрирует создание образа роскоши и величия. *Клеопатра* – это символ женской власти и красоты, и, конечно же, будет привлекать внимание женской аудитории или тех, кто ищет эксклюзивный сервис. Греческая мифология связана с идеалами красоты, искусства, силы и гармонии,

что делает подобные названия особенно привлекательными для заведений, стремящихся подчеркнуть связь с культурным и эстетическим наследием. Это глубоко укоренилось в культурных кодах многих народов, что делает такие названия универсальными и доступными для аудитории.

Ко второй подгруппе нами были отнесены названия, связанные с литературными произведениями и их главными персонажами: «Золушка», «Колобок», «Теремок», «Мойдодыр». Эти названия ассоциируются с известными произведениями детской литературы, которые хорошо знакомы широкой аудитории. Эти названия помогают сделать номинации интересными, символическими и доступными для широкой аудитории, независимо от ее возраста и социального контакта.

И в третью подгруппу вошли названия произведений, связанные с фамилиями известных личностей: ресторан «Чайковский», кафе-бары «Горький» и «Есенин», кофейня «Гоголь». Такие номинации носят прецедентный характер и актуализируют специальный культурный код, в данном случае литературный. Например, кофейня «Гоголь», которая расположена в Бишкеке на улице Н.В. Гоголя, названа в честь русского писателя, что создает тематическое единство. Использование имен великих русских деятелей культуры для названий кафе и ресторанов помогает создать сильные ассоциативные образы и придать заведению уникальность.

Таким образом, названия городских заведений, содержащие культурные коды, играют значимую роль в формировании их бренда и восприятия. Они помогают установить связь с культурным наследием, создают эмоциональные ассоциации. В условиях городской среды такие названия становятся важными элементами культурного ландшафта, обогащая его и формируя культурную идентичность города. Надо отметить, что эти фоновые знания в большей или меньшей степени присущи всем живущим в республике независимо от национальности. Названия подобного типа хорошо запоминаются, так как уже знакомы и имеют положительный и коннотативный заряд, опирающийся на их предшествующее употребление.

Литература

1. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. – СПб: Искусство-СПб, 2000.
2. *Симоненко М.А.* Культурные коды городской вывески // Гуманитарные исследования. – 2016. – № 3(59) – С. 38–43.
3. *Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой.* – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

УДК 372.881.161.1

А.Б. Адигинеева

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена исследованию использования цифровых технологий в преподавании профессионального русского языка. Учтены современные инструменты и платформы, которые помогают улучшить языковые навыки специалистов различных отраслей. Особое внимание уделяется индивидуализации обучения, интерактивным приложениям и программам обучения, позволяющим эффективно адаптировать учебные материалы к конкретным профессиональным задачам. В статье анализируются такие преимущества цифрового подхода, как персонализация обучения, доступность материалов и возможность постоянной практики. Также обсуждаются проблемы и ограничения, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при внедрении цифровых технологий.

Ключевые слова: обучение; русский язык; высшая школа; цифровые технологии; интерактивность; искусственный интеллект; персонализация обучения; доступность и гибкость.

Основные цифровые технологии в обучении

Цифровые технологии предлагают широкий спектр инструментов и ресурсов, которые могут использоваться для обучения

профессиональному русскому языку. Это включает в себя интерактивные учебники, онлайн-словари, онлайн-курсы, мобильные приложения, а также другие средства, которые помогают учащимся развивать навыки чтения, письма, говорения и слушания на русском языке. Кроме того, в данное время стало популярным использование в обучении искусственного интеллекта.

Важный инструмент – такие мобильные приложения, как Duolingo и Memrise. Они позволяют практиковать русский язык в удобное время, создавая условия для постоянного обучения, и помогают расширить словарный запас, улучшить грамматику и развивать навыки аудирования, что особенно важно для специалистов, работающих в многоязычной среде.

Кроме того, такие интерактивные обучающие программы, как симуляции и виртуальные классы, дают возможность учиться в реальных условиях, что способствует лучшему пониманию профессиональной лексики и терминологии. Эти программы создают иммерсивную среду, где студенты могут взаимодействовать с коллегами и клиентами, моделируя рабочие ситуации.

Существует ряд мобильных приложений, которые помогают в обучении профессиональному русскому языку. Эти приложения предназначены для развития навыков чтения, письма, грамматики, а также совершенствования словарного запаса и разговорной речи. Некоторые из них включают интерактивные упражнения, тесты, игры и другие методы, чтобы сделать процесс обучения более интересным и эффективным.

Предлагаем несколько примеров.

Babbel – это мобильное приложение, разработанное для изучения и совершенствования русского языка на профессиональном уровне. Оно содержит широкий набор уроков и заданий, которые помогут развить навыки чтения, письма, говорения и понимания на русском языке.

Одна из главных особенностей Babbel – его интерактивный подход к обучению. Приложение предлагает реалистичные диалоги, аудиопроизношение и голосовые упражнения, которые помогут улучшить произношение и понимание разговорной речи.

Также можно практиковать грамматику и лексику через различные игры и упражнения.

Babbel предоставляет персонализированный подход к обучению. При регистрации надо выбрать уровень владения языком, а затем приложение автоматически создаст индивидуальную программу обучения, основанную на потребностях и целях. Это позволяет добиваться прогресса в обучении в соответствии с собственным темпом.

Rocket Russian – это мобильное приложение, разработанное для обучения русскому языку. Оно обеспечивает удобный и эффективный способ изучения русского языка, особенно для тех, кто желает достичь высокого уровня владения им.

Приложение Rocket Russian включает в себя различные функции и материалы, которые помогают развивать навыки говорения, понимания, чтения и письма. Одна из ключевых особенностей приложения – уникальные аудиоуроки, созданные носителями языка, с целью помочь пользователю освоить русское произношение и интонацию.

Пользователи могут ознакомиться с различными темами, которые включают широкий спектр ситуаций из реальной жизни. Это позволяет обогащать словарный запас, совершенствовать грамматику и развивать уверенность в использовании русского языка в различных ситуациях.

В целом Rocket Russian – эффективный инструмент для обучения профессиональному русскому языку, который помогает пользователю развивать все аспекты коммуникации и добиться значительного прогресса в овладении русским языком.

Названо лишь несколько видов мобильных приложений, которые помогают в обучении русскому языку.

Кроме того, такие интерактивные обучающие программы, как симуляции и виртуальные классы, дают возможность учиться в воссозданных реальных условиях, что способствует лучшему пониманию профессиональной лексики и терминологии. Эти программы создают иммерсивную среду, где студенты могут взаимодействовать с коллегами и клиентами, моделируя рабочие ситуации.

Симуляции предполагают создание имитационных ситуаций, в которых студенты играют определенные роли и взаимодействуют друг с другом, используя русский язык. Например, это может быть симуляция делового переговорного процесса, в котором участвуют студенты в разных ролях: представители компаний, менеджеры, партнеры и т. д. Они общаются на профессиональные темы, обсуждают условия сделки, вырабатывают стратегии и заключают соглашения. Такие симуляции помогают студентам развивать навыки коммуникации, управления конфликтами, аргументации и работы в команде.

Виртуальные классы представляют собой онлайн-среду, где студенты могут учиться с помощью специального программного обеспечения и интерактивных модулей. Они могут выполнять упражнения, проходить тесты, слушать аудио- и видеоматериалы, а также общаться с другими студентами и преподавателями, используя специальные чаты или форумы. Виртуальные классы позволяют студентам изучать профессиональный русский язык в удобное для них время и приемлемом темпе, а также соразмерно их уровню и потребностям.

Говоря об использовании симуляций и виртуальных классов в обучении русскому языку, следует отметить, что они создают реалистическую и практическую среду для студентов, позволяя им непосредственно применять знания и умения, изучаемые и приобретаемые в классе, на практике. Это помогает повысить мотивацию студентов, улучшить их языковую подготовку на профессиональном уровне и увеличить вероятность успешного применения изучаемых навыков в будущей профессиональной деятельности.

Стремительный прогресс в сфере технологий приводит к тому, что искусственный интеллект (ИИ) кардинально трансформирует методики обучения иностранным языкам, облегчая и ускоряя процесс, а также делая его более увлекательным и результативным [1, с. 58–60].

Использование искусственного интеллекта в обучении профессиональному русскому языку может быть полезным в нескольких аспектах.

1. Автокорректировка и исправление ошибок. Искусственный интеллект может использоваться для создания инструментов, которые автоматически исправляют или подсказывают правильные варианты при ошибочном написании или использовании слов и грамматики. Это может быть полезно для студентов, которые изучают русский язык и сталкиваются с трудностями в правильном написании или грамматике.

2. Генерация контента. Искусственный интеллект может быть использован для генерации учебных материалов, упражнений и тестов по русскому языку. Это может помочь студентам усвоить правила и использовать их на практике. Такие инструменты могут быть полезны для преподавателей, которые будут применять готовые материалы или подстраивать их под свои нужды.

3. Интерактивное обучение. Искусственный интеллект может быть использован для создания интерактивных платформ и приложений, которые помогут студентам изучать русский язык, – различные виды заданий, тестирования, аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения и т. д. Такие инструменты могут сделать обучение более интересным и эффективным.

4. Адаптивная обратная связь. Искусственный интеллект может быть использован для создания систем, которые анализируют и оценивают уровень знаний студентов и предлагают персонализированную обратную связь. Это позволяет студентам получать немедленную информацию о своих ошибках и улучшать свои навыки на основе рекомендаций.

Однако, несмотря на потенциальные преимущества, использование искусственного интеллекта в обучении профессиональному русскому языку также может иметь ограничения. Например, алгоритмы могут быть ограничены в способности понимать контекст или смысловую нагрузку определенных конструкций. Поэтому по-прежнему важно, чтобы преподаватели играли активную роль в образовательном процессе и оказывали помощь студентам в развитии навыков и понимании сложностей русского языка.

Доступность и гибкость

Применение цифровых технологий в обучении профессиональному русскому языку также способствует повышению доступности образования. Учащиеся могут обучаться в любом месте и в любое время, имея доступ к онлайн-ресурсам и инструментам. Это особенно важно для профессионалов, которые имеют ограниченное свободное время и мало возможностей для посещения традиционных курсов.

Преимущества цифровых технологий

Применение цифровых технологий в обучении профессиональному русскому языку имеет множество преимуществ. Одно из них – персонализация процесса обучения. Используя цифровые платформы, преподаватели могут создавать индивидуальные программы для студентов, учитывая их уровень знаний и профессиональные потребности. Это помогает достичь более высоких результатов за короткое время [2, с. 33].

Еще одно значительное преимущество – доступность учебных материалов. Студенты могут получать знания в любое время и в любом месте, что особенно важно для занятых специалистов. Онлайн-курсы и мобильные приложения позволяют учиться в удобном для каждого ритме.

Также стоит отметить, что цифровые технологии обеспечивают возможность постоянной практики. Благодаря различным интерактивным заданиям и тестам студенты могут регулярно закреплять полученные знания, что способствует их лучшему усвоению.

Вызовы и ограничения

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение цифровых технологий в обучение профессиональному русскому языку сталкивается с рядом вызовов. Один из них – необходимость технической грамотности как преподавателей, так и студентов. Для успешного использования цифровых инструментов требуется определенный уровень подготовки, что может стать препятствием для некоторых пользователей.

Еще одной проблемой является отсутствие личного взаимодействия между преподавателем и студентом, что иногда может снижать эффективность обучения. Кроме того, не все цифровые ресурсы обеспечивают необходимый уровень качества и точности информации.

Цифровые технологии открывают новые возможности в обучении профессиональному русскому языку, делая его более доступным и эффективным. Однако для полного использования их потенциала важно учитывать как преимущества, так и вызовы, связанные с их внедрением. В будущем можно ожидать дальнейшего развития цифровых инструментов, которые будут способствовать более качественному обучению специалистов в различных областях.

Литература

1. *Козловцева Н.А.* Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт финансового университета // Мир науки. Культуры. Образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 56–61.
2. *Глуценко О.М.* Интеграция информационных технологий в учебно-воспитательный процесс. – М.: Книга по требованию, 2017. – С. 33.
3. *Биболетова М.З.* Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 2018. – С. 12.
4. *Воронин А.С.* Использование технологий в образовании: вызовы и возможности в цифровой эпохе // Учительский журнал. – 2023 – С. 20–26.
5. *Можжаев В.Г.* Информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Дрофа, 2016. – С. 10–12.
6. *Селюнин С.В.* Интеграция информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс. – М.: Просвещение, 2017. – С. 3–5.
7. *Скляр В.Г.* Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2018. – С. 13.

**ТИПОЛОГИЯ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ У ДЕТЕЙ
БИЛИНГВОВ-ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
Г. БИШКЕКА**

Аннотация. Статья посвящена исследованию речевых ошибок у билингвальных дошкольников города Бишкека. Цель работы – систематизация и анализ таких типичных ошибок, как фонетические, лексические, грамматические отклонения и трудности с синтаксисом, а также выявление их причин. Особое внимание уделено влиянию двух языков, приводящему к интерференции и специфическим ошибкам. В статье представлен сравнительный анализ ошибок у детей-билингвов.

Ключевые слова: речевые ошибки; билингвизм; дошкольники; интерференция; типология ошибок; фонетика; лексика; грамматика; синтаксис; двуязычная среда; детские образовательные учреждения.

Речевое развитие дошкольников – важный этап формирования коммуникативных навыков и подготовки к школьному обучению. В этот период дети активно осваивают родной и другие языки, что определяет особенности их речевого развития. В возрасте 3-4 лет у детей начинается интенсивное развитие активного словарного запаса, они учатся строить предложения, включающие два и более слов, что позволяет им выражать свои мысли и желания более четко. Дети учатся понимать и правильно использовать такие грамматические категории, как падеж, число, род, что способствует развитию связной речи [1].

К 5-6 годам у дошкольников наблюдается значительное расширение словарного запаса, увеличивается сложность предложений, они используют сложносочиненные и сложноподчиненные

конструкции. Этот возраст характеризуется активным развитием морфологических и синтаксических навыков, дети осваивают согласование частей речи, строят логически последовательные высказывания. Одновременно с этим развивается способность к осознанному использованию речи, что позволяет детям описывать события и давать оценки. Однако речевое развитие у каждого ребенка проходит индивидуально, и в билингвальной среде оно может протекать с некоторыми особенностями, связанными с влиянием двух или более языков.

В билингвальной среде речевое развитие детей сопровождается специфическими ошибками, которые могут варьироваться в зависимости от степени владения каждым из языков. Типы речевых ошибок разнообразны – фонетические, морфологические, лексические, синтаксические и семантические [2].

Фонетические ошибки у билингвальных дошкольников проявляются в затруднениях при произношении звуков русского языка, особенно тех, которые отсутствуют в их родном языке. Например, дети могут заменять звонкие согласные на глухие, упрощать сложные сочетания согласных, неправильно произносить шипящие звуки. Такие ошибки могут быть вызваны тем, что дети не всегда точно дифференцируют звуковую систему русского языка и звуковую систему родного языка, что приводит к смешению звуков. Это особенно заметно в речи детей, чьи родные языки имеют меньший набор согласных звуков или кардинально отличаются по своей фонетической структуре [3].

Морфологические ошибки также широко распространены среди билингвов. Они возникают, когда дети неправильно согласовывают слова в роде, числе и падеже, что является одной из сложнейших сторон морфологии русского языка. Например, дети могут путать родовые окончания существительных, использовать неправильные формы глаголов, смешивать падежные формы. Эти ошибки связаны с тем, что в киргизском языке грамматическая структура отличается от русской, детям бывает сложно применить правила согласования и склонения в новых для них условиях.

Лексические ошибки – это когда дети могут заменять слова одного языка словами другого или путать многозначные слова и употреблять их в несоответствующем контексте. Это особенно заметно в речи детей, которые используют оба языка в повседневной жизни, но не владеют ими в равной мере. [4].

Синтаксические ошибки связаны и с неправильной структурой предложения. Дети могут использовать порядок слов, характерный для одного языка, в другом языке, что делает их речь нелогичной и трудной для понимания.

Семантические ошибки у детей-билингвов проявляются в неправильном понимании и использовании слов и выражений. Такие ошибки особенно заметны при работе с многозначными словами и фразеологическими оборотами, которые могут иметь различные значения в зависимости от контекста. Дети часто осмысливают слово буквально, что приводит к искажению их истинного значения. Например, фразеологизмы, такие как «идти по тонкому льду» или «держаться за зубами», могут восприниматься детьми однозначно, что мешает правильному пониманию сказанного. Это также связано с тем, что в родном языке детей могут отсутствовать аналогичные фразеологизмы или многозначные слова, а это усложняет понимание значений в русском языке [5].

Одним из факторов, влияющих на речевое развитие билингвальных детей, является доминирующий язык, на котором ребенок чаще говорит в семье или в образовательном учреждении. Если один язык доминирует, дети могут быстрее освоить его, при этом другой язык может развиваться медленнее. Важно отметить, что для успешного речевого развития билингвальных детей необходимо создание сбалансированной языковой среды, где языки будут развиваться синхронно [6].

Речевые ошибки у билингвальных детей-дошкольников в образовательных учреждениях Бишкека являются важной проблемой в контексте многоязычного воспитания и обучения. Бишкек – мультикультурный и многоязычный город, где русский язык, наряду с кыргызским, выступает основным языком общения в образовательных учреждениях. Вследствие этого многие

дети растут и развиваются в условиях билингвизма, что накладывает определенные сложности на их речевое развитие. В условиях постоянного взаимодействия с двумя и более языками дети сталкиваются с множеством трудностей, связанных с освоением норм русского языка, который в большинстве случаев для них неродной.

Исследование было осуществлено на базе дошкольных учреждений Бишкека. Проводилась работа с дошкольниками подготовительной группы, их родителями, а также педагогами дошкольных организаций, осуществляющими образовательные процессы в данных группах.

Предлагаем анализ и систематизацию результатов проведенного исследования. В процессе беседы с педагогами были получены сведения о национальном составе детей подготовительной группы дошкольной организации. Было выявлено численное преобладание детей-киргызов. Так, в дошкольном образовательном учреждении «Наристе» в подготовительной группе обучаются 12 киргизов и 4 русских ребенка. Основная часть учебного процесса ведется на русском языке. На русском же языке в детском саду представлена учебная и методическая литература. Педагоги отметили, что в развлечениях и играх с детьми, равно как и в объяснениях им правил и инструкций, используется смешанный язык (русский и киргизский). В общении с родителями также применяется смешанный язык: на русском языке с вкраплениями киргизского осуществляется обмен информацией и иные виды взаимодействия с представителями семей старших дошкольников.

Педагоги отметили, что в образовательном процессе преобладает использование русского языка. Киргизский язык применяется дополнительно, в основном для обозначения специфических терминов или предметов. Его использование помогает сохранять культурную идентичность киргизского народа, позволяет точнее выражать некоторые понятия и делает речь более эмоциональной и выразительной. Однако к идее введения киргизского языка в качестве основного в образовательном процессе и коммуникации педагоги отнеслись негативно.

Анализ бесед с родителями детей показал, что они осознают двуязычие своих детей и воспринимают его положительно. Примечательно, что в большинстве киргизских семей в Бишкеке общение с детьми в основном происходит на русском языке, что отражает важность, которую родители придают успешному освоению детьми языка. В то же время родители отмечают, что дети предпочитают использовать киргизский язык при общении с другими членами семьи – бабушками, дедушками, братьями, сестрами, а также среди сверстников.

В целом родители позитивно относятся к билингвизму своих детей, признавая его преимущества. Они отмечают, что двуязычное образование способствует культурному развитию детей, расширяет их жизненный опыт и открывает возможности для будущего карьерного роста. Однако не все родители активно помогают детям в изучении русского языка, который для них не является родным. Некоторые предпочитают не вмешиваться в процесс и считают, что естественное общение поможет детям достичь достаточного уровня владения русским языком.

Проанализируем полученные результаты, взяв за основу работы детей подготовительной группы дошкольного образовательного учреждения «Наристе».

Задания, направленные на выявление фонетических ошибок у детей-билингвов, помогают развивать их способность распознавать и исправлять ошибки в произношении звуков, характерных для русского языка. В исследовании использовалось упражнение «Собери слово». Дети объединяли отдельные звуки, например [м], [а], [ш], [и], составляли слово «машина». Если ребенок ошибался, как в случае с «шамина», ему объясняли правильное произношение. Данное задание развивало у детей навыки слухового восприятия и способность правильно объединять звуки.

Еще одно задание – игра «Поймай звук», в которой ребенок должен был услышать и «поймать» определенный звук в произносимом слове. Например, если он слышал звук [с] в слове «собака», хлопал в ладоши. Эта игра помогала детям быстрее распознавать звуки и улучшала их фонетическое восприятие.

Все эти упражнения, апробированные в детском саду «Наристе», направлены не только на выявление, но и на коррекцию фонетических ошибок у детей-билингвов. Задания учитывали влияние родного языка на русский язык, что способствовало лучшему усвоению фонетических особенностей и предотвращению типичных ошибок, вызванных интерференцией.

У детей-билингвов с доминированием киргизского языка наблюдался ряд характерных фонетических ошибок в речи.

В соответствии с сингармонизмом киргизского языка согласные [ж], [ш], [ц] перед неударным [э], а также и перед гласным [э] под ударением, произносились как смягченные, а не как твердые: жена [ж'эна], цена [ц'эна], целый [ц'елый], шестой- шистой.

Имеет место неправильное произношение гласных. Например, наблюдалась путаница между звуками «и» и «ы»: пыль – пиль, рыба-риба, сырник-сирник.

Также дети добавляют мягкий знак в конце слов, даже если это не требуется: купил → купиль, играл → играль, пробежал → пробежаль, читал → читаль.

Отмечаются Интонационные ошибки. Возникают проблемы с ударением и интонацией, так как киргизский язык имеет свои особенности акцентуации. Например: дай, пожалуйста, водУ (ударение на у), я потерял шапкУ (шапку, ударение на у)

Для распознавания лексических ошибок детям была предложена игра «Найди неверное слово», в которой предлагались простые предложения на русском языке, где одно слово употреблено неверно или не соответствует контексту. Задача детей – найти это слово и заменить его на правильное [7].

Пример: Мальчик пьет суп ложкой» (исправление: «Мальчик ест суп ложкой» (отвечали Алинур, Амина, Салима, Жаная, Бегимай, Мээрим, Тасмина. Смог исправить только Алинур). В киргизском языке предложение «мальчик ест суп» будет «Бала кашык менен шорпо ичип жатат», также можно сказать «бала суу ичип жатат».



Рис. 1. Результаты игры «Найди неверное слово».

В исследовании приняли участие 7 детей. Из них только один ребенок, Алинур, успешно исправил предложение, это составляет 14,29 % от общего числа участников. Остальные шесть участников, что соответствует 85,71 %, не справились с заданием. Результаты указывают на то, что большинство детей испытывают затруднения при переводе на русский язык и адаптации предложений, что подчеркивает необходимость акцентирования внимания на развитии языковых навыков в образовательном процессе.

В игре «Подбери слово» детям предлагались предложения с пропущенными словами на русском языке, задача заключалась в правильном подборе слова, подходящего по смыслу. «Зимой идет ... » – «снег», «Летом светит ... » – «солнце», «Весной цветут ... » – «цветы», «На улице дует...» – «ветер». Участниками игры стали Алинур, Амина, Салима, Жаная, Бегимай, Мээрим и Тасмина. Все дети успешно справились с заданием, что свидетельствует о достаточном уровне владения ими базовой лексикой и понимания контекста предложений на русском языке.

В игре «Скажи наоборот» детям предлагалось назвать антонимы к указанным словам: «большой – маленький», «высокий – низкий», «тихий – громкий». Алинур и Салима предложили вариант «шумный», что является приемлемым синонимом. Другие примеры: «тяжелый – легкий», «темный – светлый», «сладкий – острый». Все успешно справились с заданиями. Это подтверждает

их способность к оперированию антонимами на русском языке, что демонстрирует высокий уровень языковой осведомленности.

В ходе исследования для выявления речевых ошибок была использована игра «Кто больше знает?», в рамках которой детям предлагалось назвать как можно больше слов, относящихся к определенной теме: овощи, игрушки, животные и еда. Участникам демонстрировались тематические картинки, содержащие по десять слов, соответствующих каждой теме. Все дети успешно справились с заданием, продемонстрировав хорошее владение базовой лексикой на русском языке.

Игра «Закончи предложение» была направлена на выявление ошибок в синтаксическом оформлении речи. Детям предлагалось завершить начатые предложения, основанные на демонстрируемых картинках. Например, предложения типа «В парке гуляют ...» дети успешно завершали фразой «дети с родителями», «На столе лежат ...» – «книга и карандаши», «В небе летит ...» – «птица». Все участники (Алинур, Амина, Салима, Жаная, Бегимай, Мээрим, Тасмина) справились с задачей, что свидетельствует о достаточном уровне понимания структуры предложений и способности логически завершать их на русском языке.

Кроме того, была проведена игра «Выбери правильное слово», в которой детям предлагалось выбрать правильный вариант предложения по согласованию в числе, роде и падеже. Примеры пар предложений: «В зоопарке мы увидели больших слона» и «В зоопарке мы увидели большого слона». Задачей ребенка было выбрать правильный вариант. Несмотря на общую успешность игры, некоторые дети (Амина, Салима и Бегимай) допустили ошибки, выбирая первый вариант, что свидетельствовало о трудностях с согласованием слов по грамматическим признакам.

Анализ результатов игр показывает, что в игре «Кто больше знает?» все участники успешно справились с заданием, успешные ответы составили 100 %. В игре «Закончи предложение» также все дети показали высокие результаты, что дало такой же показатель – 100 %.

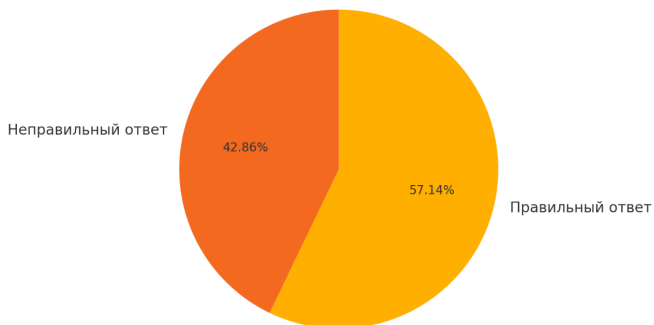


Рис. 2. Процентное соотношение в игре «Выбери правильное слово».

Тем не менее в игре «Выбери правильное слово», проверяющей навыки согласования слов по числу, роду и падежу, только 4 из 7 участников справились с задачей, что составило 57,14 %. Ошибки допустили Амина, Салима и Бегимай, которые выбрали неверные варианты. Это указывает на необходимость усиления работы в области грамматического согласования.

В рамках исследования лексического сочетания была проведена игра «Подбери пару», в которой детям предлагались слова для правильного сочетания на русском языке. Участникам необходимо было подобрать подходящие по смыслу слова, что было направлено на развитие их лексических навыков.

Примеры сочетаний, представленных детям: «сладкое – яблоко», «горячий – чай», «зеленая – трава», «холодная – зима». В процессе выполнения задания Алинур добавил к слову «сладкое» слово «мороженое», а к слову «горячий» – «суп», что не было указано на карточке, но было правильным ответом. Он также корректно сочетал слова «зеленая – лента». Амина к слову «горячий» предложила слово «каша», что является допустимым, однако не совпадает с оригинальным примером. Остальные участники успешно подобрали все слова.

Мээрим сделала ошибку, предложив сочетание «холодная снег» вместо правильного «холодная зима», тогда как Амина,

Жаная и Тасмина справились с заданием. Эта игра продемонстрировала не только уровень владения детьми лексикой, но и их способность к созданию новых сочетаний, что свидетельствует о развитии креативного мышления и активного использования языка.



Рис. 3. Процентное соотношение правильных и неправильных ответов в игре «Подбери пару».

В игре «Подбери пару» 85,71 % участников (6 из 7) справились с заданием, предложив корректные сочетания слов. Один участник (Мээрим) допустил ошибку, что составляет 14,29 % от неправильных ответов. Это говорит о высоком уровне владения лексикой большинства детей, однако требует дополнительного внимания к некоторым аспектам лексических сочетаний.

На основе проведенного анализа игр и полученных данных можно сформулировать ряд рекомендаций, направленных на повышение эффективности образовательного процесса и развитие языковых навыков у билингвальных детей. Одна из ключевых проблем, выявленных в ходе игры «Выбери правильное слово», – грамматическое согласование слов по числу, роду и падежу. Согласно результатам, 42,86 % участников допустили ошибки в грамматических категориях, что указывает на необходимость усиления работы над их освоением. Особое внимание следует уделить правилам согласования существительных, прилагательных и глаголов.

Игра «Подбери пару» показала высокий уровень владения лексикой большей части детей: 85,71 % участников дали

правильные ответы. Тем не менее у некоторых детей, таких как Мээрим, возникли трудности с выбором лексических сочетаний, что свидетельствует о необходимости дополнительной работы по этой теме. Для углубления лексических навыков рекомендуется включить в программу больше упражнений, направленных на составление устойчивых лексических комбинаций.

Особое внимание заслуживает развитие у детей креативного мышления, что было продемонстрировано участником Алинуром, который предложил дополнительные лексические сочетания, не входившие в исходное задание. Это свидетельствует о высокой степени языковой гибкости и способности к самостоятельному расширению словарного запаса.

Игра «Закончи предложение» показала, что участники демонстрируют хорошее владение синтаксическими структурами. Дети справлялись с заданиями на завершение предложений, это свидетельствует о понимании ими структуры предложения и способности правильно его оформлять. Для дальнейшего развития синтаксических навыков рекомендуется постепенно усложнять задания, включая упражнения на составление сложноподчиненных предложений, а также работу с местоимениями и союзами. Это позволит детям более глубоко освоить сложные синтаксические конструкции, что в свою очередь будет способствовать повышению общего уровня языковой грамотности.

Билингвальный подход в обучении, продемонстрированный в ходе игр «Кто больше знает?» и «Закончи предложение», показал высокую эффективность, поскольку все участники справились с заданиями. Это подтверждает положительное влияние двуязычной среды на развитие языковых навыков детей. Важно продолжать поддерживать баланс между родным языком и русским, что обеспечит гармоничное развитие в билингвальной среде и улучшит коммуникативные способности детей.

Регулярная и систематическая работа над выявленными речевыми ошибками – неотъемлемая часть исследования для определения типов и уровней детского билингвизма в Кыргызстане.

Литература

1. *Чернышев П.Е.* Современные подходы к обучению русскому языку детей-билингвов. – М.: Высшая школа, 2021. – 256 с.
2. *Фомина Л.С.* Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей-билингвов. – СПб.: Наука, 2022. – 240 с.
3. *Андреева Н.А.* Формирование языковой компетенции у детей в условиях двуязычия. – М.: Юрайт, 2022. – 286 с.
4. *Калинина Т.А.* Когнитивное развитие детей в условиях двуязычия. – СПб.: Питер, 2022. – 288 с.
5. *Крылова А.В.* Грамматические трудности детей-билингвов в контексте языкового развития. – Екатеринбург: Литера, 2021. – 220 с.
6. *Иванова М.В.* Развитие речевых навыков у детей-билингвов: теоретические и практические аспекты. – СПб.: Питер, 2021. – 298 с.
7. *Анисимова Т.В.* Инновационные методы обучения детей-билингвов в дошкольных учреждениях. – М.: Педагогика, 2021. – 230 с.
8. *Зинченко В.П.* Двуязычие у детей: проблемы и перспективы развития. – М.: Наука, 2022. – 312 с.
9. *Галкина И.А.* Билингвизм в дошкольном образовании: современные методики и практики. – М.: Просвещение, 2020. – 320 с.
10. *Беляева О.А.* Методики работы с детьми-билингвами в дошкольных учреждениях. – Казань: Феникс, 2020. – 250 с.

УДК 37.091.3

С.Ш. Апышева

СЛОВАРНАЯ РАБОТА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА СТРАНИЦАХ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА «РУССКИЙ ЯЗЫК В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ»)

Аннотация. В статье рассмотрены публикации, где были отражены вопросы по словарной работе на уроках русской литературы в киргизской школе. Были изучены материалы публикаций по словарной работе научно-методического журнала «Русский язык в киргизской школе» за периоды 1958–1959

и 1961–1963 гг. Определена роль Л.А. Шеймана и его журнала «Русский язык в киргизской школе» в освещении актуальных вопросов преподавания и изучения русского языка и литературы в нашей республике, обобщение результатов фундаментальных и прикладных исследований в области русистики и методики преподавания русского языка и литературы в Кыргызстане и за ее пределами.

Ключевые слова: словарь; термины; слово; школа; методисты; журнал; инновационные подходы; литературный текст; грамматика; учителя; перевод; исследование; преподавание; публикация; статья; русский язык.

В условиях национальной школы особого внимания требуют вопросы обеспечения языковой базы. Словарная работа в методике преподавания русского языка и русской литературы в национальной школе занимает особое место. Следует сказать, что вопросы словарной работы в нерусской школе долго и кропотливо изучались и изучаются и в наши дни.

В начале 60-х годов в Киргизском НИИ педагогики под руководством Льва Аврумовича Шеймана была начата масштабная работа по систематизации лексики, необходимой учащимся киргизских школ для практического освоения русского языка.

Каким образом отобрать наиболее важные слова из русского художественного текста, позволяющие ярко раскрыть идейный смысл произведения и обогатить речь учащихся? На эти и другие вопросы, касающиеся практического освоения русского языка, стремились ответить многие ученые, методисты, учителя-практики.

Одним из первых, кто, основываясь на анализах действующих программ, учебников и методических пособий для киргизских школ и наблюдений над преподаванием русской литературы для национальных школ, постарался дать ответ, был Лев Аврумович Шейман.

Позднее Л.А. Шейман в книге «Слово на уроке литературы» рассказал о том, что в то время учебники свидетельствовали о несоответствии их словарей лексическому минимуму школьных

программ, также об отсутствии преемственности в изучении слов от класса к классу.

Следует отметить, что некоторые предложения, выдвинутые методистом, – например, о словаре «этического минимума», принципах выделения «словарных лейтмотивов», приеме «словарной реминисценции» – ранее в специальной литературе не рассматривались. Книга об этих и о других проблемах и путях их решения «Слово на уроке литературы» вышла в 1964 г. [1, с. 142]. Этот труд и стал «программой действий» для методистов, авторов учебников, учителей.

Вопросы в процессе преподавания русской литературы в национальной школе в разных аспектах ставились и разрабатывались многими методистами.

Методический сборник «Русский язык в киргизской школе» издавался приложением к журналу «Мугалимдерге жардам» (орган Министерства просвещения Киргизской ССР). Сборник на общественных началах выходил 17 лет. У истоков журнала стояли Л.А. Шейман, В.П. Петров, сестры Каменецкие. Позднее Министерство просвещения признало журнал своим органом, был назначен главный редактор.

В одном из разделов сборника – «Педагогическая трибуна» – обсуждались насущные вопросы преподавания предмета посредством улучшения действующих программ и учебников. Здесь же часто поднимались вопросы словарной работы по предмету в киргизской либо национальной школе.

Также в сборнике освещался опыт работы учителей и методистов в других республиках союза.

Методический сборник с первых номеров включал следующие разделы и рубрики: передовые, научно-популярные, методические статьи, «Учитель рассказывает...», «Педагогическая трибуна», «Из опыта братских республик», критические и библиографические материалы, хронику.

В журнале с момента его основания и по нынешний день освещаются актуальные вопросы преподавания и изучения русского языка и литературы в нашей республике, обобщаются, как

и прежде, результаты фундаментальных и прикладных исследований в области русистики и методики преподавания русского языка и литературы в Кыргызстане.

С 1992 года и по настоящее время журнал носит название «Русский язык и литература в школах Кыргызстана». Издание охватывает вопросы преподавания русского языка и литературы не только в кыргызской, но и в других типах школ республики, независимо от основного языка обучения, будь то русский, узбекский или таджикский язык.

Журнал «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» и сегодня продолжает свою работу, однако, может быть, не так масштабно, как во времена Л.А. Шеймана. В год издается четыре номера журнала. На страницах журнала, как и прежде, продолжает вестись методическая и иного плана работа по преподаванию этого предмета в школах республики с кыргызским и русским языком обучения

В течение более 66 лет журнал обобщает и популяризирует конструктивный опыт педагогов-русистов Кыргызстана и стран Содружества; освещает вопросы функционирования русского языка и русской литературы в республике; отражает процессы взаимообогащения русской и кыргызской национальных культур; обсуждает инновационные подходы в преподавании русского языка и литературы и публикует методические разработки учителей-русистов.

За долгие годы существования журнал накопил большой объем информации по вопросам истории и современного состояния русского языка, его грамматики, лексики, фразеологии, стилистики. Также во все времена в материалах журнала своевременно отражались достижения ведущих ученых, учителей-новаторов, учителей-практиков, преподавателей вузов, представителей различных научных, лингвистических и методических школ.

В редакционную коллегию и редакционный совет журнала входили известные ученые-русисты. На его страницах активно публиковались ведущие специалисты в области русского языка и методики его преподавания в школе и вузе нашей страны

и стран Содружества; увидели свет статьи авторов из Якутии, Москвы, Тирасполя (Приднестровская Молдавская республика), Армении и т. д.

Знание русского языка дает нам возможность узнать о величайших богатствах русской литературы. Слова и словосочетания, из которых строятся предложения, высказывания в конечном счете и составляют язык. Владея этим языком, можно читать в подлиннике бессмертные строки Пушкина, Лермонтова, чарующие описания Тургенева, великого Л. Толстого.

Чтобы любой литературный текст на любом языке был воспринят читателем в его эстетическом своеобразии, необходимо его понимание. В условиях же национальной школы особого внимания требует принцип обеспечения языковой базы, необходимой для усвоения художественного текста на ином языке в его образной специфике и для усвоения теоретико-литературной терминологии в неразрывном единстве с конкретным литературным фактом. Исходя из сказанного, отметим, любой урок русского языка или русской литературы в национальных школах должен содержать в себе словарный материал.

Значит, работа над обогащением словарного запаса учащихся кыргызской школы – один из важнейших участков учебно-воспитательного процесса. С учетом сказанного мы можем утверждать, что словарная работа является первым обязательным этапом работы с литературным текстом.

В историческом первом номере журнала «Русский язык в киргизской школе» (ныне – РЯЛКШ) в своей статье «О словарном минимуме для киргизской семилетней школы и работе над его усвоением» научный сотрудник Киргизского научно-исследовательского института педагогики В.П. Петров отмечал: «Существенным недостатком действовавшей до сих пор программы по русскому языку для киргизской начальной и семилетней школы являлось отсутствие в ней сколько-нибудь регламентированного словарного минимума» [2, с. 17].

Естественно, словарный запас русского языка в кыргызской школе не может быть сразу богатым. Он должен усваиваться

малыми дозами в систематической последовательности, например, по несколько слов на каждом уроке. Далее автор статьи отмечает, что одной из существенных причин «неудовлетворительного усвоения русского языка киргизскими школьниками как раз и являлась до сих пор крайняя неупорядоченность, хаотичность всего слышимого ими потока слов, выражающих самые различные понятия» [2, с. 17]. Автор считает, что основная рекомендация учителю в работе по обогащению словарного минимума – упорядочить и систематизировать лексический материал, предназначенный для сознательного восприятия и прочного усвоения учениками.

Следует отметить, что наличие примерного словарного минимума, с одной стороны, может значительно облегчить работу учителя, с другой – потребует известной методической перестройки. Автор подчеркивает важность определения тематического содержания словарного минимума. Кроме того, учителю необходимо наметить, какие именно пласты многогранного лексикона русского языка следовало бы раскрыть перед учащимися кыргызской школы. Целью статьи автора явилось ознакомление учителей русского языка и литературы республики с принципами составления словарного минимума.

Следующая статья по проблеме словарной работы на уроках русского языка и литературы в национальных школах посвящена ведению словарных тетрадей. Автор статьи – заслуженный учитель школы Узбекской ССР, доцент Кесарь Сергеевич Коблов – рассказывает о своем опыте, нашедшем применение в некоторых школах Узбекистана.

Кесарь Сергеевич подробно рассказывает о ведении словарной тетради на уроках русского языка, а не каких-либо «словариков». Опыт учителя свидетельствует, что ведение учащимися «словариков» в записных книжках, маленьких тетрадочках и т. п. не дает ожидаемого результата. «Готовясь к каждому уроку, я заранее планирую подлежащие заучиванию слова и вместе с тем учитываю все слова, которые учащиеся обязаны заучить в течение учебной четверти и всего учебного года» [3, с. 54].

Иногда необходимость проведения кропотливой словарной работы на уроках русского языка и литературы тяготит учителей, и некоторым учителям даже может показаться скучной обязанностью. Александра Григорьевна Красничкова, учительница средней школы «25-е Октября» (г. Ош), в статье «Из опыта словарной работы на уроках литературного чтения» в одном из номеров журнала рассказывает, как ей удалось сделать лексические занятия живыми и разнообразными, органически связать их с освоением читаемого материала.

Статья четко структурирована и состоит из нескольких разделов: отбор слов и приемы их подачи; закрепление новых слов; проверка выученных слов на одном уроке; результаты работы. Целью словарной работы является усвоение нового слова, умение применять на практике, свободно пользоваться им в своей речи.

«При планировании я намечаю, какие слова должны быть записаны учащимися в словарик и усвоены ими. Для этого я выбираю 7–10 слов. Здесь и слова из постатейного словаря, и те слова из текста, которых нет в постатейном словаре, но которые нужны для развития речи моих ребят. Подбирая слово, я учитываю роль его для понимания содержания текста, для раскрытия идейного содержания статьи и важность данного слова для обиходной речи учащихся.

Организуя подачу новых слов, я использую многообразные приемы:

1. Показ предмета – показ по картинке, фотографии, модели.
2. Перевод слова на родной язык учащихся.
3. Разъяснение нового слова путем подбора к нему знакомого учащимся синонима.
4. Объяснение слов путем смыслового противопоставления – подбором антонимов.
5. Включение слова в ряд предложений со знакомой лексикой.
6. Словоотгласнение – выяснение значения нового слова описательным способом.
7. Структурный анализ слова путем выделения и анализа его составных частей» [4, с. 22–23].

Далее автором рассматриваются такие моменты урока, как закрепление новых слов, проверка выученных слов и подведение некоторых итогов словарной работы.

Следующая статья принадлежит перу учителя железнодорожной школы № 38 г. Ташкента Морицу Акимовичу Зальдинеру. Статья автора дает развернутую характеристику словарной работы на самом сложном этапе урока по русской литературе. Материалы, разработанные автором, могут быть использованы не только в узбекских, но и в других национальных школах.

Автор считает, что нельзя сводить словарную работу только к объяснению «непонятных слов» или к «накоплению запаса русских слов», как на это ориентируют некоторые программы по русскому языку и литературе. Все произведения, над которыми работает учитель на уроках русской литературы, и есть основа для словарной работы.

М.А. Зальдинер отмечает: «При изучении художественной литературы нам нужно строить словарную работу так, чтобы она действительно обогащала содержание речи учащихся, а не сводилась к процессу простого количественного накапливания слов».

Сложный процесс работы над художественным произведением проводится прежде всего на основе лексико-фразеологической подготовки учащихся к восприятию материала произведения. В этом и заключается задача словарной работы.

Автор статьи отмечает, что словарная работа – это не только система занятий по осознанию смысла слов и выражений, но и создание у учащихся твердых навыков их употребления. М.А. Зальдинер уверен в том, что навыки приобретаются в контексте связной речи.

Автор завершает свою статью разделом, где обучение выразительному чтению выступает как один из видов анализа стихотворения, и приводит пример словарной работы при этом виде анализа.

Немало интересных приемов применяют учителя республики, чтобы сделать уроки русской литературы в кыргызских школах максимально наглядными и занимательными.

В рубрике «Учитель рассказывает» учительница русского языка и литературы кыргызской средней школы станции Багиш Октябрьского района Джалал-Абадской области Екатерина Яковлевна Мерззликина делится некоторыми приемами из своего опыта по словарной работе на уроках литературы. Рассказ о новом произведении учительница средней школы начинается с «парада действующих лиц»: перед учениками один за другим проходят главные герои художественного произведения и получают краткую характеристику.

Наиболее ценные из ее методических приемов, на мой взгляд, те, которые побуждают ученика изменять заученные русские слова, включая их в связный контекст; именно это способствует применению слова в живой речи ученика, и оно не остается лишь записью в его словарики.

Одиннадцатилетний опыт учителя русского языка и литературы показывает, что применение различных видов словарной работы дает лучшие результаты. Этому и посвящена ее статья.

Следует отметить, что каждый учитель русского языка и литературы знает и понимает, как важна словарная работа на уроках. Автор статьи, кроме того, считает, что словарная работа должна быть как ежедневной и систематической, так еще занимательной и разнообразной.

В 1958 г. в третьем номере журнала «Русский язык в киргизской школе» были опубликованы «Примерные требования к учебникам русского языка для киргизской школы». Данный проект на страницах журнала в рубрике «Педагогическая трибуна» выносился на обсуждение педагогического сообщества республики.

«Соответствие установленному (примерному) словарю-минимуму

1. Тексты, даваемые в начале учебника, должны содержать с возможно большей полнотой лексический материал, усвоенный в предшествующие годы обучения. Весь словарный материал данного класса должен быть ориентировочно распределен по темам в течение всего учебного года. Порядок его распределения согласуется с программой по грамматике и чтению, из расчета

в среднем от 3 до 5 слов на каждый урок объяснения нового материала.

2. Новый словарный материал закрепляется в течение последующих 6–10 уроков; в связи с этим в текстах для обычного урока должно быть использовано от 20 до 50 слов – для закрепления в речевой практике учащихся.

3. Тексты для чтения являются одним из основных источников обогащения словарного запаса и должны способствовать закреплению впервые осваиваемых слов в различных грамматических формах. В связи с этим в учебниках допустима адаптация текстов художественных произведений. Но при адаптации авторы должны как можно бережнее подходить к художественным текстам и отнюдь не допускать их искажения.

4. Каждый учебник сопровождается постатейными словарями, в которых особо отмечается так называемые новые (т. е. впервые усваиваемые) слова активного минимума и слова, усваиваемые учащимися пассивно. В постатейных словарях, наряду с переводом слов на киргизский язык, должно широко применяться их истолкование на русский язык.

5. Перевод русских слов (т. е. эквивалент на киргизском языке) должен быть безусловно идентичным во всех учебниках русского языка для киргизских школ (по тому же принципу единства языковой терминологии)».

В 1958 г. на страницах методического сборника «Русский язык в киргизской школе» находим немало публикаций, в которых отразилось стремление разрешить ряд насущных конкретных вопросов преподавания русского языка в национальных школах Средней Азии.

Одна из основных задач периодического сборника – привлечение специалистов-русистов, ученых в области педагогики к разработке вопросов методики преподавания русского языка и литературы в киргизской школе. Редакция время от времени в качестве рекомендаций публиковала статьи видных ученых, в числе которых был действительный член Академии наук Киргизской ССР Игорь Алексеевич Батманов. В шестом номере за

1958 г. Была опубликована его статья «Заметки по методике преподавания русского языка в киргизской школе», где своеобразное решение в работе с различными словарями в первом – четвертом, пятом, шестом классах.

Публикуется статья Д.Л. Брудного «Учебник-хрестоматия по русской литературе для VIII класса», где в части «Методическая обработка книги» автор затрагивает вопросы постатейного словаря.

«Постатейные словари составлены по материалу той статьи, под которой словарь помещен. В него включены непонятные слова, встречающиеся в тексте». В словарик ученика включаются наиболее употребляемые в речевой практике слова, необходимые в его обиходной речи.

Как отмечает автор, в словарик не включаются все непонятные слова, которые могут встречаться в тексте. Другие же непонятные, трудные и редко употребляемые слова выносятся обычно в сноски на той же странице. Эти слова должны будут пополнить активный запас слов учащегося, и с этой целью они должны включаться в домашнее задание для обязательного запоминания.

В разделе «Педагогическая трибуна» знакомимся с публикацией под названием «Учить русскому языку с первого класса!» В.Г. Каменецкой, младшего научного сотрудника КиргизНИИП. Как отмечается в статье, именно в начальной школе закладываются основы будущих знаний учащихся. От того, насколько прочны эти основы, зависят дальнейшее умение разбираться в других учебных дисциплинах, общее развитие ученика и широта его кругозора.

Автор, опираясь на свой опыт, отмечает, что в младшем школьном возрасте неродной язык усваивается значительно быстрее и лучше, чем в старших классах. Исходя из сказанного выше, изучение русского языка целесообразнее начинать с первого, а не со второго класса.

«Практический курс овладения русским языком, разговорные уроки в первом классе создают определенную словарную базу, расширяют словарный запас учащихся, дают им возможность

прийти подготовленными к восприятию материала во втором классе.

Тематика уроков киргизского и русского языков в первом классе во многом совпадают... В этом отношении уроки русского языка послужат закреплению знаний, полученных учащимися на занятиях по родному языку».

Автор Е.К. Озмитель в статье «Кем быть?» В.В. Маяковского в киргизской школе», учитывая специфику киргизских школ, намечает примерный текст непринужденной вступительной беседы с учениками и предлагает своеобразную форму словарно-фразеологической таблицы.

На наш взгляд, ситуация ныне в этом плане плачевна. Надо сказать, хорошие традиции советской педагогики и опыт ведения предметов филологического направления не нашли места в современном преподавании русского языка и литературы. Учителя школ перестали писать статьи в журнал. Да и педагогическое сообщество вузов не особенно часто и охотно публикуется, если только есть острая необходимость. У нас практически не сохранилось навыка передачи на страницах периодической печати опыта и информации о работе учителей-словесников. Возникает вопрос: в чем причина. К великому сожалению, мы на этот вопрос не нашли ответа. Если так будет продолжаться, то закрытие журнала станет неизбежностью. Надо в срочном порядке искать какой-то выход, находить инновационные подходы, заинтересовывать авторов в публикации статей. В наши дни – в век новых информационных технологий – много разных идей, инновационных методик в преподавании различных дисциплин, только надо делиться опытом на страницах журнала, активизировать работу в этом направлении. Конечно, нужен новый подход, креативные идеи, необходимо привлечение молодых ученых, возрождение стремления ученых печататься в журнале, заинтересованность учителей и преподавателей вузов, делиться новшествами, оригинальными методиками на страницах этого издания – всё это в руках главного редактора. Например, интересна такая форма работы, как проведение научных онлайн-конференций по обмену

опытом. Можно много сказать о возможностях, но, увы, ничего в этом плане не предпринимается. Популярность журнала падает, молодое поколение ученых и педагогов даже не знают о существовании этого журнала, некогда очень популярного. Надеемся, что-то изменится и журнал снова, как во времена Л.А. Шеймана, вернет интерес к себе.

В завершение мы можем сказать, что в статье были рассмотрены публикации, отражающие вопросы по словарной работе на уроках русского языка и литературы в кыргызской школе. Методика преподавания русского языка и литературы в кыргызской школе с самого начала преподавания этого предмета подвергалась долголетнему и кропотливому изучению и совершенствованию. В связи с этим нами сделана попытка изучить материалы публикаций по словарной работе научно-методического журнала «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» за определенный период – 1958 – 1959 и 1961 – 1963 гг.

В настоящее время научно-методический журнал «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» входит в Перечень рецензируемых научных изданий Национальной аттестационной комиссии Кыргызской Республики, где должна публиковаться информация о диссертациях на соискание ученой степени кандидата или доктора наук.

Думается, и нынешние учителя-словесники благодарны авторам работ, которым мы посвятили свою статью, за ценные методические указания по словарной работе на уроках русского языка и литературы в кыргызской школе.

На наш взгляд, статья содержит ценный материал, содержащий опыт учителей-практиков школ республики, методистов КирНИИП и специалистов из братских республик, которые стремились к тому, чтобы учащиеся овладели не только значительным запасом слов-терминов, но и научились подчинять слова законам грамматики, использовать каждое слово в различных грамматических формах в определенной синтаксической конструкции – предложении, а не ограничиваться просто заучиванием отдельных слов.

В заключение должны сказать, наша статья (отнюдь не претендующая на обзор всех публикаций по словарной работе с учениками на страницах научно-методического журнал «Русский язык и литература в школах Кыргызстана»), надеемся, обогатит и углубит знания учителя русского языка и литературы в кыргызской школе, даст ему возможность активнее и плодотворнее вести словарную работу на своих уроках, внести свой опыт в общее дело совершенствования методики обучения русскому языку и литературе в кыргызской школе, а также участвовать в обмене мнениями по исследуемому вопросу.

Литература

1. *Шейман Л.А.* Интересное и полезное // РЯКШ. – 1958. – № 1. – С. 57–63.)
2. *Петров В.П.* О словарном минимуме для киргизской семилетней школы и работе над его усвоением // РЯКШ. – 1958. – № 1. – С. 16–27.
3. *Коблов К.С.* Ведение словарных тетрадей // РЯКШ. – 1958. – № 1. – С. 54–57.
4. Из опыта словарной работы на уроках литературного чтения // РЯКШ. – 1958. – № 2. – С. – 23–27.
5. *Шейман Л.А.* Слово на уроке литературы: Пути словарной работы на уроках русской литературы в киргизской школе. – Фрунзе: Киргиз. науч.-исслед. ин-т педагогики, 1964. – С. 141.
6. *Мерзликina Е.Я.* О некоторых приемах словарной работы // РЯКШ. – 1958. – № 4. – С. 41–44.
7. *Каменецкая В.Г.* Учить русскому языку с первого класса! // РЯКШ. – 1959. – № 2. – С. 7 – 8.
8. *Брудный Д.Л.* Учебник-хрестоматия по русской литературе для VIII класса. // РЯКШ. – 1961. – № 3. – С.
9. *Постнова М.А., Смелкова З.С.* Из опыта отбора слов для активизации в связи с изучением лирики А. С. Пушкина в VIII классе // РЯКШ. – 1962. – № 1. – С. 10–14.

*А.А. Аскарбекова,
А.М. Султанова,
П.С. Сыдыкалиева*

ПУБЛИЧНО-ДИПЛОМАТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРИИССЫККУЛЬЯ ДЛЯ ПОРТФОЛИО УЧИТЕЛЯ-РУСИСТА

Аннотация. Цель статьи – отслеживание политического дискурса публичной дипломатии в этносфере мультикультурного и многонационального Прииссыккуля. Мультикультуральность и полиаспектность феномена экстраполируется в лингводидактическую плоскость. Авторы считают, что этот материал будет представлять интерес.

Ключевые слова: публичная дипломатия; этнокультурный; взаимодействие; портфолио; пресуппозиция.

Развитие этнокультур Прииссыккуля характеризуется динамизмом. Эта тема неизменно вызывает интерес у представителей всех поколений. В статье мы попытаемся ответить на вопросы: когда и каким образом в современных условиях этнокультурные массовые сообщества переходят от целей защиты и поддержки национальных языков и культур к идеям публичной дипломатии и этнорелятивизму? Нужно ли обращаться к этой теме на уроках русского языка и литературы? Свои рассуждения по большей части мы намерены строить на примере многонационального Иссык-Кульского региона современного Кыргызстана.

Думается, в системе приоритетов развития этнических культур на наших глазах происходит реальный переход от позиций этноцентризма к целям публичной дипломатии. А раз так, это открывает возможности для использования богатого лингвокультурного материала в школе. Как же это происходит? Можно ли экстраполировать его на учебный процесс? Для начала определимся с дефинициями основных понятий. Под этноцентризмом

в данном случае мы понимаем систему взглядов и идей, когда во главу угла ставятся задачи развития собственного языка и культуры, иногда даже в контексте противопоставления другим языкам и культурам. Термин «публичная дипломатия» в данном случае мы используем для обозначения ситуации, когда, например, этнокультурные объединения российских соотечественников в условиях современного Кыргызстана планируют и строят свою деятельность с целью повышения позитивного имиджа Российской Федерации. Этот термин в 1965 г. был введен в научный оборот Эдмундом Гуллионом.

Этноцентризм получил активное развитие в годы сразу после распада СССР. Бывшие республики единого государства разошлись по своим «национальным квартирам». Лозунги перестройки и гласности стали использоваться в целях поддержки и развития национальных языков и культур. И эти цели рассматривались как приоритетные. Появились государственные языки и титульные этносы. Но жизнь не стоит на месте, она протекает не только в границах отдельных государств и культур. Новым государственным образованиям нужно было как-то взаимодействовать друг с другом и с другими странами на международной арене. Стала складываться правительственная дипломатия. Но в условиях XXI в. начала приобретать актуальность и публичная дипломатия. В масштабе СНГ публичная дипломатия, на наш взгляд, стала формироваться, помимо прочего, и как результат определенной трансформации этноцентризма. Это одна из граней евразийской публичной дипломатии. Следовательно, можно предположить, что в недрах этноцентризма заложен некий потенциал «мягкой силы» и ключи к нему. Средством вербального выражения таких процессов в Кыргызстане преимущественно выступает русский язык.

В современном мире вопросы взаимодействия и развития этнических культур становятся все более актуальными, особенно в таких многонациональных странах, как Кыргызстан. Страны Центральной Азии находятся в центре внимания исследователей, так как они представляют собой уникальное сочетание

разнообразных этнических групп, каждая из которых вносит свой вклад в формирование культурного ландшафта региона. В статье мы рассмотрим взаимодействие и развитие этнических культур в Кыргызстане как контекст, сформированный в процессе трансформации приоритетов в деятельности субъектов этносферы.

Исторически Иссык-Кульский регион отмечен сложной этнической структурой, которая формировалась в результате миграционных потоков, политических изменений и культурных влияний. В Кыргызстане проживают многочисленные этнические группы – казахи, кыргызы, узбеки, русские, уйгуры, дунгане, калмыки и представители других этносов. Их дети не только изучают русский язык в школе, но и общаются на нем между собой. Взаимодействие между этими группами в разные исторические периоды способствовало формированию уникального культурного многообразия в регионе.

В современных условиях взаимодействие этнических культур в Кыргызстане продолжает эволюционировать под влиянием различных факторов, включая глобализацию, экономическое развитие и политические изменения. Стремление к сохранению и развитию культурного наследия становится ключевым аспектом общественной и культурной политики Кыргызстана и России. В то же время глобальные тенденции и миграционные процессы оказывают влияние на этническую динамику и культурные практики в регионе, способствуя становлению публично-дипломатического вектора, обслуживаемого языком межнационального общения.

Культурное взаимодействие и обмен играют важную роль в формировании общественного сознания и культурной идентичности в Кыргызстане. Разнообразие языков, религий, традиций и обычаев способствует обогащению культурного опыта и взаимопониманию между этническими группами. Кроме того, культурные мероприятия, фестивали и программы обмена становятся платформой для диалога и сотрудничества между различными этнокультурными сообществами.

Один из главных вызовов, с которым столкнулись и продолжают сталкиваться этнические культуры в Кыргызстане, – сохранение

культурной уникальности и разнообразия в условиях глобализации и стандартизации. Поддержка и развитие национальных культурных программ, образовательных и исследовательских проектов, а также укрепление межэтнического диалога и взаимопонимания становятся важными стратегическими направлениями для обеспечения устойчивого развития региона.

Взаимодействие и развитие этнических культур в Кыргызстане – это сложный и многогранный процесс, который отражает богатство и многообразие этнических групп в регионе. Верный подход к этому многогранному явлению и поиск эффективных стратегий управления культурным разнообразием становятся важными задачами для обеспечения гармонии и стабильности в многонациональном обществе. Факт, что вопросы культуры интересны учащимся разных национальностей на уроках русского языка и литературы. Чтобы направить этот интерес в нужное русло, важно продумать систему упражнений для разных уроков.

Разработанная нами полиаспектная система упражнений, используемая на занятиях по русскому языку, носит многоуровневый и многокомпонентный характер и нацелена на формирование и коммуникативной, и культурологической компетенции учащихся, для которых русский язык неродной. Такой подход заключается в междуровневом характере организации учебного процесса и интеграции учебного материала. Полиаспектная система упражнений позволяет осуществить контроль взаимосвязанных действий на всех этапах обучения при выполнении языковых и речевых заданий и обеспечения последовательности формирования соответствующих навыков и умений, реализуемых в процессе говорения.

Задания и упражнения предусматривают обучение языку в аспекте коммуникативно-интегративной деятельности. Этнокультурная тематика помогает решить, помимо прочего, и вопросы мотивации. В методическом плане коммуникативно-интегративные упражнения взаимосвязаны и способствуют формированию лингвистической компетенции, ибо прочное усвоение языкового материала и формирование языковых навыков и речевых умений

возможны на всех этапах изучения конкретной темы. Упражнения наполнены разным содержанием, однако все они отвечают дидактическому принципу «от простого к сложному» и направлены на формирование языковой (лексической, грамматической), коммуникативной и культурологической компетенции.

Обзор и анализ действующей системы преподавания русского языка в национальной аудитории, рассмотрение программ, учебников и учебных пособий, используемых в школьной практике, свидетельствуют о необходимом конкретном объеме языковых знаний, речевых умений и навыков учителя для овладения русским языком учащимися. Один из инструментов для этого – портфолио.

Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учителем в обучении и воспитании, а также проследить творческую и самообразовательную деятельность педагога, показать умения учителя решать профессиональные задачи, анализировать стратегию и тактику профессионального поведения, оценить профессионализм учителя.

Задачи портфолио:

- отразить умение учителя решать профессиональные задачи и педагогические проблемы;
- продемонстрировать владение современными образовательными технологиями, методическими приемами, педагогическими средствами, умение использовать компьютерные и мультимедийные технологии, цифровые образовательные ресурсы в образовательном процессе;
- дать возможность охарактеризовать квалифицированную работу с различными информационными ресурсами;
- помочь проанализировать стратегию и тактику профессионального поведения, умение вырабатывать технику взаимодействия с воспитанниками, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых целей;
- оценить профессионализм учителя, использование в профессиональной деятельности законодательных и правовых документов.

Важным назначением портфолио учителя-русиста можно признать использование публично-дипломатического дискурса в этнокультурном аспекте. Здесь скрывается масса субтем. Большинство из них задевает учащихся и заставляет их обращать внимание на предлагаемые учителем упражнения.

Подводя итоги, можно сказать, что один из путей актуализации портфолио учителя-русиста – обращение к теме публичной дипломатии между этносами многонационального региона. Как показывают наши наблюдения, эта тема постоянна по причине своей актуальности. Она неизменно заинтересовывает учащихся. Такой вектор в деятельности учителя сопровождается новым свежим материалом на уроках. Тема межкультурного взаимодействия глубока и перспективна. Она хорошо встраивается в систему полиаспектных упражнений на уроках русского языка.

Литература

1. *Абдуллаев С.Н.* Культурное пограничье и возможности развития татарской культуры // Татароведение в ситуации смены парадигм: теория, методология, практика. Материалы международного научно-практического семинара, посвященного 145-летию со дня рождения классика татарской литературы Гаяза Исхаки / сост. Л.Р. Надыршина. – Казань, 2023. – С. 220–223.
2. *Абдуллаев С.Н., Абдуллаева Г.С.* Народные ассамблеи: моделирование устойчивого развития полиэтничного общества // Человек. Культура. Образование. – 2020. – № 1 (35). – С. 120–131.
3. *Абдуллаев С.Н., Абдуллаева Г.С.* Моделирование этнокультурной дипломатии: изоморфизм акторов и уровневая корреляция направлений деятельности // Society & Security Insights. – 2023. – № 6(2). – с. 134–149. – URL: [https://doi.org/10.14258/SSI\(2023\)2-09](https://doi.org/10.14258/SSI(2023)2-09).
4. *Абдуллаева Г.* Модельно-правовые вопросы этнокультурализма. – Саарбрюккен, 2016. – 87 с.
5. *Абдуллаева Г.С.* Перевод как инструмент интегративных процессов // Евразийский экономический союз и социогуманитарное сотрудничество. – Бишкек, 2016. – С. 78–83.
6. *Абдуллаева Г.С.* Дипломатическая рефлексия семантики антропонимов // Имя. Язык. Мир: материалы I Молодежного форума (Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет

им. И.Н. Ульянова, 1–3 ноября 2018 г.) / под ред. С.В. Рябушкиной: в 4 т. Т. 1. – М.: Директ-Медиа, 2019. – С. 3–6.

7. *Петухов А.Ю.* Моделирование социальных и политических процессов. – Нижний Новгород, 2015.
8. *Публичная дипломатия. Теория и практика.* – М., 2007.

УДК 372.881.161.1

*Н.А. Ахметова,
А.Б. Адигинеева,
З.Б. Чатоева*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются условия формирования поликультурной личности, важнейшим из которых является степень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как одной из ключевых образовательных компетенций у будущих переводчиков. Исследуемая компетенция способствует развитию у будущих выпускников кыргызско-китайского факультета следующих навыков: 1) взаимодействовать с носителями другого языка и культуры в логике современного научного мировоззрения с учетом профессиональных особенностей, национальных духовных ценностей и поведенческих норм; 2) создавать позитивный настрой в профессионально-ориентированном иноязычном общении; 3) успешно выбирать адекватные ситуациям профессионального и академического общения способы вербальной и невербальной коммуникации.

Ключевые слова: поликультурная личность; иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; мотивационный, когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

Один из ключевых вопросов современности в условиях мультикультурности, глобализации мира, самоопределения этносов – проблема формирования поликультурной личности.

Поликультурность предполагает умение вести культурный диалог, способность понимать человека другой культуры, воспринимать его таким, каков он есть, а также иметь возможность обогащать культуру: понимая другого, мы обогащаемся сами. Поликультурность – одно из эффективных социокультурных средств противостояния негативным последствиям глобализации.

Исследуя отечественную, зарубежную философскую и психолого-педагогическую литературу, мы предлагаем собственное видение сущности поликультурной личности переводчика. Поликультурная личность – это личность, способная к позитивной и эффективной жизнедеятельности в глобализирующемся мультикультурном мире, обладающая развитым чувством толерантности и эмпатии, умением жить в мире и согласии с представителями разных социокультурных групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной переводческой деятельности в условиях культурного и языкового многообразия общества.

Личность динамична; мир вокруг нас развивается во времени и в геометрической прогрессии, следовательно, необходимо выделить в структуре поликультурной личности переводчика следующие компоненты: **мотивационный, когнитивный, аффективный и поведенческий.**

Мотивационный компонент – это мотивация к толерантному отношению к окружающим людям независимо от инаковости, к аффилиации (стремление быть в обществе) и мотивация достижений успеха.

Когнитивный компонент включает в себя знания личности о социокультурном многообразии, современных тенденциях глобализации, феномене мультикультурности, принципах, методах межкультурного взаимодействия и предотвращения конфликтов, обусловленных культурными различиями.

Необходимость при изучении языка обращаться к субъекту, а именно к языковой личности, была обоснована Ю.Н. Карауловым. Согласно концепции Ю.Н. Караулова, «языковая личность – это личность, выраженная в языке (в текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств. Это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще» [1, с. 38]. Ю.Н. Караулов определил языковую личность как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой – по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике» [1, с. 29].

Аффективный компонент в структуре поликультурной направленности определяется такими личностными качествами, как способность к эмпатии и толерантность.

Поведенческий компонент характеризуется способностью эффективно решать профессиональные переводческие задачи при взаимодействии с представителями различных социокультур.

Главная отличительная черта формируемой поликультурной языковой личности заключается в том, что она может взаимодействовать на всех уровнях межкультурной коммуникации: общемировом (глобальном), межэтническом (межнациональном), межличностном.

Исходя из этого, отметим: инновационная составляющая иноязычного образования заключается в формировании поликультурной языковой личности, обладающей способностью на когнитивном уровне понимать сходства и различия концептуальной системы представителей различных лингвокультур и в соответствии с этим осуществлять межкультурное взаимодействие на неродном и иностранном языках на основе овладения научной и языковой картинами мира, которые обеспечивают взаимопонимание в ходе межкультурного общения, на поведенческом уровне.

Условия формирования поликультурной языковой личности. В образовательной системе необходимо создать условия формирования поликультурной языковой личности, способной к взаимодействию с носителями различных этнокультурных ценностей.

Условия должны включать в себя следующие:

➤ Культурологические условия. Культурное многообразие среды мира, страны, университета как базовое условие не только подтверждает ее поликультурность, но и определяет актуальность и значимость развития культурного плюрализма, основанного на диалоге культур, способного предоставить возможность человеку расширить собственное становление путем интеграции в своем сознании различных культурных сред. Наиболее характерным термином – определением данной среды – является «поликультурность», что подразумевает культурный плюрализм, т. е. не только констатацию наличия разнокультурных групп, но и признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих мировое, кыргызстанское, университетское сообщества, а также недопустимость их национально-культурно-религиозной дискриминации. Одним из перспективных направлений реализации культурологического подхода в воспитании можно считать идеи В.С. Библера, представленные в его концепции «Школа диалога культур» [2].

➤ Этические условия, учитывающие идеи поликультурности общества и этику поликультурного межнационального общения, отражающие культурный опыт человечества в его конкретных этнонациональных этнических нормах. Воспитание этики, интеллигентности и культуры человека в современных условиях во всех ее аспектах и направлениях вряд ли возможно без учета психологического склада каждого народа, его традиций, обычаев и ценностей.

➤ Когнитивные условия, направленные на формирование активного познавательного интереса к своей и инациональной культурам. В иноязычном образовании должны быть отражены самобытность и уникальность родной культуры в диалектическом

единстве с мировой. Формирование поликультурного познавательного интереса напрямую связано с решением проблемы приобщения будущего переводчика к цивилизационным знаниям и духовным ценностям, при этом важно обеспечить условия для этнической самоидентификации.

➤ Рефлексивные условия, обеспечивающие знание, восприятие и принятие поликультурного многообразия для развития личности и прогресса цивилизации, становление духовно-нравственных представлений и оценок, связанных с мультикультурализмом, и превращение их в устойчивые убеждения и навыки конструктивного гуманного поведения.

Именно поликультурное мышление и гуманитарная освещенность создают условия для положительной рефлексии, формируют гражданина мира, дают возможность проявления гуманистических духовных ценностей и ориентиров, толерантности, противостоящих негуманистическому мышлению и проявлениям ксенофобии.

Задача поликультурной личности – умение употреблять язык в любой аутентичной ситуации межкультурного общения, осуществляя тем самым в различных формах обмен не только при неформальных контактах, но и в любых областях общественно-политической жизни. Таким образом, межкультурная коммуникация – это всегда процесс общения (вербального или невербального) между коммуникантами, представляющими разные культуры и языки.

При переводе информации переводчиком межкультурная коммуникация обычно протекает по следующим негласным правилам:

- поскольку при общении не всегда достигается понимание, важно научиться активному слушанию и умению чувствовать контекст информации;
- так как информация передается не только на вербальном, но и на невербальном уровне, надо развивать навыки интерпретации иноязычного текста и мимики;

- важно всегда быть готовым к предвидению и предотвращению возможных ошибок в межкультурной коммуникации.

В этой связи исследователь Г.В. Елизарова предлагает определенные принципы формирования межкультурной компетенции, в частности такие, как принцип соизучения иностранного и родного языков; принцип учета лингвокультурных универсалий; принцип ценностного подхода к определению культурных компонентов иноязычной речи; принцип осознаваемости психологических процессов, связанных с межкультурным общением; принцип саморегуляции в условиях неопределенности происходящего; принцип толерантности ко всем участникам межкультурного общения [3, с. 237–238].

Эти принципы связаны и с процессом обучения иностранным языкам, который как интегративное целое так или иначе влияет на личность обучаемого, на его готовность и способность к социальному взаимодействию с представителем другой культуры, когда необходимо понимать лингвокультурную специфику носителя иного языка с учетом сохранения и своего индивидуального (например, национального) стиля общения. На это, в частности, и должны быть ориентированы всевозможные образовательные программы, связанные с совершенствованием умений и навыков речевой деятельности на разнообразном языковом материале.

Когда говорят о целях и задачах формирования поликультурной личности, для успешной ее реализации предлагаются различные методы, такие как интерактивное моделирование, ролевая игра, внеаудиторная работа (праздники, фестивали, конкурсы) и др.

Так, метод интерактивного моделирования связан с сознательным воспроизведением всевозможных индивидуальных и групповых ситуаций межкультурного общения, когда происходит интеллектуальное и эмоциональное насыщение процесса обучения, в рамках которого осуществляются анализ и оценка этих ситуаций. Предложенные ситуации (знакомство, поздравление, встреча в аэропорту делегации, подписание договора, банкет и др.) позволяют участникам узнавать и изучать способы и виды

отношений при иноязычном общении. Интерактивное моделирование помогает облегчать начало процесса обучения, поскольку, кооперируя участников для совместной деятельности, оно создает более естественную обстановку для знакомства, а значит, и условия для развития более доверительных отношений.

Метод ролевых игр позволяет обучающимся воспринимать скрытые правила и установки, которые лежат в основе норм и ценностей иной культуры. В процессе межкультурной коммуникации данный метод расширяет диапазон воображения, а также переживания, в результате чего более эффективно развивается способность к восприятию норм другой языковой культуры.

Итак, обучение будущих переводчиков качественному иноязычному общению на межкультурном уровне предполагает создание возможностей для взаимодействия с представителями других культур с тем, чтобы студенческая молодежь понимала новую для себя социальную действительность. В связи с этим формирование навыков межкультурной коммуникации как методологической основы обучения иностранному языку и воспитания поликультурной личности становится весьма оправданным, поскольку это связано с межкультурным обучением, которое охватывает такие аспекты, как

- лингвистические (обучение, например, безэквивалентной лексике: названия праздников, традиций, устойчивых единиц и др.);
- прагматические (например, умение правильно вести себя в иной языковой среде: приветствия, обращения, пожелания, поздравления и др.);
- этические (например, следование принципам толерантности и этическим нормам других культур: отношения к старшим, женщинам, детям и др.);
- эстетические (например, умение чувствовать красоту иной культуры: недопустимость высказывания неприятия и отрицания проявлений инокультурных явлений и др.).

Таким образом, понятие поликультурной языковой личности сложно и многоаспектно [4].

Оно включает в себя множество компонентов, критериев, параметров, целую систему профессиональных и личностных качеств. Воспитание такого индивида требует от педагогов высокого профессионально-личностного уровня развития, знания основ общечеловеческих ценностей мировой и национальной культуры, совокупности профессионально-педагогических компетенций. Однако реализация этой сложной задачи – жизненная необходимость, которая является не просто актуальной проблемой, но и отражает реальную действительность, обладает тенденцией к развитию.

Литература

1. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 268 с.
2. *Библер В.С.* Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: «Алеф», 1993. – 48 с.
3. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2002. – 352 с.
4. *Ахметова Н.А., Абдвалиева Г.А.* Профессиональная ориентация – целенаправленная деятельность // Вестник КГУ им. И. Арабаева — 2017. – Выпуск 1. Часть 2. – С. 384–388.

УДК 811.161.1

*Т.И. Буряченко,
Е.С. Буряченко*

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена использованию игровой квест-технологии на занятиях по русскому языку как неродному. Апробация авторами данной технологии на занятиях в билингвальной аудитории показала результативность процесса обучения и мотивацию учащихся к получению знаний. Авторы

считают, что использование квеста может помочь развитию личности и мышления учащихся, а также развитию умения осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность и обработку информации.

Ключевые слова: квест-технология; образовательный квест; учебный процесс; нестандартность; задание; русский язык как неродной.

Внедрение квест-технологий на занятиях по русскому языку как неродному – эффективный и интересный способ обучения и проверки усвоения новой информации. Квесты помогают стимулировать учащихся к активной мыслительной деятельности, развивают логическое мышление и позволяют применять на практике полученные знания. Кроме того, подобные задания повышают языковую компетенцию и развивают навыки коммуникации, что способствует улучшению мотивации учащихся и делает процесс обучения более увлекательным.

Квест представляет собой нестандартную учебную ситуацию, в которой одновременно решаются несколько учебных задач, требующих от учащихся определенных умений и навыков. В отличие от традиционных учебных ситуаций, где учащимся предлагается решить только одну задачу, образовательный квест включает в себя несколько взаимосвязанных задач, решение каждой из которых требует от них определенных действий, что влечет за собой закрепление правил русского языка, а также проверки знаний, умений и в целом – уровня владения орфографической зоркостью.

Эта игра проходит в несколько этапов, каждый из которых имеет свою цель. В процессе прохождения квеста участники должны справиться с поставленной задачей. В процессе выполнения каждого задания участник получает ответ. При этом каждый шаг участников сопровождается решением логических или грамматических задач. По окончании прохождения этапов учащийся объединяет все ответы и в результате получает загаданную фразу (это может быть цитата, небольшое стихотворение или загадка).

Теперь можно определить победителя. Это могут быть и отдельные участники, и команды [1, с. 36].

Преподавателю необходимо организовать игру так, чтобы каждый участник мог получить максимум удовольствия от квеста, а также попробовать себя в роли ведущего. Для педагогов квест – это возможность провести нестандартную, интересную для всех участников игру, где каждый учащийся может проявить свои творческие способности, проверить знания, а также расширить кругозор.

Для проведения любого квеста необходимо продумать принципы его организации, определиться с его жанром (квест-игра, квест-погружение, квест в реальности и т. д.) и разработать маршрут. При разработке квеста необходимо учитывать не только основные, но и второстепенные цели и условия:

1. Определить – групповое или индивидуальное участие (образуйте группы из нескольких человек, чтобы участники могли взаимодействовать между собой и помогать друг другу в поиске ответов. Если это индивидуальное прохождение теста, то каждый отвечает сам за себя).

2. Четко обозначить цель квеста, например: изучение определенной темы русского языка или повторение изученного материала. (С помощью такой игры можно достичь образовательных **целей**: реализовать проектную и игровую деятельность, познакомиться с новой информацией, закрепить имеющиеся знания, отработать на практике умения. Таким образом, образовательный квест можно отнести и к проектным, и к исследовательским технологиям обучения, и к одному из видов образовательной игры, где квест не просто ролевая игра, а игра, которая включает информационный контент и предполагает, что учащиеся осуществляют поиск и отбор информации, затем анализируют и систематизируют полученный материал, при необходимости дополняют его и представляют в виде целостной системы.)

3. Подготовить разнообразные задания, требующие от участников не только знаний русского языка, но и логики, креативности и умения работать в команде.

4. Установить ограниченное время на прохождение квеста с целью поддержания интриги и динамики игры.

5. Предусмотреть награды или поощрения для победителей квеста, чтобы стимулировать учащихся к активному участию.

Соблюдение этих установок поможет сделать квест-технологии интересными и познавательными для участников.

Давайте рассмотрим пример подобного квест-задания, которое можно проводить с учащимися 7-11-х классов или студентами первых курсов. Чем старше учащиеся, тем меньше выделяется времени на прохождение квеста.

Итак, учащимся предлагаются карточки с вопросами квеста. В квесте зашифрована загадка, ее текст нужно расшифровать, а загадку отгадать.

Дано 19 заданий, при этом каждое задание – это зашифрованное слово или пунктуационный знак. Если учащиеся не решат хоть один из вопросов, им будет трудно восстановить весь текст загадки.

Квест по русскому языку

Перед нами зашифрованная загадка. Расшифруйте слова загадки и отгадайте ее! Отгадка и будет главным ответом в квесте.

Задание 1. Словарный диктант: из пропущенных букв собери слово.

Чере...чур, кос...онавт, пред...юньский, ра...писаться со...нцепёк.

Задание 2. Найдите в предложении предлог, он будет вторым загаданным словом:

Но что толку без толку сидеть перед дверью, которая закрыта?

Задание 3. Назовите местоимение, которое относится к личным; стоит в форме родительного падежа, 3-го лица, единственного числа, мужского рода; начальная форма – он.

Задание 4. Определите значение следующего слова: человек, не имеющий физической возможности говорить.

Задание 5. Найдите соединительный союз, состоящий из одной буквы, один из самых частых союзов.

Задание 6. Найдите имя прилагательное, которое использовано в краткой форме, во множественном числе. Значение данного прилагательного в «Толковом словаре русского языка»: не имеющий имени.

Задание 7. Найдите в предложении дополнение, выраженное существительным в В.п. во мн. числе.

Я говорил им приятные вещи, они отвечали, потупив глаза.

Задание 8. Определите знак препинания, отгадав загадку:

Если текст вдруг незаконченный,

Вместо точки стоит ...

Задание 9. Найдите личное местоимение третьего лица, единственного числа, мужского рода.

Задание 10. Найдите в предложении предлог, который выражает пространственное положение, а именно «направление сверху вниз»:

С картины знаменитого художника на нас смотрели голубые глаза.

Задание 11. Найдите в предложении дополнение. Оно и будет следующим загаданным словом: *Игрушки – сокровища моего детства.*

Задание 12. Определите знак препинания, отгадав загадку:

Называюсь я чертой, с разницею лишь одной,

Всё зависит от длины, промежутка, пустоты.

Я когда меж слов стою, значимость им придаю.

Задание 13. Найдите в предложении притяжательное местоимение.

Язык – это твой путь к цивилизации и культуре.

Задание 14. Еще раз используйте соединительный союз, состоящий из одной буквы (один из самых часто употребляемых союзов).

Задание 15. Назовите антоним к местоимению твой.

Задание 16. Отгадайте зашифрованный в загадке знак препинания: *загораживает путь, предлагает отдохнуть.*

Задание 17. И еще один раз используйте соединительный союз, состоящий из одной буквы (один из самых часто употребляемых союзов).

Задание 18. *Русский язык является всенародным достоянием.* В данном предложении найдите прилагательное и образуйте от него наречие.

Задание 19. Определите слово по лексическому значению: знающий или предсказывающий будущее, пророческий, обладающий даром предвидения. (Существительное мужского рода, единственного числа.)

Итак, расшифровав все задания, мы получаем загадку – стихотворение:

Смысл без него немой
И безымянны вещи...
Он с детства – твой и мой.
И всенародно вещей.

Е. Исаев

И отгадав загадку, получаем ответ: **язык!** Работая с подобными квестами, мы преследуем следующие цели:

➤ *Обучающие.* Обобщение изученного материала по основным разделам русского языка: фонетика, словообразование, лексика, орфография, морфология, синтаксис, пунктуация; формирование навыков применять полученные знания на практике и познавательного интереса учащихся к изучению русского языка.

➤ *Развивающие.* Развитие логического и аналитического мышления, познавательного интереса, творческой активности, культуры речи у учащихся; формирование коммуникативной компетенции культуры общения.

➤ *Воспитательные.* Воспитание интереса и любви к русскому языку, сознательного отношения к языку как явлению культуры, средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности.

Литература

1. *Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М.* Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (дата обращения: 09.09.2024).
2. *Педченко А.Ф., Артемьева А.Н.* Квест-технология в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НИТГиК СГУГиТ, 2020. – 67с.
3. *Игумнова Е.А.* Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 10.02.2023).

УДК 37.091.21

А.Р. Бутешова

РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. Сегодня обучение русскому языку как иностранному без использования лингвокультуроведческого (лингвострановедческого) компонента стало невыполнимым. Привлечение страноведческой информации в хорошо и правильно адаптированных текстах положительно влияет на формирование положительного отношения к представителям другой нации и стране, а также оказывает позитивное влияние на мотивацию к изучению языка и культуры, способствует формированию межкультурной компетенции и поликультурной личности, быстрой социальной адаптации и развитию живой (разговорной) устной речи, а также расширению общего кругозора обучающихся.

Ключевые слова: лингвокультуроведение; лингвострановедение; межкультурная компетенция; адаптированный текст; РКИ.

Методика овладения любым иностранным языком, в данном случае речь пойдет о русском языке как иностранном, для предоставления информации и знаний должна охватывать и психофизиологический процесс, и коммуникативную деятельность

На протяжении многих лет работы в сфере образования и обучения иностранных граждан наши зарубежные партнеры – специалисты, известные лингвисты Костомаров, Верещагин (2005), Щукин (2003), Тер-Минасова (2004), Бердичевский (2007), Турунен (2010) и другие – и наравне с ними наши отечественные ведущие лингвисты (Тагаев (2010), Дербишева (2013), Камбаралиева (2013) и многие другие) подчеркивают важность влияния в первую очередь социокультурных, культурологических, межкультурных компетенций на формирование собственных языковых и речевых компетенций [1, с. 279].

Основная цель изучения любого иностранного языка – не только выход к свободному коммуникативному действию с представителями других этносов, но в то же время и к полному взаимопониманию. Для овладения языком в полной мере и ведения успешной межкультурной коммуникации в обучении и преподавании следует учитывать лингвокультуроведческий аспект. В методике преподавания и лингвистике известны и приняты такие термины, как «лингвокультуроведение» и «лингвострановедение», которые по сути являются абсолютно идентичными, что означает «отношение между языком и культурными концептами», т. е. через погружение в культурные реалии изучение того или иного языка [2].

При обучении иностранному языку стоит задача вывести обучающихся на коммуникацию, но это означает не только понимать, уметь ответить, но также знать и принимать быт, культуру, традиции и обычаи этноса – носителя изучаемого языка, научиться активно участвовать в культурной жизни страны, народа, участвовать активно или пассивно (слушателем/наблюдателем) во всех мероприятиях, проводимых в вузе. Как отмечают М.С. Атабаева и М.К. Бисенбаева, «особенность лингвокультуроведения в том, что уделяется большое внимание духовной стороне культуры

этноса как основы мировоззрения, национального бытия, национальной психологии, моральных ценностей» [3].

В методике преподавания и обучения иностранным языкам особое внимание уделяется тексту как полифункциональной учебной единице. Текст начинают использовать с самых первых дней обучения (в виде маленьких диалогов) и далее – на всех этапах обучения. Если в 60-70 гг. прошлого века текст носил чисто воспитательный и развлекательный характер, то в последние несколько лет стало актуальным придавать тексту лингвистический и лингвокультурологический характер [4].

Работая с иностранными студентами, приехавшими получать образование в Кыргызстане, обучая их русскому языку как иностранному (РКИ), мы долгое время пользовались такими учебными пособиями по РКИ, как *Russian for beginners* Ю.Г. Овсиенко; «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной, А.И. Широченской; «Поехали!» С. Чернышова; «Дорога в Россию» В.Е. Антонова и группы авторов; «Лестница» М.Н. Аникиной. В последнее время имели возможность поработать и с новым учебным пособием «Привет, Россия!» В.А. Степаненко, М.М. Нахабиной, а также с пособиями других авторов.

Прежде делался большой упор на грамматику, правильное построение предложений и небольших текстов, нейтральных, не содержащих культуроведческих знаний о какой-либо стране. Однако, как справедливо замечает Е.В. Орлова в статье «Лингвокультуроведческий аспект в преподавании русского языка как иностранного» (2015), «для достижения эффективной коммуникации между представителями разных культур недостаточно преодоления языкового (лингвистического) барьера в общении, необходимо иметь определенные сведения о стране изучаемого языка и преодолеть именно культурный барьер» [5].

Перечисленные выше учебные пособия рассчитаны на студентов, изучающих русский язык в основном в России, так как они несут в себе богатый российский страноведческий материал (с российскими реалиями): очень подробно дается описание, например, таких городов, как Санкт-Петербург, Тула, хорошо

отражены традиции и представлено очень большое разнообразие всего традиционного и интересного, а также особенности быта и жизни в целом.

Работая над каким-либо текстом или упражнением, нам приходилось объяснять, что такое, например, «метро», «Красная площадь», «Кремль», «Санкт-Петербург», «раздвижной мост», так как в Кыргызстане нет таких мест. Есть смысл работать с данными учебниками и обучать по ним иностранцев, если в дальнейшем они планируют обучение или проживание в России. А если иностранные граждане собираются получать образование только в Кыргызстане и не планируют ехать в Россию, нам нужно обучать их русскому языку, учитывая наши реалии и предоставляя информацию о нашей стране. И, конечно же, давать информацию о таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, и российской культуре, которая, естественно, отразилась в нашем сознании и бытии.

Практика преподавания показала, что нам следует подобрать иные тексты лингвострановедческого характера с учетом нашей действительности и внести в учебники информацию о нашей стране и культуре. Названные выше пособия могут быть примером для построения или создания своих новых учебных пособий. Насколько известно, каждый вуз в Кыргызстане, где работают с иностранными студентами, опираясь на свою рабочую программу, отведенное время и с учетом того, до какого уровня подготовки должны быть доведены студенты, разрабатывает раздаточные материалы, содержащие небольшие упражнения или тексты, рассчитанные только на студентов, обучающихся в их вузе, и учебно-методические пособия лингвострановедческого характера, обогащенные материалом, непосредственно связанным с Кыргызстаном. Эти и подобные вопросы отражены в следующих работах: Н.Н. Алымкулова, А.Р. Бутешова «Грамматический справочник русского языка с использованием медицинской лексики (для студентов-медиков)». – Бишкек, 2010, 108с.; Н.И. Дорцуева, М.Б. Каменева, З.М. Гусейнова «Методическое пособие по курсу «Русский язык» (для преподавателей, работающих со

студентами-иностранцами по специальности «Лечебное дело» с английским языком обучения)». – Бишкек, 2022; Б.Т. Борчиева «Пособие для самостоятельной работы по дисциплине «Русский язык и культура речи» для студентов 1-го курса неязыковых факультетов «Тестовые задания по русскому языку и культуре речи»». – Бишкек, 2019, 103 с.; А.Р. Бутешова, Н.Н. Алымкулова LIVING AND STUDYING IN KYRGYZSTAN (for foreign clinical residents in the specialty «General medicine») (Учебное пособие для ординаторов) МВШМ. – Бишкек, 2023, 214 с.; Н.Н. Алымкулова, А.Р. Бутешова, С.А. Каримова и другие «Сборник текстов по русскому языку для иностранцев (учебное пособие) МВШМ». – Бишкек, 2023. 109 с.

В Международной высшей школе медицины обучаются только иностранные студенты из разных стран (Индия, Пакистан, США, Бахрейн, Южная Корея). Так как обучение ведется на английском языке, у студентов нет особой мотивации изучать русский или кыргызский языки. И в этом случае на занятиях по русскому языку как иностранному нам на помощь приходит использование лингвострановедческого материала, что, как правило, вызывает интерес у студентов. На занятиях они узнают что-то новое, интересное о нашей стране и культуре через специально адаптированные тексты с использованием наглядных (изобразительных, звукоизобразительных) материалов.

Помимо аудиторных работ, на кафедре проводится большая внеаудиторная работа, где студенты принимают активное участие, приобретая языковую практику через общение и участие в мероприятиях: концерты, посвященные празднованию Дня учителя, Нового года, 8 Марта, 21 Марта, традиционный большой концерт к 9 Мая, выступления ко Дню русского языка, а также отмечаются национальные праздники тех стран, откуда они прибыли. Проведение таких внеаудиторных мероприятий, где студенты погружаются в нашу культуру и могут показать традиции и обычаи своей страны, дает возможность сопоставить и выявить общие черты и различия в культурах двух стран. В процессе подготовки к дискуссиям, играм, олимпиадам обучающиеся познают



окружающую их действительность, культуру и, сами того не подозревая, приобщаются к ней. Выезд со студентами на экскурсию по городу, историческим и туристическим местам, посещение музеев, театров, концертов, активное участие в межвузовских мероприятиях, конкурсах, фестивалях и даже в субботниках – всё это дает большую возможность быстро овладеть языком и в особенности живой разговорной (бытовой) речью, смело вступать в коммуникацию (социально адаптироваться) и обогащать свой внутренний мир, а также освободиться от каких-либо стереотипов о нашей стране.

Таким образом, приходим к выводу, что лингвокультуроведческий (лингвострановедческий) компонент необходим в процессе обучения русскому языку как иностранному. Он играет большую роль в мотивации студентов для изучения русского языка, расширяет кругозор, обогащает духовный и культурный мир. Поэтому, считаем, было бы замечательно подготовить учебные пособия по русскому языку как иностранному (с учетом уровня овладения языком по стандартам – А1, А2, Б1, Б2 и т. д.) с содержанием лингвокультуроведческого компонента (сведения о Кыргызстане) не только для какого-либо определенного университета, а общие для всех вузов, где обучаются иностранные граждане.

Литература

1. Методика включенного обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 395с.
2. WIKIPEDIA. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F> (дата обращения: 24.09.2024).
3. *Атабаева М.С., Бисенбаева М.К.* Региональная лексика – в преемственности этнолингвистического и лингвокультуроведческого направлений // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2016. – № 12 (часть 3) – С. 464–466.
4. *Яковлева Е.П.* Влияние лингвокультуроведческого подхода на мотивацию студентов при изучении иностранного языка // *Вестник Донецкого пед. института.* – 2017. – № 2. – С. 236–243.

5. Орлова Е.В. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: материалы II Международного семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. – Тверь, 2015. – С. 374–379.

УДК 82-1/-9

Р.В. Вальваков

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА «ТИШИНА» В РОМАНЕ Ч.Т. АЙТМАТОВА «ПЛАХА»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности репрезентации и функционирования концепта «тишина» в романе Ч.Т. Айтматова «Плаха». Тишина в романе приобретает глубокое художественное значение, выступая как активный фон для развития основных событий и отражая внутренние состояния персонажей. Исследуются метафорические и ассоциативные характеристики концепта «тишина», которые усиливают эмоциональное воздействие текста на читателя.

Ключевые слова: концепт; тишина; фон; контекст; эмоции.

Понятие «тишина» в художественном дискурсе обладает глубокой художественной и философской нагрузкой. С.В. Рудакова, исследуя это понятие в лирике Е.А. Боратынского, использует термин «слово-образ» [1]. Действительно, «тишина» как слово обладает конкретным семантическим наполнением, а как образ – включает в себя определенные ассоциации. Соединение семантического наполнения и ассоциативного ряда формирует целостный художественный символ, который трансформируется в концепт, охватывающий широкий спектр значений и ассоциаций. Когда

образ приобретает более глубокий, концептуальный смысл, через переосмысление и расширение своих значений может стать концептом, воплощающим более сложные идеи.

Под концептом, вслед за Н.Н. Болдыревым, мы понимаем «единицу осмысленного (осознанного) знания о предмете или событии, их отдельных свойствах, характеристиках, взаимосвязях с другими предметами и событиями, которой оперирует человек в процессе речемыслительной деятельности» [2, с. 26]. В контексте данной статьи концепт «тишина» рассматривается через призму его художественной интерпретации. В качестве художественного концепта «тишина» не просто передает общее знание о явлении, но и приобретает новое содержание под влиянием авторского замысла.

Понятие «тишина» нередко оказывается вынесенным в сильную позицию – заголовок произведения, что подчеркивает его значимость и смысловую глубину и свидетельствует о его концептуализации. Так, концепт «тишина» присутствует в названиях таких произведений русской литературы, как роман Б.К. Зайцева «Тишина» (1948), роман Ю.В. Бондарева «Тишина» (1973), поэтический сборник К.Д. Бальмонта «Тишина» (1897), рассказ И.С. Шмелева «Пугливая тишина» (1912), роман М. Шолохова «Тихий Дон» (1928).

И.В. Зензерея, рассматривая текстовое поле «тишина» в повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант», отмечает, что «... в повести «Слепой музыкант» своя особенная тишина...» [3, с. 340]. Кроме того, И.В. Зензерея обращает внимание на индивидуально-авторское осмысление данного концепта в творчестве русских писателей: «Многие русские писатели (Достоевский, Мамин-Сибиряк, Мельников-Печерский и др.) рассказывают о тишине – и каждый по-своему» [3, с. 339–340].

Индивидуально-авторское своеобразие данного концепта проявляется и в романе Ч.Т. Айтматова «Плаха».

В романе Ч.Т. Айтматова «Плаха» концепт «тишина» объективируется лексемами *тишина*, *тишь*, *безмолвие*, *беззвучие*, *бесшумный* и их морфологическими вариантами.

В исследуемом тексте концепт «тишина» получает образную интерпретацию, когда тишина как физическое явление получает новые, неожиданные характеристики. Используя ассоциативные связи с различными явлениями и объектами, Ч.Т. Айтматов наделяет тишину свойствами других сущностей, что придает ей особую художественную выразительность.

Концепт «тишина» у Ч.Т. Айтматова тесно связан с пространственными характеристиками, что проявляется в ее локализации в конкретных природных ландшафтах. Выражения *горная тишина* и *тишь предгорий* акцентируют внимание на пространственном окружении, усиливая связь тишины с природой и создавая образ, который отражает атмосферу места действия:

1. *В глубокой тиши предгорий раздавался лишь привычный стук движка, стоявшего на отшибе.*

2. *И в этой воцарившейся разом, подобно обвалу космического беззвучия, горной тишине волчица вдруг явственно услышала в себе, точнее внутри чрева, живые толчки.*

Кроме того, тишина обладает параметрическими характеристиками, что выражено в описании *в глубокой тиши* (пример 1). Здесь тишина представляется как измеримое пространство или состояние с определенной глубиной, что усиливает ее воспринимаемую интенсивность и насыщенность.

Ч.Т. Айтматов описывает тишину как силу, которая преобладает над окружающим миром.оборот вроде *тишина воцарилась* (пример 2) подчеркивают способность тишины становиться доминирующим состоянием, символизируя ее власть над временем и пространством.

Кроме того, Ч.Т. Айтматов описывает тишину в метафорических терминах, сравнивая ее с жидкостью или водной стихией. Фразы *тишина разлилась, океан окружающей тиши* создают образ динамичной, обволакивающей силы, которая окутывает всё вокруг.

3. *Покой и тишина разлились всюду ...*

4. *... долго еще не умолкал вдали шум движения, постепенно растворяясь в океане окружающей тиши ...*

Важной чертой тишины в романе Ч.Т. Айтматова «Плаха» является ее способность варьироваться по интенсивности. Описания вроде *тишина безмерная* и *стало совсем тихо* акцентируют внимание на степени проявления признака. Писатель зачастую подчеркивает именно абсолютную степень проявления тишины. Это позволяет автору передать интенсивность переживаний и создать атмосферу полного погружения в описываемое состояние.

5. ... *наконец установилась такая тишина, как в космосе, как в бесконечности ...*

6. ... *и тут стало совсем тихо, зал точно опустел...*

7. *Тишина безмерная, исходящая от величия земли и неба...*

8. *Потом наступила длительная пауза и полная тишина.*

Писатель наделяет тишину сенсорными характеристиками, что позволяет читателю ощутить ее физически, и использует прием олицетворения. Обороты вроде *стылая тишина* создают ассоциации с холодом, тишина приобретает способности живого организма – цепенеть, отстраняться. Это придает концепту динамику и активность, показывая его влияние на окружающую среду и подчеркивает атмосферу отчуждения или эмоционального оцепенения, что усиливает впечатление от описываемого состояния.

9. *С тех пор, с умиротворением снежного шторма, скованные великими заносами горы стояли в цепенеющей и отстранившейся ото всего на свете стылой тишине.*

10. *Тишина была живой, ибо все, что населяло саванну, все, кроме змей, спешило насладиться в тот час прохлады, спешило пожить.*

В «Плахе» тишина часто выступает не просто как отсутствие звука, но как активный фон, который выделяет и усиливает определенные звуковые характеристики окружающей реальности. Это создает своеобразный эффект: звуки, проявляющиеся на фоне тишины, становятся более отчетливыми и значимыми для восприятия. Тишина у Ч.Т. Айтматова словно усиливает внимание к малейшим звукам, которые в обычной жизни могли бы остаться незамеченными, и тем самым придает им особое смысловое и эмоциональное значение.

11. *Вокруг царили покой и тишина: овцы мирно паслись, ягнята резвились, сороки перестали стрекотать – слышно было лишь, как неподалеку бежит с горы ручей и поют в кустах птицы.*

В данном примере тишина создает идеальный фон, на котором звуки природы становятся более явными и ощутимыми. Легкий шум ручья и пение птиц становятся центральными элементами звукового пейзажа, что усиливает чувство гармонии и спокойствия.

12. *В наступившей тишине явственнее, гулче и грозней стал слышен стук быстро бегущих по рельсам колес.*

Контраст между тишиной и звуком стука колес подчеркивает движение и динамику. Этот звук, воспринимаемый на фоне тишины, усиливает эмоциональную напряженность сцены.

13. *Светило солнце, ветер стих, и в полной тишине учащенное дыхание лошадей слышно было так хорошо, как собственное дыхание.*

Благодаря такой детали, как звук дыхания лошадей, который выделяется на фоне тишины, читатель погружается в атмосферу сцены: мы не просто видим, что происходит, но буквально слышим и чувствуем это.

В исследуемом романе концепт «тишина» выступает как амбивалентный феномен в контексте реализации категории оценки, что проявляется в его двойственности – тишина не представляется однозначно положительным или отрицательным явлением. В зависимости от ситуации и контекста, тишина может вызывать как чувство гармонии и покоя, так и тревоги или угрозы.

В некоторых случаях тишина носит негативную коннотацию, создавая ощущение напряженности и опасности.

14. *... на всхолмлениях иерусалимских, точно бы набухла глухая зловещая тишина, готовая вот-вот разорваться.*

15. – *Эрназар!* – *страшно вскрикнул Бостон и сам испугался своего крика, гулко раскатившегося в мертвенной тишине.*

С другой стороны, тишина может быть оценена положительно, как источник покоя и удовольствия.

16. ... Уркунчиевы могли позволить себе хоть раз в году выпить чай без помех, **в тишине и спокойствии**.

17. – Ой, прямо не верится, – всё приговаривала Гулюмкан, – **как хорошо, какая благодать, какая тишина!**

Ч.Т. Айтматов прибегает к оксюморонному описанию тишины, подчеркивая ее многогранность и силу воздействия. В выражениях *немой крик* и *оглушающая тишина* он соединяет противоположные понятия, тем самым создавая парадоксальные образы, которые усиливают эмоциональное напряжение. Тишина в этих примерах становится активной и почти физически осязаемой – она может быть настолько мощной, что *оглушает*, или же символизировать внутреннее страдание через *немой крик*, когда невозможность звукового выражения усиливает внутренний конфликт героев.

18. *И согнулся в три погибели, закачался, корчась в немом крике.*

19. *Вдохнул полной грудью воздух. Тишина стояла оглушающая.*

В романе Ч.Т. Айтматова «Плаха» концепт «тишина» часто используется в контекстах, описывающих трагические события и кризисные моменты в жизни персонажей. В таких эпизодах тишина подчеркивает безысходность и масштаб происходящего.

Например, последние моменты жизни Авдия Каллистратова окружены беззвучной, бесконечной водной поверхностью, где даже такие природные явления, как бурление воды и движение волн, описываются как бесшумные. Эта тишина подчеркивает постепенное угасание героя, создавая атмосферу перехода к неизбежному концу.

20. *И привиделась его угасающему взору большая вода, ... Вода бесшумно бурлила, и по ней катили бесшумные белые волны, как поземка по полю, неизвестно откуда и неизвестно куда. Но на самом едва видимом краю того беззвучного моря смутно угадывалась над водой фигура человека, ...*

В сцене, где Бостон случайно убивает своего ребенка, тишина также играет центральную роль, когда мир *утратил звуки и безмолвствовал*, подчеркивая трагизм случившегося.

21. *И согнулся в три погибели, закачался, **корчась в немом крике**. Акбара была еще жива, а рядом с ней лежал бездыханный, с простреленной грудью малыша. А мир, **утративший звуки, безмолвствовал**. Он исчез, его не стало, на его месте остался только бушующий огненный мрак.*

И, наконец, в сцене «моюнкусского светопреставления» волчица Акбара воспринимает апокалиптический хаос, окруженный беззвучием: вертолеты, пули, обезумевшие сайгаки – всё это происходит в полном безмолвии, что делает события еще более страшными и отчужденными от реальности.

22. *Страх достиг таких апокалиптических размеров, что волчице Акбаре, оглохшей от выстрелов, казалось, что весь мир **оглох и онемел**, что везде воцарился хаос и само солнце, **беззвучно** пылающее над головой, тоже гонимо вместе с ними в этой бешеной облаве, что оно тоже мечется и ищет спасения и что даже вертолеты вдруг **онемели** и уже без грохота и свиста **беззвучно** кружатся над уходящей в бездну степью, подобно гигантским **безмолвным** коршунам... А отстрельщики-автоматчики **беззвучно** палили с колена, с бортов «уазиков», и **беззвучно** мчались, взлетая над землей, машины, **беззвучно** неслись обезумевшие сайгаки и **беззвучно** валились под прошивающими их пулями, обливаясь кровью... И в этом апокалиптическом **безмолвии** волчице Акбаре явилось лицо человека.*

В романе Ч.Т. Айтматова «Плаха» концепт «тишина» приобретает глубокое художественное значение. Тишина становится активным фоном, на котором разворачиваются ключевые события произведения, отражая внутренние состояния персонажей и атмосферу окружающего мира. Концепт «тишина» тесно связан с природой, пространством и временем, что позволяет автору создавать живописные и яркие, почти зримые, образы. Тишина усиливает эмоциональное воздействие текста на читателя, формируя

читательское восприятие и раскрывая внутренний мир персонажей на более глубоком уровне.

Литература

1. *Рудакова С.В.* Слово-образ «тишина» в поэзии Е.А. Боратынского (материалы к «Антологии художественных образов русской литературы первой трети XIX в.») // Проблемы истории, филологии, культуры. – Москва – Магнитогорск – Новосибирск, 2011. – № 3 (33). – С. 699–705.
2. *Болдырев Н.Н.* Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. Вып. 4. Концептуализация мира в языке: коллектив. Моногр. / гл. ред Е. С. Кубрякова. – М.; Тамбов, 2009. – С. 25–78.
3. *Зензера И.В.* Парадигматика текстового поля «тишина» в повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант» // Пушкинские чтения-2011. «Живые» традиции в русской литературе: жанр, автор, герой, текст: материалы XVI Междунар. науч. конф. / Ленинградский гос. ун-т им. А.С. Пушкина / под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб., 2011. – С. 339–345
4. *Айтматов Ч.Т.* Плаха: роман. – СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. – 416 с.

УДК 811.161.1

А.В. Внуковская

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному. Автор приводит некоторые дидактические приемы и приходит к выводу об эффективности данного вида работы для развития языковой и межкультурной компетенций иностранных обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; художественный текст; лингвокультурный комментарий; языковая компетенция; межкультурная компетенция.

Изучение русского языка как иностранного подразумевает не только овладение его лексикой, фразеологией и грамматикой. Мы разделяем мнение О.Е. Павловской, А.А. Бажан и Д.С. Тасаконской, что «знание языка является лишь одним из элементов, который необходим для успешного взаимодействия в многонациональном окружении» [1, с. 40]. Подлинное умение использовать русский язык во всем его богатстве и многообразии невозможно без понимания культуры и национальной специфики. Благодаря художественной литературе мы имеем возможность познакомить обучающихся с народом, язык которого они осваивают, и связанными с этим языковыми особенностями.

Работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет комплексно решить несколько важных для успешного овладения языком задач. Прежде всего это усвоение лексико-фразеологических единиц, семантизация и актуализация которых реализуется при обсуждении прочитанного, выполнении заданий на различных этапах чтения.

Предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения развивают навыки чтения, интерпретации прочитанного, монологической и диалогической речи. На базе текста можно отработать и грамматические конструкции. Помимо собственно языковых явлений, художественная литература – источник социокультурной информации.

Чтение художественных произведений привлекательно для обучающихся. Однако для эффективного их использования на занятиях необходимо решить ряд вопросов.

Во-первых, отбор литературы для чтения представляет собой определенную трудность, поскольку во многом зависит от конкретной группы или класса, в котором планируется ее использование. Имеют значение возраст, круг интересов (профессия), образование, личностные характеристики обучающихся, а также уровень их языковой подготовки и жизненный опыт.

Во-вторых, многие произведения имеют значительный объем, и потому их трудно успеть прочесть за отведенное время. В таких случаях приходится либо искать небольшие рассказы, либо прибегать к сокращенному, адаптированному варианту произведения или его фрагментам, либо же большую часть оставлять для самостоятельного внеклассного чтения (если позволяет время).

В-третьих, нужно обращать внимание на сложность языка произведений. Художественный текст отличается образностью, использованием различных стилистических средств, которые могут представлять трудность для иноязычных обучающихся в силу различия культур и картин мира. Лингвокультурный комментарий помогает решить этот вопрос, но переизбыток дополнительной информации также вреден, поэтому число стилистических приемов необходимо контролировать и отслеживать во время отбора текста и/или его адаптации.

Одним из приемов работы с текстом, изобилующим образными средствами, является задание, в котором обучающимся предлагается выбрать подходящий пример подобного средства и объяснить его. Это задание можно выполнять индивидуально или в парах и малых группах, где обучающиеся обмениваются соображениями. Для трактовки им разрешается пользоваться дополнительными источниками информации. В результате обмена мнениями и совместного обсуждения вся группа под руководством преподавателя интерпретирует большой объем текста.

Несмотря на долгую практику и активное использование, актуальной остается проблема адаптации аутентичных художественных произведений для применения в процессе обучения. Цель адаптации – приведение текста в соответствие языковой компетенции обучающихся. Вопрос о степени адаптации решается, исходя из возможностей конкретной группы и задач занятия.

Наиболее сильной трансформации подвергается текст для менее подготовленных обучающихся. Например, заменяются слова и конструкции, которые еще не были ими изучены. В малоподготовленной аудитории отобранные тексты можно использовать и для отработки произносительных навыков. Для более сильных

групп сложны для понимания инофонов слова и конструкции сопровождаются комментарием. Чаще всего в дополнительном комментарии нуждаются безэквивалентная лексика, топонимы, антропонимы, историзмы, диалектизмы и пр. Как отмечает Р.В. Миксюк, «многоуровневое комментирование сохраняет первоизданность текста-оригинала и дает возможность организовать учебный процесс в аутентичных ситуациях общения» [2, с. 61].

Когда уровень языковой подготовки обучающихся достаточен для самостоятельного знакомства с текстом, акцент делается на формирование и развитие навыков устной и письменной речи. Эффективная форма работы с такими группами – ведение читательского дневника. Его наполнение может варьироваться.

Приведем примеры вопросов, на которые обучающиеся должны дать ответы. В зависимости от целей данного вида работы этот список можно изменить, сократить или дополнить:

1. Дата.
2. Название произведения.
3. Автор.
4. Главные герои:
 - характеристика героя (существительное, прилагательное, глагол, наречие);
 - высказывание из текста, которое характеризует героя;
 - роль литературного героя в системе образов.
5. Краткое содержание.
6. Мое впечатление о прочитанном.
7. На кого из персонажей я бы хотел быть похожим?
8. Понравилась мне книга или нет?
9. Если бы я был автором, то как бы я закончил это произведение?
10. Какие новые слова я узнал?
11. Какие слова (фразы) мне непонятны?
12. Захочу ли я когда-нибудь перечитать это произведение?
13. Станет ли оно моим любимым?
14. Будет ли эта книга хорошим подарком кому-то из моих друзей?

Чтение оригинальных произведений доступно только на продвинутом этапе обучения. В противном случае сложности работы с подобными текстами могут демотивировать обучающихся и мешают преодолеть языковой барьер.

И.В. Зензерея предлагает также нестандартные формы работы с художественным текстом на уроках русского языка, такие как «Корзина идей», «Инсерт», «Концептуальная таблица», «Кластер», «Fishbone» [3, с. 239–240]. Наряду с ментальными картами и читательским дневником указанные выше приемы помогают структурировать данные и эффективны для развития коммуникативных навыков. Организованная подобным образом информация, извлеченная из текста, полезна обучающимся для пересказа, участия в дискуссии, написания эссе или сочинения и других форм продуктивной речевой деятельности.

Таким образом, целесообразность работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному подтверждается ее эффективностью для расширения кругозора и усиления мотивации к изучению языка. Приемы работы с художественными произведениями, аутентичные или адаптированные под уровень обучающихся, разнообразны и способствуют обогащению словарного запаса и улучшению грамотности. Данный вид работы – дидактически оправданный способом формирования и развития языковой и межкультурной компетенций у иностранных обучающихся.

Литература:

1. Павловская О.Е., Бажан А.А., Тасаковская Д.С. Лингвокультурологический и лингводидактический потенциал современных художественных текстов в процессе обучения РКИ (на материале прозы Л. Петрушевской) // Наука. Образование. Современность. – 2023. – № 4. – С. 39–45.
2. Миксюк Р.В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. 2019. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-tekst-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 28.09.2024).

3. *Зензера И.В.* Методы и приемы организации работы с художественным текстом на уроках русского языка // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 12-1(21). – С. 238–242.

УДК 811.581(575.2)(04)

М.В. Джумаза

ПРОБЛЕМА ТОЖДЕСТВ И РАЗЛИЧИЙ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ Г.С. ЗЕНКОВА И ЕЕ ПРЕЛОМЛЕНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СЛОГОВОЙ ФОНОЛОГИИ

Аннотация. В статье исследуются вопросы, касающиеся тождества и различий звуковых единиц в интерпретации Г.С. Зенкова через призму существующих разногласий между двумя отечественными фонологическими школами – Московской (МФШ) и Ленинградской (ЛФШ), ныне – Санкт-Петербургской (СПФШ). Считается, что основа расхождений между представителями двух школ – именно их различное отношение к вопросу о тождестве позиционно чередующихся звуков. С учетом типологических особенностей языков слогового строя предлагается альтернативный взгляд на проблему, соответствующий специфике позиционно чередующихся звуков в разных языках.

Ключевые слова: тождество и различие; фонология; фонема и звукотип; позиции; чередование; слоговая фонология.

С точки зрения принятого в общем языкознании положения, сравнение одного предмета с другим является одним из наиболее мощных средств познания окружающего мира, «весь прогресс теоретической половины человеческих знаний... достигнут в сущности сравнением предметов и явлений по сходству» [1, с. 29]. То же самое мы находим и в гносеологии – «ни один акт познания не проходит без отождествления начиная от чувственного

знакомства с объектами и кончая построениями абстрактнейших теорий и их применения» [2, с. 1].

Познавательный процесс, как известно, строится таким образом, что перед субъектом познания всегда возникает неопределенное и нерасчлененное множество объектов с многочисленными признаками и свойствами. И тогда возникает необходимость проходить процедуру отождествления, чтобы достигнуть обобщенного, инвариантного образа предмета или предметов. И это стремление найти общее в различном, установить то, что является «одним и тем же», занимало умы исследователей на протяжении всей человеческой истории, независимо от того, в какой области знания проводилось исследование. А ведь это и есть не что иное, как стремление теоретически осмыслить те же вопросы тождества и различия в глобальном масштабе.

В области лингвистики впервые в теоретическом плане постановку вопроса о тождестве и различиях лингвистических объектов осуществил выдающийся швейцарский ученый Ф. де Соссюр, который в известном высказывании впервые провозгласил, что «весь механизм языка зиждется исключительно на тождествах и различиях... сосуществующих в нераздельном и неразлучном единстве» [3, с. 141]. И если конечной целью лингвистического исследования является построение классификации, то его неперемненное предварительное условие – решение вопроса о тождестве и различиях языковых единиц.

Названная проблема занимала центральное место и в исследованиях ученых-фонологов. Более того, можно без преувеличения сказать, что она послужила предпосылкой возникновения самой науки фонологии. Следует вспомнить в этой связи признание Бодуэна де Куртенэ, с именем которого связывают начало собственно фонологических изысканий и само появление фонологии как науки. Понятие фонемы возникло на основе обобщения альтернатив и чередований. Так, в одной из своих работ он пишет: «Исходною точкой для развития этих мыслей (отношений между звуками. – *М.Д.*) послужили мои чтения по разным отделам языковедения (в особенности по русской грамматике и латинской

фонетике), где я вместо «переходов» звуков в звуки выдвинул на первый план их чередования...» [4, с. 125]. И дальше он назвал «статически-физиологические соответствия и отношения звуков» дивергентными, а «статически-этимологические отношения и разветвления звуков» – коррелятивами [4, с. 125]. Для определения и выявления на их основе фонетических закономерностей языков традиционного понятия «звук» оказалось недостаточным. Необходимо было найти основание для тождества альтернирующих звуков и соответствующий термин для этого тождества. И Бодуэн де Куртенэ предлагает термин «фонема» и два варианта в качестве основания для тождества: «Понятие «фонема» разлагается на два существенно различные: 1) просто обобщение антропофонических свойств, 2) подвижной компонент морфемы и признак известной морфологической категории» [4, с. 125].

Л.В. Щерба, развивая идеи Бодуэна де Куртенэ, внес в определение фонемы понятие звукового типа [5, с. 18] и уточнил смысловозначительную функцию [6, с. 14]. В дальнейшем всеми учеными-фонологами – последователями учения Бодуэна и Щербы, несмотря на различия их взглядов по вопросу об основании тождества чередующихся звуков, фонема однозначно воспринималась как единица звукового строя, служащая для отождествления значимых единиц языка – морфем (МФШ) или словоформ (ЛФШ), в состав которых она входит в качестве минимального сегмента, а через них – и для их различения.

Однако вопрос об основаниях тождества звуковых единиц – на основании субстанционального (материального) или физического сходства и функционального – так и остался камнем преткновения в трудах многих исследователей, в том числе и представителей двух отечественных фонологических школ. И, как известно из истории, в дальнейшем послужил источником главных разногласий между ними, не получивших своего разрешения до настоящего времени. Хотя неоднократно предпринимались попытки примирить обе стороны на основе приемлемых, «плюралистических», концепций отдельных ученых-фонологов.

Немало внимания уделил проблеме тождеств и различий как ключевому вопросу теоретической лингвистики в своих трудах и Г.С. Зенков – вне всякого сомнения, один из самых ярких и талантливых ученых в Кыргызстане прошлого столетия. Идея о тождестве и нетождестве лингвистических объектов красной нитью проходит через все исследования ученого, особенно там, где проблема касается специфики и цельности (системности) тех или иных уровней языка. Г.С. Зенков был одним из приверженцев и даже адептом Московской фонологической школы у себя в регионе, непримиримо, последовательно и эмоционально отстаивающим идеи функционального подхода к вопросу об идентификации лингвистических единиц. Свои взгляды и идеи он защищал бескомпромиссно, горячо и всегда в полемике со своими оппонентами. Приведем некоторые, на наш взгляд, наиболее характерные высказывания ученого по вопросу тождеств и различий фонологических единиц в виде тезисов:

- «Вопрос тождества – есть вопрос ограничения и упорядочения всего разнообразия лингвистических объектов, нахождения инвариантного в отличие от вариантных различий».
- «Два разных подхода к обоснованию проблемы фонологического тождества – фактически всегда две концепции фонологической реальности...».
- «Вопрос о степени звукового сходства функционально тождественных элементов не имеет принципиального значения для решения проблемы идентификации лингвистических объектов: разновидностями одной функциональной единицы в принципе могут быть и различные в звуковом отношении элементы».
- «Причиной основных разногласий в фонологии (да и не только в фонологии) является, как правило, отношение лингвистов к критерию фонетического сходства элементов при их отождествлении».
- «Физическое тождество не обязательно предполагает тождество лингвистическое: одна и та же фонема может реализоваться по-разному в зависимости от окружения».

- «В соответствии с нашими воззрениями, подлинно фонологическая теория начинается там, где в основу ее построения кладется критерий функциональной значимости элементов (минимальных единиц) звукового строя языка – фонем – с учетом их позиционного поведения в составе морфем и слов».
- «Одна и та же фонема в принципе может быть представлена рядом позиционно чередующихся звуков как сходных, так и совершенно различных по своему физическому материалу».
- «Фонема в трактовке Ленинградской школы... не отвечает требованиям единицы эмиического уровня, являясь на деле обыкновенным звукотипом».
- «И все-таки сказанное не означает, что модели описания звуковой реальности, предложенные Ленинградской и Московской школами, вообще исключают друг друга и не могут рассматриваться как взаимодополняющие» [7, с. 10].

Приведенные здесь высказывания – лишь малая толика всего того, что отражает позицию ученого по всему спектру вопросов, касающихся идентификации звуковых единиц, но и их достаточно, чтобы понять его отношение к ним. Все его соображения по этой проблеме сосредоточены вокруг понятия структурно-функциональной единицы языка. Как известно, оно связано с понятием фонемы, с введением которой в лингвистический обиход утвердился функциональный подход к языковым явлениям. С тех пор все ученые, исследующие звуковой строй языка, заявили о приверженности к этому направлению в лингвистике. Но вопрос о содержании этой функциональной единицы до сих пор остается открытым. Содержательная специфика фонемы прежде всего связана с тем, как исследователи подходят к решению вопроса тождества и различия звуковых единиц.

Не вдаваясь в подробности многолетней полемики между сторонниками двух направлений в фонологии по вопросу тождества звуковых единиц (они достаточно хорошо известны широкому кругу специалистов в этой области), хотелось бы предложить свое мнение по данному вопросу. Было бы правильным рассмотреть этот вопрос под другим, типологическим, углом зрения.

Ведь все споры возникают из-за тех особенностей, которые присущи только одному языку или, точнее, языкам одной типологии. Тогда как в действительности существует огромное количество языков, в которых могут быть совершенно иные особенности, соответствующие звуковому строю. Следовательно, и вопрос о тождестве и различиях может получить иное решение. Стоит выйти за пределы фонологической системы русского языка – можно обнаружить много интересного. Самое главное: станет очевидным, что закономерности соотношения физической и функциональной данности, действительно, специфичны для каждого языка [8, с. 72]. Вот на этом важном ключевом положении и хотелось бы остановиться. Весьма показательным будет, на наш взгляд, эту проблему рассмотреть через призму фонологии слоговых языков.

Чтобы понять эту закономерность, т. е. специфичность соотношений физической и функциональной данности, необходимо найти основание для сопоставления, которым могут послужить существующие типы чередований, свойственных фонетической системе того и другого языка. От их характера, типа и степени распространенности будет во многом зависеть та или иная вариативность звуковых единиц, их диапазон. Однако учитывая, что содержательная интерпретация чередований у представителей двух школ принципиально различается, мы остановили выбор на классификации типов чередований, предложенной Р.И. Аванесовым в классической работе «Фонетика современного русского литературного языка» [9, с. 36].

Необходимо прежде всего указать, что для фонологии существенны чередования позиционные, поскольку именно они подлежат отождествлению как представители одной функциональной единицы. Чередования непозиционные, или традиционные, не вводятся в круг проблем, подведомственных фонологии.

Р.И. Аванесов предлагает различать два типа позиционных чередований: а) позиционные чередования, образующие параллельные, или не пересекающиеся друг с другом ряды, не имеющие общих членов; б) позиционные чередования, образующие ряды, частично пересекающиеся друг с другом, имеют один или

несколько общих членов [9, с. 23]. Оба типа чередований широко распространены в фонетической системе русского языка.

При наличии в языке двух типов чередований так называемый диапазон варьирования звуков в пределах одной функциональной единицы довольно-таки широк и разнообразен, потому что он представляет собой ряд позиционно чередующихся звуков. При этом в одну фонему могут объединяться звуки, находящиеся между собой как в параллельных и непересекающихся чередованиях, так и непараллельных и пересекающихся. Таким образом, звуки, которые находятся в отношениях параллельного и непересекающегося чередования, входят в одну фонему на правах ее вариаций (с позиции ЛФШ, они представляют различные оттенки одной фонемы). В противоположность им звуки, находящиеся в отношениях пересекающегося чередования, входят в одну фонему на правах ее вариантов (у «ленинградцев» в данном случае констатируется чередование фонем). Сущность разногласий между представителями двух школ в этом вопросе заключается в том, что сторонники ЛФШ отождествляют в одной фонеме только те звуки, которые находятся между собой в отношениях дополнительной дистрибуции, т. е. выступают всегда во взаимоисключающих позициях. Поэтому те звуки, которые могут находиться в одной позиции, не могут быть аллофонами одной фонемы.

Принципиально иной характер позиционных чередований находим в слоговых языках, в частности, в таких классических их представителях, как китайский и дунганский. Главная их особенность заключается в том, что все потенциально возможные произносительные варианты никогда в системе языка функционально не противопоставлены друг другу и вместе, каждый в своем ряду, образуют один акустико-артикуляционный тип, одно функциональное тождество.

Из всего сказанного следует, что наблюдаются существенные расхождения в позиционном поведении гласных и согласных слоговых языков в отличие от русского. В слоговых языках нет широко разветвленной позиционной мены звуков, а те незначительные позиционные видоизменения звуков больше подходят,

по классификации Р.И. Аванесова, под определение параллельных и непересекающихся чередований. Отсутствие или неразвитость позиционных чередований в этих языках объясняется тем, что нет соответствующих условий для позиционной мены звуков.

Вот что применительно к китайскому языку пишет М.К. Румянцев: «Структура слога в китайском языке, как правило, прозрачна, границы слогов ясны, элементы слога как фонологические единицы представлены идеальными по звуковому типу или почти идеальными акустическими реализациями, незначительно варьируемыми тонами морфем. Акустическая нейтрализация наблюдается лишь в словах нейтрального тона – суффиксальных словах, которых очень мало: фактор безударного слога... отсутствует. Все слоги полных тонов практически приравниваются к слогам в сильной позиции независимо от того, являются ли они односложными словами или морфемами двусложных и многосложных слов. Ассимиляции и диссимиляции звуков весьма редки. Отсутствие групп согласных на границах морфем делает невозможным их взаимное воздействие друг на друга, и в связи с этим морфемные границы на фонетическом уровне не затемняются, как, например, в русском языке» [10, с. 37].

Схожего мнения придерживается и В.Б. Касевич: «...для флективных языков наиболее типичны чередования, элизии, эпентезы, метатезы. Среди чередований фонем (с точки зрения МФШ, чередования аллофонов одной фонемы. – М.Д.) значительное место занимают неавтоматические, которые в первую очередь и вызывают к жизни особую область – морфонологию. Крайнюю точку «морфонологической» шкалы занимают изолирующие языки. Морфонология в этих языках сведена к минимуму, а в некоторых языках практически отсутствует: здесь каждая морфема обладает единственным вариантом, даже автоматическое варьирование почти исключено» [11, с. 144–145]. Те же мысли мы находим и у И.Н. Гальцева: китайский язык «в противоположность русскому характеризуется четкой отграниченностью непроемных морфем друг от друга и устойчивостью их звукового состава: изменения гласных, связанные с наличием или

отсутствием ударения, – минимальные и для практических целей обычно не учитываются; полное изменение согласных под влиянием соседних звуков, как правило, не допускается... В целом позиционные изменения звуков на стыке морфем, доходящие до качественно иного звучания, которое бы совпадало со звучанием других фонем, не имеют широкого распространения в китайском языке» [12, с. 200]. И последнее, что следовало бы сделать, – привести еще одно замечание В.Б. Касевича, касающееся уже самой проблемы тождества звуков в этих языках: «В данном языке чередования в пределах морфемы занимают столь незначительное место, что это делает невозможным сколько-нибудь широкое применение метода морфологического отождествления, заставляя наряду с дистрибутивными методами прибегать к соображениям о фонетическом сходстве» [13, с. 100].

Думается, приведенных высказываний известных китаеведов-фонологов, как отечественных, так и зарубежных, вполне достаточно, чтобы убедиться: фонема слоговых языков во всех потенциально возможных позициях в слове и пределах части слова – морфеме, характеризуется определенной общностью акустико-артикуляционных признаков, с учетом которых фонему слоговых языков можно определить как фонетический, звуковой тип (звукотип).

В качестве итогового заключения следует привести высказывание того же Р.И. Аванесова, чья классификация различных типов чередования послужила отправным пунктом при решении проблемы тождества в двух различных по типологии языках. Он сказал: «При наличии в языке чередований только параллельных, образующих ряды, не пересекающихся друг с другом, фонетическая система оказывается более простой: каждый из рядов чередований образует функциональное тождество, которому соответствует одна фонема...» [9, с. 28]. Мы сюда добавили бы, что этому функциональному тождеству соответствует и тождество материальное, физическое.

Итак, на главный вопрос, вынесенный в начале статьи о соответствии или несоответствии физического тождества

функциональному, можно ответить следующим образом. Да, физическое тождество не обязательно предполагает тождество лингвистическое, но и не опровергает. И особенности позиционного поведения звуков слоговых языков это убедительно доказывают. Есть все основания утверждать, что при наличии в фонетической системе лишь параллельных и непересекающихся чередований фонемой является звукотип. Именно она обладает статусом единственно возможной функциональной единицы, подтверждение чему мы находим у С.М. Кузьминой: «Если фонетической системе свойственны лишь параллельные и непересекающиеся чередования звуков... то в таком языке понятия фонемы и звукотипа практически совпадают» [14, с. 4]. Однако несмотря на то, что сторонники МФШ не признают за звукотипом статуса функциональной единицы языка, считаем, что такой взгляд правомерен лишь по отношению к фонологической системе русского языка и языков, типологически схожих с ним. Существует огромное количество языков, большинство из них слоговые, в которых, с учетом особенностей их позиционного варьирования, статусом фонемы будут обладать звукотипы по той причине, что других по содержанию структурных единиц нет.

Литература

1. Общее языкознание / под ред. чл.-корр. АН СССР Б.А. Серебренникова. – М.: Наука, 1970.
2. Проблема «тождества» (тун) в Древнем Китае. – URL: <https://www.synologia.ru>.
3. Фердинанд де Соссюр. Труды по языкознанию / пер. с франц., под ред. Холодовича. – М.: Прогресс. – 1977.
4. Бодуэн де Куртене И.А. Некоторые отделы «Сравнительной грамматики» славянских языков // Бодуэн де Куртене. Избранные труды по общему языкознанию. Т.1. – М.: Наука, 1963.
5. Щерба Л.В. Русские гласные в качественном и количественном отношении. – Л.: Наука, 1983.
6. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М.: Высшая школа, 1963.
7. Зенков Г.С. Вопросы теории словообразования. – Фрунзе, 1969.

8. *Джумаза М.В.* Теоретические проблемы орфографии дунганского языка. – Бишкек: Илим, 2010.
9. *Аванесов Р.И.* Фонетика современного русского литературного языка. – М.: Изд. МГУ, 1956.
10. *Румянцев М.К.* К проблеме слогофонемы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Востоковедение. – 1978. – №2.
11. *Касевич В.Б.* Морфонология. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.
12. *Гальцев И.Н.* Введение в изучение китайского языка. – М.: Иностран. лит., 1962.
13. *Касевич В.Б.* Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. – М.: Наука, 1983.
14. *Кузьмина С.М.* Теоретические проблемы русской орфографии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1980.

УДК 81.27

Е.И. Жоламанова

КОГНИТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО КОНЦЕПТА «СТРАХ» В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ч. АЙТМАТОВА

Аннотация. Цель статьи – изучение эмоционального концепта «страх» в произведениях Чингиза Айтматова и выявление его авторской специфики. Тема актуальна, так как когнитивные признаки данного концепта позволяют описать индивидуальный стиль писателя. Предлагаемый алгоритм анализа эмоциональных концептов в произведениях Ч. Айтматова ранее не использовался.

Ключевые слова: антропоцентрическая парадигма; атрибутивные словосочетания; лингвокультурная специфика; невербальные средства; когнитивные признаки; портрет эмоции; художественный дискурс; эмоциональный концепт.

Цель данной статьи – выявление когнитивных признаков эмоционального концепта «страх» на материале художественных

произведений Ч. Айтматова. Тема статьи представляется актуальной, поскольку концептуальные исследования касаются современных направлений языкознания. Изучение эмоционального концепта «страх» проводилось на основе языковой вербализации, когнитивного анализа и невербальных способов репрезентации концепта.

Чтобы определить понятие, обратимся к дефинициям слова «страх» в авторитетных лексикографических источниках. Толковый словарь С.И. Ожегова дает следующее определение: «Страх – очень сильный испуг, сильная боязнь» [1, с. 710].

Согласно этимологическому словарю Н.М. Шанского, слово «страх» восходит к общеславянскому «коченеть, застывать», сравни: в литовском *stregti* – *оцепенеть, превратиться в лед*. [2, с. 428]. Исторический анализ показывает, что первоначальные значения слова «страх» не были связаны с обозначением эмоций и не соотносились с метафорическим образом холода; слово «страх» указывало на физиологические ощущения холода и оцепенения.

Теперь рассмотрим вербальные средства выражения эмоциональных концептов, они бывают лексико-фразеологическими, грамматическими и стилистическими. Самыми распространенными в этом ряду являются лексические способы выражения языковых значений. Лингвисты подразделяют вербальные языковые единицы на нейтральные и эмотивные. В эмотивных эмоциональных концептах преобладает эмоциональный содержательный компонент.

Согласно лингвистической теории эмоций В.И. Шаховского, все эмотивы распределяются по трем группам: 1) обозначение, или прямая номинация (*печаль, гнев*); 2) описание, или дескрипция (*улыбка, слезы*); 3) выражение, или экспликация [3, с. 25–31].

Итак, эмоциональные концепты объективируются с помощью различных языковых знаков, но важнейшую роль играют лексические. Поэтому изучение приемов вербализации концептов – наиболее простой способ обнаружить их содержание.

Изучив понятийные характеристики эмоционального концепта «страх» в языковой системе русского языка, перейдем к рассмотрению вербальной реализации данного концепта в художественных произведениях Ч. Айтматова. Приведем примеры прямой и образной номинации, экспликации и дескрипции.

Все лексические средства в художественных произведениях Ч. Айтматова, обозначающие данную эмоцию, мы разделили на основе частеречной принадлежности: *страх, страшиться, страшный, страшно*. Затем подобрали к каждому слову синонимический ряд из текстов изучаемых произведений.

Наблюдения за различными частеречными номинациями эмоции «страх» в тексте произведений Ч. Айтматова позволяют обнаружить богатый арсенал синонимов по сравнению с данными лексикографических источников. Автор обогатил системные синонимические ряды такими текстовыми синонимами, как *страх – треволения, страшиться – заледенеть, страшный – душераздирающий*.

Наиболее частотными в изучаемых художественных текстах являются синонимы концепта «страх» *ужас и тревога*.

Анализ художественных текстов позволил выявить когнитивные признаки концепта «страх», которые являются универсальными для русского языкового сознания.

Приведем литературные контексты общеупотребительных когнитивных признаков из повестей «Белый пароход», «Прощай, Гульсары!», «Материнское поле», «Пегий пес, бегущий краем моря», «И дольше века длится день», «Плаха».

Во-первых, страх может стать причиной действия: *«Наконец поднял голову, протер глаза и, глянув перед собой, оцепенел»* («Белый пароход»).

Во-вторых, для страха могут появиться определенные причины: *«От одного ее [степи] вида у Танабая захолодило внутри»* («Прощай, Гульсары!»).

В-третьих, страх может ограничить действия кого-либо: *«Но разговор наш не клеился, больше молчали. Не оттого, что не*

о чем было, а оттого, что тяжело было, сковывалось все внутри, слово выдавить страшно) («Материнское поле»).

В-четвертых, кто-либо может переживать страх определенным образом: «Он никогда не слышал волчьего воя и почувствовал, как всё в нем на миг приостановилось и заледенело» («Прощай, Гульсары!»).

В тексте художественных произведений Ч. Айтматова встретились так называемые стертые метафоры, перечислим их виды:

1) пространственные метафоры типа «страх – вместилище»: «Вцепившись в сиденье, Кирик судорожно жался в страхе к ноге старика Органа» («Пегий пес, бегущий краем моря»);

2) структурные метафоры типа «страх – помешательство»: «Он всё ниже и ниже ник головой и сидел согнувшись, как помешанный, боящийся взглянуть перед собой («И дольше века длится день»);

3) фитоморфные метафоры типа «страх – растение»: «И с каждым часом возрастала угроза их жизни – к неутихающей жажде прибавлялся жестокий, разрушительный голод» («Пегий пес, бегущий краем моря»);

4) милитарные метафоры типа «страх – враг»: «Однако при мысли, что 11-летний мальчик останется в лодке один на один со всем светом, в беспроглядном тумане, в безбрежном море, медленно умирая от жажды и голода, Эмрайина охватила оторопь» («Пегий пес, бегущий краем моря»); Ведь вместе с отцом ему было бы легче утонуть, чем теперь, когда одиночество и страх сковали его руки и ноги и когда он так страшится переступить за борт лодки («Пегий пес, бегущий краем моря»);

5) температурные метафоры типа «страх – холод»: «Рыба-женщина бешено колотилась в мелкой воде, тщетно пытаясь вырваться из плена коварной отмели. Обливаясь холодным потом, Орган бросался к ней на помощь» («Пегий пес, бегущий краем моря»); «И со всех сторон обступало мальчика одиночество, и кругом царил безысходный страх, холодящий душу» («Пегий пес, бегущий краем моря»);

б) химические метафоры типа «страх – яд»: «... *освободить души от вечно преследующего страха, отравляющего их, как яд, разлитый в воздухе*» («Плаха»).

Образные выражения также были отмечены при анализе синонимов страха – ужаса и тревоги. Ужас метафоризировался с черной рекой, что соответствует стихийному коду, а тревога – с вскрикнувшей раненой птицей, что соотносится с анималистическим кодом.

В художественном дискурсе Ч. Айтматова встретились примеры невербальных способов объективации эмоционального концепта «страх». Средствами передачи психического состояния послужили голос, мимика, пантомимика, спазм сосудов, дрожь тела, изменение сердечной деятельности.

Лингвистическое обозначение концепта «страх» в сочетании с экстралингвистическими коррелятами, передающими соответствующее эмоциональное состояние в виде особого языка тела – выразительных движений, ввела в научный оборот проф. М.И. Лазариди [4, с. 357].

1. Вокальная мимика (звуковая сторона слов), «страх – крик»: «*Он рванулся, шаря по лодке, и закричал жутким воплем, горестно огласившим безмолвную пустыню туманного моря*» («Пегий пес, бегущий краем моря»).

2. Пантомимика, «страх – ограниченность движений, оцепенение»: «*Кириск от страха сжался в комок, испытывая еще большую жажду и острые рези в животе*» («Пегий пес, бегущий краем моря»).

«Страх – дрожь»: «*Кириск дрожал всем телом, приткнувшись у его ног*» («Пегий пес, бегущий краем моря»).

3. Характеристика сердечной деятельности, «страх – учащенное сердцебиение»: «...*как панически стучало готовое разорваться на части сердце Рыбы-женщины, точно то была схваченная в погоне птица-подранок*» («Пегий пес, бегущий краем моря»).

4. Мимика, «страх – выражение глаз»: «*Ясно были видны ее испуганно вытаращенные глаза и светло-сиреневая полоса по*

хребту, от затылка до самого кончика хвоста» («Пегий пес, бегущий краем моря»).

Находясь в состоянии страха, человек проявляет невольные физиологические реакции: он может замереть от страха, похолодеть, задрожать и побледнеть, почувствовать слабость, у него могут произойти перебои сердечной деятельности. Приведем примеры, какими ощущениями сопровождается эмоция страха и как отражается это в художественном тексте.

1. Замирание, слабость: *«Она ... перескочила, успев при этом разглядеть черты его лица, и остановившиеся в жутком страхе глаза ...»* («Плаха»).

2. Понижение температуры тела: *«Страшусь я смерти, и ноги мои холодеют, хотя сегодня так невыносимо жарко»* («Плаха»).

3. Потоотделение: *«...от страха к горлу подкатила тошнота, и пот заструился по лицу, падая каплями на мраморные плиты у худых жилистых ног»* («Плаха»).

Такие физиологические реакции организма, как замирание и понижение температуры тела, ведут к первоначальным этимологическим значениям «оцепенение, превращение в лед», например: *«Он никогда не слышал волчьего воя и почувствовал, как все в нем на миг приостановилось и заледенело»* («Прощай, Гульсары!»).

Психическое состояние страха у человека также может сопровождаться бледностью кожных покровов, дрожью в теле, мимикой, пантомимикой, спазмами сосудов, деятельностью секреторных желез. Всё это также подтверждается литературными цитатами из анализируемых произведений.

Мы описали такие физиологические проявления эмоции страха, как мимика, пантомимика, выражение глаз, характеристика сердечной деятельности, выявленные в художественных текстах Ч. Айтматова.

Следует заметить, что в особых случаях, когда писатель повествует об очень сильном, всепоглощающем страхе, он прибегает к описанию неадекватного восприятия действительности героем литературного произведения.

Когнитивные признаки концепта «страх» могут быть как универсальными, так и дополнительными, встречающимися только в авторском употреблении. Например: *«Ее удерживали женщины, закрутив руки за спину, а она вырывалась изо всех сил ко мне и кричала так сильно, что я ничего не слышала»* («Материнское поле»). *«Толгонай догадалась, что пришла похоронка на Касыма. От страха случившегося Толгонай уже не слышала крика Алиман»* («Материнское поле»).

Оглохнуть и неадекватно видеть мир на несколько мгновений – это не эмоциональное поведение, а реакция на эмоцию страха. Это еще одна грань физиологических реакций организма наряду с сердцебиением, изменением голоса, мимикой, пантомимикой.

Исследуя эмоцию страха, Ч. Айтматов описывает не только традиционные выразительные движения (оцепенение, замирание, учащенное сердцебиение, бледность кожных покровов), но и показывает, как героиня может на время потерять слух. Такой прием описания эмоционального состояния страха можно отнести к индивидуально-авторским особенностям писательского стиля Чингиза Айтматова.

Таким образом, на авторском когнитивном пространстве концепта «страх» вырисовывается лингвистический портрет данной эмоции. Художественные тексты Ч. Айтматова показывают, что страх может достигать «апокалиптических размеров». Он может быть жутким, преследующим и неотступным. Страх представляется в художественных произведениях Ч. Айтматова в образе врага: он может затаиться, а может охватить сердце человека, может сковать его тело, страх может пристрелить кого-либо, задавить, подстеречь кого-то или кому-то грозить. Страх может представлять в метафорических образах: он, как яд, отравляет человека; глаза человека могут наполниться «сукровицей страха». Страх может возникнуть из-за угрозы жизни или в сложной бытовой ситуации.

Как видно из текста исследованных художественных произведений, от страха можно вздрогнуть, испугаться, отпрянуть, окаменеть, оцепенеть, помертветь и закричать благим матом. Герои

Чингиза Айтматова от страха могут онеметь, оглохнуть и даже неадекватно воспринимать действительность на мгновения.

Такая яркая метафорика и лингвоэкспрессия наполняют когнитивное пространство художественных произведений великого кыргызского писателя и подчеркивает его неповторимый авторский стиль.

Литература

1. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1988. – 752 с.
2. *Шанский Н.М., Шанская Т.В., Иванова В.В.* Краткий этимологический словарь / под ред. С.Г. Бархударова. – М., 1971.
3. *Шаховский В.И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж: изд-во Воронежского гос ун-та, 1988. – 193 с.
4. *Лазариди М.И.* Функционально-семантические поля психических состояний в современном русском языке. – Бишкек, 2001. 179 с.

УДК 371.321(575.2)

*Ж.Э. Жолдошалиева,
М.А. Куканова*

КОМПЛЕКСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ ПРЕДМЕТОВ «РУССКИЙ ЯЗЫК» И «ЛИТЕРАТУРА» В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются организация и построение урока «Русский язык» в национальной школе; комплексное изложение учебных материалов на различных уровнях языка: лексики, морфологии, синтаксиса, фонетики, фразеологии. Комплексный подход характеризуется смещением акцента с языка как системы трех аспектов на речь как процесс использования этих аспектов. В одном из исследований педагогов конца XX в. комплексный подход описан так, что изучаемый фонетический материал должен быть отражен и в грамматике.

Необходимо, чтобы изучаемый текст был построен с учетом изучаемого фонетического и грамматического материала, следует учитывать, как целесообразно активизировать тот или иной грамматический материал.

Ключевые слова: русский язык; обучение; принципы построения урока; словарный запас; морфология; синтаксис; фонетика; фразеология; способ; словарь.

Работа по обучению лексике и фразеологии является неотъемлемой частью урока, его важнейшей составляющей. Основные принципы организации лексической работы схожи с принципами построения урока «Русский язык», обучение должно осуществляться по новой программе «Русский язык для 1-4-х классов кыргызскоязычных школ», при этом, выделяя особенности лексической микросистемы и употребления лексических единиц в речи, необходимо учитывать взаимодействие и связи лексики с другими уровнями языка. По мнению В.Н. Ярцевой, «одним из главных условий языковой жизни является единство и взаимосвязь различных ее уровней» [1, с. 136].

В связи с этим важнейшим принципом организации и построения урока «Русский язык», преподаваемого в школе, можно считать комплексное изложение учебного материала различных уровней языка: словарный запас, морфология, синтаксис, фонетика, фразеология. Комплексный подход характеризуется смещением акцента языка как системы трех аспектов на речь как процесс использования этих аспектов. В одной из работ конца 1990-х годов комплексный подход описывался следующим образом: «... изучаемый фонетический материал должен быть отражен в грамматике. Необходимо, чтобы изучаемый текст был построен с учетом изучаемого фонетического и грамматического материала и учитывалось, в какой грамматической теме удобно активировать тот или иной грамматический материал» [2, с. 188].

Взаимосвязь и взаимозависимость различных сторон воспитательной работы раскрываются в ряде исследований общедидактического значения: М.А. Рыбникова (идея тематических

направлений), А.А. Добромыслов (проблемы развития логического мышления учащихся, мышление, роль работы со словарем), В.М. Чистяков и Ф.Ф. Советкин (разработка упражнений для развития речи в связи с изучением грамматики), Е.А. Верещагин и В.В. Костомаров (соотношение языка и представления действительности на лексико-семантическом материале), Л.З. Шакирова (проблема взаимосвязи грамматических категорий и их семантической обусловленности), В.П. Озерская (проблема взаимосвязи морфологии и синтаксиса), Е.Н. Ершова (соотношение языковых уровней и их отражение в теории и практике обучения русскому языку) и др.

Комплексный подбор учебного материала осуществляется с учетом двух основных подходов. Во-первых, взаимосвязь между планом сообщения и планом содержания, смыслом и применением. При этом группировка материала по лексическим темам и соотносительности с речевыми ситуациями дополняет его фонетико-фонологическую и грамматическую организацию. Во-вторых, межуровневые связи, многогранность многих грамматических категорий и функциональное значение комплексного подхода к использованию языковых средств на разных уровнях.

Взяв за основу характер языковых единиц, а также исходя из сказанного выше, отметим: принцип организации лексико-фразеологической работы на русском языке означает изучение слова в неразрывной связи с грамматической системой языка (морфология и синтаксис).

Овладение словарным запасом русского (неродного) языка возможно в неразрывной связи с изучением его грамматического строя, взаимосвязи единиц языка со словесными группами в семантическом и лексическом плане.

Таким образом, морфологические свойства лексических единиц следует изучать в связке с соответствующей группой слов. А синтаксические особенности слов можно освоить, изучая синтаксические задачи. Таким образом, тесная связь между лексическим и грамматическим аспектами объясняется тем, что они представляют собой две неразрывные части языковой системы.

«В реальной истории языка грамматические и лексические формы и значения тесно связаны и постоянно влияют друг на друга. Поэтому невозможно выучить грамматический строй языка без его лексического содержания, лексических и грамматических значений» [4, с. 76]. Поскольку слово одновременно служит единицей лексической системы и грамматического строя языка, связь лексической работы с обучением грамматике выражается в принципе комплексного метода: процесс усвоения новых слов и их значения, а также процесс употребления тех или иных грамматических явлений в речи идет рука об руку с обучением. Также большое внимание уделяется овладению словом в системе языка, его парадигматическими, синтагматическими и словообразовательными связями с другими единицами языка (лексико-семантическими, тематическими, синонимическими, антонимическими группами, словообразовательными гнездами и т. д.) лексический материал на всех уровнях языка (фонетика, морфология, синтаксис, фразеология), уместна и умелая перекрестная работа. Системная организация лексического материала в русском языке определяется на основе сложившихся в науке способов его организации. При этом необходимо учитывать особенности семантики и структуры лексических единиц, системных связей и отношений в словарном запасе.

В настоящее время при организации лексического материала значительное внимание уделяется ситуационному и тематическому подходу. Он отвечает за три функционально-коммуникативные направления при обучении русскому языку, что способствует более прочному усвоению лексического материала учащимися. Овладение лексикой обязательно подразумевает использование ее в различных ситуациях общения с учетом различных тематических групп. Системное использование ситуаций и тематических групп на всех уровнях учебного процесса рассматривается как один из плодотворных резервов интенсификации обучения русскому языку, в том числе в области его лексического построения. Включение определенной лексики в создаваемые ситуации и тематические группы с самого начала учебного процесса позволяет расширить сферу использования резервов и придать

ситуативно-тематический характер работе, сделать процесс усвоения слов целенаправленным. Все это способствует дополнению речи учащихся лексическими единицами в соответствии с тематическими группами и ситуациями общения, что отражает основные положения современного языкознания о системности лексики и опоре на самоклассификацию вещей и явлений. Разрабатывая подход к методической организации лексического материала, мы ориентировались не только на ситуативно-тематический принцип, но и на ведение словарной работы на материале лексико-семантических групп – смысловых групп, объединенных хотя бы одной лексико-парадигматической схемой [5, с. 110].

В статье мы использовали подход, основанный на принадлежности лексики наиболее многочисленным и важным грамматическим классам (существительному и глаголу). Как установлено в ходе исследования, опора на лексический материал по ситуационно-тематическому принципу на системно-функциональной основе способствует реальному обогащению словаря и формированию языковых знаний учащихся. Продемонстрируем это на примере слов, обозначающих названия продуктов питания и овощей. Объединение лексических единиц по темам не означает лишь парадигматический список (например, слова «масло», «хлеб», «молоко», «абрикос», «сахар», «лук», «морковь»). Они способны давать синтагматические словосочетания, которые можно в полной мере использовать при актуализации соответствующих тем и ситуаций общения. Особенности методической организации изучения такого лексического материала связаны с тем, что последовательность подачи материала сохраняется при определении интеграции системных отношений в лексике. Поскольку сразу дать полную парадигму слова или «комплекс кроссвордов» невозможно, возникает необходимость поэтапной организации словарного запаса. Он отражает системные связи изучаемого слова; в первую очередь берутся во внимание слова, относящиеся к изучаемой в данное время теме или конкретной ситуации, затем – известные учащимся единицы, которые они усвоили на предыдущих уроках.

Ситуативно-тематический принцип организации лексического материала сопровождается принципом учета словесных ассоциаций. Использование словесных ассоциаций при обучении лексике позволяет повысить качество усвоения словарного материала. Это будет способствовать его сохранению как набора воспоминаний. Изучение ассоциативных связей дает возможность определить структуру механизма речевой деятельности учащихся. Наличие ассоциаций позволяет систематизировать слова по важным темам и логически организовать процесс их запоминания.

Этот прием имеет психофизиологическую основу. Таким образом, современная нейропсихология установила, что существуют так называемые «ассоциативные» слои мозга, играющие важную роль в сложнейших видах психической деятельности. В связи с этим организация учебного материала по принципу словесных ассоциаций соответствует психическим процессам памяти и обеспечивает естественный путь приобретения словарного запаса. Организацию лексического материала с учетом его системных связей наиболее целесообразно реализовать в составе ситуативно-тематических объединений. Это вполне соответствует данным лингвистической науки: в составе широких тематических классов можно выделить такие системные объединения, как лексико-семантические и тематические группы.

Системная организация русской лексики в условиях билингвизма требует учета трудностей усваиваемого учебного материала. По нашему убеждению, лексические трудности определяются прежде всего сложностью самого словарного материала, целью его изучения, этапом обучения, а также языковым и общим мировоззрением учащихся. Таким образом, показателями затруднений, вызванных особенностями слова, могут быть его длина, краткость, нераздельность, особенности буквенно-звуковых связей и произношения, грамматические формы и их производные. С точки зрения значения и употребления, можно выделить абстрактность и множественность слов и включить их в трудные для изучения словесные семейства. В изучаемом языке показатели сложности слов часто обусловлены межъязыковой

интерференцией. Например, слово в кыргызском языке отличается от соответствующего слова в русском по форме и структуре: в кыргызском – это словосочетание (сууга түшүү), а в русском языке – одно слово (купаться). В разных случаях (по значению и употреблению слова) наблюдается несоответствие количества значений, отсутствие этого понятия или значения в родном языке обучающихся, особенности синтагматических отношений слова по сравнению с русским языком и т. д.

Характер объяснения формы и значения, методы закрепления полностью зависят от особых свойств и уровня сложности изучаемой лексической единицы. Проведенный нами эксперимент по проверке уровня владения русской лексикой (октябрь 2022 г. – май 2023 г.) позволил:

1) получить конкретную информацию об особенностях овладения лексикой, трудностях зрительного восприятия лексики, чтобы убедиться в необходимости специальной работы для достижения этой цели;

2) выявить методические причины, обуславливающие недостаточную продуктивность усвоения словарного запаса;

3) определить характер лексической единицы, а также сложностью ее усвоения.

В исследовании приняли участие 214 учащихся 1-4-х классов двух школ села Новопавловки Чуйской области. Эксперимент проводился в течение учебного года. Проверка знаний учащихся строилась на материале, используемом в русскоязычных школах. Задание было оформлено для каждого ученика на отдельной странице. Для каждого класса было подготовлено по три варианта. Задача учащихся заключалась в том, чтобы рядом с предложенным словом написать его перевод, составить с использованием этого слова фразы и предложения. Задания содержали требование не только на перевод с кыргызского языка на русский, но и наоборот.

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод, что характер ошибок, допущенных учащимися, весьма различен: орфографические ошибки и семантически неточные переводы либо их отсутствие при переводе с русского языка на кыргызский,

и наоборот, в ряде случаев отмечался правильный перевод с русского на кыргызский язык, тогда как перевод того же слова с кыргызского языка отсутствовал или был неверным.

Литература

1. *Ярцева В.Н.* Связь грамматики и лексики в языковой системе. Исследования по общей теории грамматики. 3-е переизд. – М.: Наука, 2010.
2. *Соронкулов Г.У., Жолдошалиева Ж.Э.* К проблеме изучения читательских интересов учащихся // Вестник КРСУ. – 2024. – Т. 24. № 6. – С. 186–189.
3. *Кулушова А.Т., Калдыбаев С.К.* Электронный учебник как учебно-методический комплекс образовательной среды // Вестник КРСУ. – 2023. Т. 23. № 10. – С. 121–125.
4. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое изучение слов – М. АСТ. 2001.
5. *Васильев Л.М.* Теория семантических полей // Вопросы языкознания. –2011.– № 3. – С. 105–113.

УДК 37.378

*С.Б. Жулидов,
М.В. Золотова*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУСИЗМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЫ

Аннотация. Рассматривается употребление при переводе англоязычной прозы лексических единиц с ярко выраженной национальной окраской, которые, будучи не свойственными менталитету и культуре носителей исходного языка, воспринимаются как неестественные и потому неуместные в переводном тексте.

Ключевые слова: перевод; русизм; соответствие; адекватный; лексический; стилистический; экспрессивный.

Для получения адекватно переведенного художественного текста, помимо необходимости преодоления лингвистических расхождений между исходным языком (ИЯ) и языком перевода (ПЯ), не менее существенным является и учет культурологического фактора, влияющего на максимально верное соотношение единиц ИЯ и ПЯ, параллельно использованных в исходном и переводном текстах (ИТ и ПТ) как контекстуальные соответствия. А поскольку «особенности культуры закреплены в языке в виде национально-специфических единиц (реалий и др.), входят в значения языковых единиц в виде разноплановых коннотаций и влияют на их употребление» [1, с. 39], то перевод литературного произведения – это всегда и «своеобразный контакт одной культуры с другой» [2, с. 127].

К таким единицам, определяющим взаимосвязь и соотношение культурологических параметров стран ИЯ и ПЯ при переводе на русский язык, относятся и *русизмы* [3]. Под ними мы понимаем разноуровневые лексические единицы – слова, устойчивые словосочетания, цитаты из литературных произведений и кинофильмов, образные поговорки и фразеологизмы как сугубо национальные реалии, хорошо известные носителям русского языка и особенно часто употребляемые в эмоционально-экспрессивном речевом общении [4].

Цель статьи – классифицировать анализируемые русизмы согласно их отнесенности к указанным слоям лексики ПЯ, а также определить эффективность и правомерность их применения в конкретных ПТ.

Объект исследования – четыре англоязычных романа и их переводы на русский язык [5; 6; 7; 8]. Предмет исследования – законченные в смысловом отношении и содержащие русизмы отрезки ПТ, параллельные ИТ.

I. ОТДЕЛЬНЫЕ СЛОВА

1. “Don’t think it’s not **going to cost**,” the Captain said <...> – Не думай, что это не влетит нам **в копейчку**, – сказал <...> Капитан [5, с. 84].

В устах американского магната даже стилистически крайне неудачный «центик» в ПТ был бы органичнее и правдоподобнее русской копеечки.

2. <...> she **ate** while reading the sketchy story <...> [6, его, пробегая глазами заметку 20]. <...> Лайла **схотрячила** <...> [6, с. 35].

Данный глагол, образованный от *хомяк*, присущ только русскому языку, в английском же *hamster* вовсе не является признаком обжорства.

3. “Poker? **Hard Luck** Jonnie! Those were the days.” [6, ха? Да, были деньки [6, с. 320]. с. 205]. – Poker? Джонни-**Непрунь**!

Ср.: адекватное соответствие в другом переводе этого романа: «– Poker? Неудачник Джонни? Вот были дни!».

4. “I definitely **need wine** before I get started <...>.” [6, повествование <...>, мне с. 8]. – Прежде чем я начну **нужно накатить** [6, с. 20].

А ведь эта героиня – не какая-то пьющая грубиянка, а консультант в картинной галерее. И читателю непонятно, чего же именно ей так не терпится *накатить* – водки, виски, джина... ибо слабым винцом алкоголички не ограничиваются. Впрочем, оно и осталось не переданным – отсебятина.

Аналогичные примеры неоправданной вульгаризации речи персонажа русизмами:

5. “If she ever gets a **tattoo**,” Julie commented, “it’s going to say exactly that.” [6, с. 63]. – Если она однажды сделает себе **татуху**, – заметила Джули, – то именно с этой фразой [6, с. 99].

6. “<...> followed by major sex.” – <...> занимаются безумным сексом.
 “You watch them **have sex**? Lila, give me those binoculars.” – Ты наблюдала, как они **трахаются**? Дай сюда бинокль! – Нет. – Лайла помотала головой, смеясь. – Как они трахаются, я не видела. Но это и так понятно [6, с. 10].
7. “At least he **died** on a happy memory.” [6, с. 205]. – **Скопытился, так сказать**, со счастливыми воспоминаниями [6, с. 321].
8. “Nick, we really spending five **mil** on anti-kid smoking?” [5, с. 65]. – Ник, мы действительно выставляем пять «**лимонов**» против детского курения? [5, с. 47].

Ввиду некоторого фонетического сходства слов «миллион» и «лимон» последнее стало жаргонным русизмом в значении этого числительного, абсолютно не соотносящимся в паре *lemon* и *mil*.

9. “The first thing you’ll do is call <...> and tell them to get out here **right away**.” [5, с. 181]. – Первое, что вы сделаете, – позвоните <...> и скажите им, чтобы **шметом** летели сюда [5, с. 167].

Как эквивалент литературного *right away* этот даже не просто русизм, а довольно редкий поволжский (Саратов, Пенза, Самара) диалектизм, причем искаженный (правильно «шémentом»), звучит здесь особенно нелепо.

А вот такой русизм – совершенно чуждая для страны ИЯ реалия, введенная в ПТ ошибочно и потому полностью исказившая смысл ИТ:

10. “Chase Benson,” Lori – Чейз Бенсон, – пояснила expanded. “He knows everyone, Лори. – Он знает абсолютно and drops names like they’re всех, так и сыпет известными **seeds for the garden.**” [7, с. именами, словно **семечками** 110]. [7, с. 196].

Раз *for the garden* не переведено, выходит, что в 2061 г. (описываемое время) американцы, как и современные русские, тоже примутся грызть *семечки*.

Правильно, разумеется – «словно семенами сад засеивает».

В следующем случае нет основания для стилистического искажения нейтрального *suit* сленговым русизмом *шмотка*:

11. Enjoying a new **suit** this Мне слегка неудобно much makes me a little ashamed, и даже стыдно, что я так but the suit makes me feel new радуюсь новой **шмотке**, но <...> [8, с. 28]. это действительно волшебный костюм. В нем я себя ощущаю другим <...> [8, с. 51].

II. ЦИТАТЫ И ПАРЕМИИ

12. “Jesus Christ **on a toast- ed bagel** – do you have any idea <...>?” [5, с. 16]. – Это все равно, что подать им Иисуса Христа **на блюдечке с голубой каемочкой** – представляешь <...>? [5, с. 14].

Эта цитата, связанная с Остапом Бендером и потому ставшая расхожей паремией, является легко узнаваемым русизмом, поэтому в речи иностранцев она попросту неуместна. Здесь же она еще и искажена безвкусной аллитерацией: *на блюдечке... каемочкой* (аутентичное – «каемкой»). При чтении ПТ может создаться ложное впечатление, будто американцы не только захлеб читают «Золотого тельца» в подлиннике, но и всюю используют этот

русизм в речи, да еще и перевирая его точно так же, как и сам переводчик.

13. In the past they understood things better. I remember my grandmother <...> [8, с. 19]. В прошлом люди были мудрее и лучшее разбирались в жизни. Умели **зреть в корень**. Помню, бабушка <...> [8, с. 31].

Совершенно безосновательно вставленный в ПТ русизм *зреть в корень* – узнаваемая цитата из «Славянорусского корнеслова» (изданного в 1817 г.) А.С. Шишкова («зри в корень <...>» (у Козьмы Пруткова – «смотри в корень»). Англичанин, простой коммивояжер, никак не мог быть знаком с этим выражением, да еще и цитировать на русском.

14. <...> they're holed up in a motel, surrounded by empty bottles, on the phone to Bogotá and moaning some chiquita [8, с. 52]. <...>серьезные,приличные дядьки окапываются в мотелях в окружении пустых бутылок и голых девок и предаются всяким **нехорошим излишествам** [8, с. 73].

А эта произвольная вставка – тоже известная цитата из фильма «Кавказская пленница» («излишества нехорошие» – слова Труса, роль Г. Вицина). Приписывать знакомство с этой старой комедией современному американскому преступнику – свидетельство незаурядного воображения переводчицы, сумевшей разглядеть в нем ценителя советского кинематографа.

Полностью аналогичный случай:

15. Liberius shows me a photo of a **gormless** twink as I refill his glass [8, с. 172]. Я подливаю Либерию вина, а он показывает мне фотографию какого-то педика, **явно не обезображенного интеллектом** [8, с. 229].

В основе этой столь же неуместной отсебятины лежит другая расхожая цитата – «интеллектом явно не изуродован» из фильма «Москва слезам не верит», давно ставшая примитивным штампом. Допускать, что современный англичанин смог почти дословно запомнить это выражение, – полный нонсенс. Ведь есть же словарный эквивалент: «глупый». Ср.: gormless – stupid [9].

16. I've never taken a really big risk with a long, painful fall to the ground, and maybe this is why I've never got on. Plus chocolate.

I meet Mr Yates [8, с. 228].

Я ни разу в жизни не рисковал по-крупному – так чтобы **пан или пропал**, – и, наверное, поэтому так ничего и не добился. **Как говорится, кто не рискует, тот не пьет шампанского.** Дидсбери представляет мне мистера Йетса [8, с. 300].

И здесь паремия, построенная на взаимообусловленности риска и шампанского, – это русизм, давно ставший затертым клише, не считающимся сколь-либо остроумным. Главное же то, что для его введения нет никаких оснований в ИТ, хотя бы в виде, например, «nothing ventured – nothing gained» и др. То же самое относится и ко второй отсебятине *пан или пропал*.

Еще одна искусственно внедренная в ПТ паремия – шуточный русизм, основанный на придании переходности непереходному глаголу «уходить». Это употребление было бы возможно, будь в ИТ нечто, похожее на “they made me go (quit)”. Здесь же внесена отсебятина, резко искажившая смысл ИТ:

17. Despite my seniority, Clarinda stayed and I went. I don't think the miniskirt was a decisive force – the clincher <...> [8, с. 9].

Я был старше и опытнее, но Кларинда осталась, а я ушёл. **Или, вернее, меня ушли.** Я не думаю, что ее мини-юбка стала решающим фактором <...> [8, с 16].

III. ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ

18. I remember my grandmother saying, “For years I kept hoping your grandfather **would die**, but now we need the money.” [8, с. 19].
- Помню, бабушка как-то сказала: «Столько лет я ждала, что твой дед **отбросит копыта**, но теперь нам нужны деньги» [8, с. 31].

Совершенно неправдоподобно, что пожилая женщина в разговоре с внуком о его деде (своем муже) вместо нейтральных «умрет» или «скончается», вдруг прибегла к неуместно грубому *отбросит копыта*, звучащему необъяснимо жестоко по отношению и к деду, и к ребенку.

Тот же самый фразеологизм, почему-то так полюбившийся переводчице, но на сей раз уже не в виде хоть и ошибочного, но все же соответствия единице ИТ (*die*), а уже полной отсебятины *отброшу копыта* приписывается и спившемуся алкоголику. Приравнение к нему заботливой бабушки – свидетельство абсолютной эмоциональной и стилистической глухоты:

19. “<...> he was sure the drinking would take me first, he was worried <...>.” [8, с. 233].
- <...> он не сомневался, что мое беспробудное пьянство очень быстро загонит меня в могилу и я **отброшу копыта** первым, у него все равно появлялись такие мысли <...> [8, с. 306].

И это же проделано в переводах двух других романов:

20. “If I hadn’t smoked five packs of cigarettes every day for forty years, **I’d be dead** by now.” [5, с. 26.]
- Если бы я последние срок лет не выкуривал по пять пачек в день, **я бы давно уже копыта отбросил** [5, с. 21].

21. “At least he **died** on a happy memory.” [6, с. 205]. – **Скопытился**, так сказать, со счастливыми воспоминаниями [6, с. 321].

А в следующем случае получившееся в ПТ до нелепости тавтологичным (*глаз – глазом*) предложение стилистически исковеркано «с помощью» фразеологизма:

22. <...> she drew out her gun. She shot Ivan neatly **between the eyes** before he had a chance **to blink** [6, с. 109]. Она <...> выхватила пистолет и сделала Ивану аккуратную дырку между **глаз** так, что тот **глазом не успел моргнуть** [6, с. 147].

Не указано лишь, каким же *глазом не успел* подмигнуть напоследок жестокой поделницы несчастный Ваня – правым или левым.

Анализ фактического материала позволяет констатировать, что при переводе этих четырех романов русизмы вносились в ПТ систематически, однако чаще всего неправомерно и необоснованно, что влекло за собой искажение ИТ, приводя к его неадекватному переводу в целом. Введение в ПТ русизмов реализовалось в основном двояко:

1) в виде кажущихся, т. е. ошибочных контекстуальных соответствий лексическим единицам ИТ;

2) в виде произвольных добавлений к ИТ, т. е. вообще как недопустимая отсебятина.

Кроме того, употребление русизмов нарушало и культурологическую составляющую оригиналов, приводя к неестественному «конфликту культур» (термин С.Г. Тер-Минасовой), что почти всегда сопровождалось нарушением заданной авторами стилистики, а иногда влекло за собой и неверную передачу смыслового содержания.

Из сказанного выше можно сделать основополагающий вывод, что использование любых русизмов при переводе художественных произведений нецелесообразно, ибо неизбежно приводит

к нарушению национальных и языковых особенностей подлинника и, следовательно, к его искажению.

Литература

1. *Тимко Н.В.* Фактор «культура» в переводе. 2-е изд., доп. – Курск: КурскГУ, 2007.
2. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. – М.: Валент, 2011.
3. *Жулидов С.Б., Золотова М.В., Иванов С.С.* Русизмы как культурологические и стилистические маркеры при переводе американской прозы // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5 (90). – С. 261–265.
4. *Жулидов С.Б., Золотова М.В.* Лингвокультурологические особенности подлинника и проблемы адекватного перевода (на материале современной англоязычной прозы). Международная научная конференция «Язык – текст – дискурс: новые стратегии научного поиска». – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2023. – С. 67–73.
5. Christopher Buckley. Thank you for smoking. 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995. – Кристофер Бакли. Здесь курят. Роман / пер. с англ. С.Б. Ильина // Иностранная литература. – 1999. – № 11–12.
6. Roberts, Nora. The Collector. New York: Writers House LLC, 2014. – Робертс, Нора. Коллекционер / пер. с англ. Ю. Бугровой. – М.: Эксмо, 2023.
7. Roberts, Nora. Echoes in death. New York: Writers House LLC and Synopsis Literary Agency, 2017. – Робертс Нора. Эхо смерти / пер. с англ. Инессы Метлицкой и Лианы Шаутидзе. – М.: Эксмо, 2021.
8. Fischer, Tibor. Good to Be God. Richmond: Alma Books, 2008. – Фишер Тибор. Классно быть богом. Серия «Интеллектуальный бестселлер. Первый ряд» / пер. с англ. Т. Покидаевой. – М.: Эксмо, 2019.
9. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2003.

О НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРА Г.С. ЗЕНКОВА

Аннотация. Статья посвящена памяти доктора филологических наук, профессора Г.С. Зенкова, характеристике его научно-педагогической деятельности, роли в подготовке кадров и разработке актуальных вопросов словообразования и общей лингвистики.

Ключевые слова: языкознание; словообразование; дериватология; дериватема; словообразовательное гнездо; лингвометодика.

Нынешний год знаменателен для науки Кыргызстана тем, что в республике отмечается столетие двух выдающихся ученых – доктора филологических наук, профессора Геннадия Степановича Зенкова и доктора педагогических наук, профессора Льва Аврумовича Шеймана. Оба были достойными носителями высокого звания «Заслуженный учитель Кыргызской Республики». Г.С. Зенков был научным руководителем моей кандидатской диссертации, а Л.А. Шейман – вдохновителем моей научно-творческой активности в сфере лингвометодики.

Статья посвящается памяти Учителя и ставит своей целью, во-первых, кратко рассказать о жизни и научно-педагогической деятельности Геннадия Степановича, его человеческих качествах и стиле работы с аспирантами и соискателями в качестве научного руководителя и, во-вторых, суммарно представить вклад ученого в теорию словообразования и общую лингвистику.

Жизнь и преподавательская деятельность Г.С. Зенкова. Он родился 28 августа 1924 г. в городе Шара-Сумэ в Восточном Туркестане (Западный Китай), в 1943 г. окончил полный курс советской школы при Генеральном консульстве СССР в г. Урумчи. Потом выехал в Советский Союз, жил в Ташкенте, работал слесарем на авиационном заводе № 84 им. Чкалова. Затем Геннадий

Степанович более двух лет проходил службу в составе действующей армии в провинции Синьцзян КНР: с 24 апреля 1944-го по 25 июля 1946 г. был начальником боевой подготовки (в звании капитана) воинского подразделения особого назначения под командованием генерала Ивана Георгиевича Полипова. Он награжден орденом Отечественной войны II степени, медалью Жукова и почетным знаком «Ветеран войны 1941-1945 годов». После демобилизации поступил на факультет русского языка и литературы КГПИ, по окончании был оставлен в аспирантуре на кафедре теории и практики русского языка. В 1954 г. в возрасте 30 лет Геннадий Степанович в Институте русского языка АН СССР (Москва) защитил кандидатскую диссертацию под руководством кандидата филологических наук, профессора Сергея Ивановича Ожегова – автора знаменитого толкового «Словаря русского языка» (1949) [1].

Всю свою жизнь Г.С. Зенков работал в Кыргызском национальном университете им. 50-летия СССР, выполняя обязанности преподавателя, старшего преподавателя, доцента кафедры русского языка, заведующего межфакультетской кафедрой русского языка, деканом факультета русской филологии. Он преподавал разные дисциплины: «Русский язык» (практикум), «История русского языка», разделы «Фонетика», «Морфология», «Синтаксис» теоретического курса «Современный русский язык», спецкурс «Основы теории словообразования», «Введение в языкознание», «История лингвистических учений», «Общее языкознание» (последние две дисциплины до него преподавал профессор А.Е. Супрун). За заслуги в подготовке педагогических кадров был награжден орденом «Даңк» при президенте А. Акаеве.

В 1993 г., в 69-летнем возрасте, он защитил докторскую диссертацию на тему «Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания». Научные исследования Г.С. Зенкова стали заметным этапом в развитии словообразования не только в русистике, но и в теоретическом языкознании в целом. Монография «Вопросы теории словообразования» [2] включена в избранную библиографию капитальных

научных трудов – в академическую «Русскую грамматику» [3, с. 739], в «Словообразовательный словарь русского языка» А.Н. Тихонова [4, с. 372]. Его имя отмечено в энциклопедическом словаре «Языкознание» [5, с. 426] в ряду ученых, внесших заметный вклад в разработку теоретических основ словообразования как особой отрасли языкознания.

Человеческие качества, лингвистическое дарование и ораторское мастерство Геннадия Степановича отмечают все его ученики. Например, известный поэт Александр Никитенко вспоминает: «В Зенкове нас привлекало и потрясало всё: внешняя элегантная аккуратность и подтянутость, фундаментальное знание предмета, эмоциональная и в то же время буквально математически точно выверенная речь, свободное владение сутью разных новейших языковедческих теорий, над которыми мы чуть ли не сутками безнадежно корпели в «Чернышевке». Он зажигал нас своей научной и педагогической страстью, как бы исподволь своим примером подвигая к предстоящим нам ярким свершениям. Надо сказать, что большая половина нашего курса подалась тогда в языковеды» [1, с. 27]. Действительно, он был знатоком древнего и современного языкознания, свободно разбирался в сложнейших вопросах лингвистики, стройно и убедительно излагал теорию языка во всех аспектах.

Как я стал соискателем доцента Г.С. Зенкова. Мое знакомство с Геннадием Степановичем состоялось в 1979 г. По совету Льва Аврумовича Шеймана, завотделом русского языка и литературы Киргизского научно-исследовательского института педагогики, я обратился к нему с просьбой быть научным руководителем по кандидатской диссертации. Он работал тогда заведующим межфакультетской кафедрой русского языка Киргизского государственного университета им. 50-летия СССР и принял меня сдержанно, неохотно. Я показал ему план-проспект и некоторые материалы диссертации на тему «Лингвистические основы учебного описания русской грамматики на уровне категории падежа». Он просмотрел их внимательно, оценил положительно и выразил согласие на научное руководство. Ему особенно понравилось

содержание первой моей научной статьи «Усвоение творительного падежа по типовым моделям», опубликованной в журнале «Русский язык в киргизской школе» (1973) [6], и статьи «Изучение дательного падежа в национальной аудитории», напечатанной в журнале «Русский язык в казахской школе» (1974) [7]. Он сразу поручил мне написать отдельную статью для сборника по методике преподавания русского языка в вузе, подготавливаемого сотрудниками его кафедры к изданию. Через два месяца я отправил ему большую статью «Учет специфических парадигматико-синтагматических свойств грамматики родного языка при обучении студентов-киргизов русскому языку», которая вошла в сборник «Лингвистические основы методики преподавания русского языка в национальных группах неязыковых вузов», изданный под редакцией доцента Г.С. Зенкова [8]. И вскоре, 18 декабря того же года, тема моей диссертации и научный руководитель были утверждены на ученом совете факультета русской филологии КГНУ. В то время он уже работал деканом этого факультета.

Так судьба свела меня с талантливым, масштабно и критически мыслящим лингвистом, обладающим особым синтезирующим складом ума и основательно освоившим методологию современного языкознания.

В 1983 г. я завершил работу над диссертацией и в начале марта отдал ее Геннадию Степановичу на чтение. Работа получилась солидная и занимала 327 страниц машинописного текста. Он вычитал текст очень внимательно. Работа состояла из четырех глав. По его совету я убрал две главы сопоставительного характера, которые назывались «Киргизские падежи и их функциональные эквиваленты в русском языке» и «Способы передачи русских падежей в киргизском языке», и оставил только две теоретические главы. Геннадий Степанович написал хороший отзыв, обстоятельно демонстрируя теоретическую значимость, новизну и практическую полезность разработанной мною укрупненно-синтетической модели падежа. Я иногда вспоминаю вопрос моего первого официального оппонента по кандидатской диссертации профессора Виталия Ивановича Кодухова: «Капар, кто вам писал работу?»

и свой ответ: «Знаете, Виталий Иванович, так пишет у нас в Киргизии только один языковед. Это ваш покорный слуга».

Вклад профессора Г.С. Зенкова в дериватологию и общее языкознание. Идеи и результаты лингвистических исследований Г.С. Зенкова имеют важное теоретическое и практическое значение для науки о языке и сводятся к нескольким общим пунктам:

1) определение словообразования как самостоятельного яруса языка наряду с фонологическим, лексико-семантическим, морфологическим и синтаксическим ярусами; выявление и описание специфики словообразовательного типа и основных единиц словообразования;

2) обобщение различных интерпретаций проблемы словообразовательных тождеств применительно к означаемой стороне словообразовательного типа; характеристика нормативных и системных свойств словообразовательных единиц, их парадигматико-синтагматических признаков путем введения двух новых терминов – «синтагмо-тип» и «парадигмо-тип»;

3) применение к описанию словообразовательных единиц и типов дихотомий «общее – частное», «тождественное – дифференциальное», «инвариантное – вариантное»; нахождение аналогичных явлений и законов в фонологии и словообразовании; обоснование необходимости введения терминов «суффиксема» и «дериватема» в теорию словообразования; показ различий между словообразовательным типом и дериватомой;

4) раскрытие парадигматического устройства словообразовательных единиц и типов, внутрипарадигматических (оппозитивных) и межпарадигматических (различительных) связей словообразовательных элементов; классификация словообразовательных оппозиций – свободных и несвободных, односторонних и двусторонних, мотивированных и немотивированных, тождественных и различительных и др.; введение понятия «словообразовательная валентность» и разграничение четырех основных ступеней валентности – оптимальной, минимальной, потенциальной и номинальной;

5) осуществление стратификации дериватологического строя языка на подсистемы и подтипы по гнездовому, частеречному и лексическому основаниям, раскрытие иерархической организованности словообразовательной модели языка; по мнению ученого, «основной формой организации производных является отнюдь не часть речи, а словообразовательное гнездо, представляющее собой совокупность однокоренных дериватов, упорядоченных отношениями производности, ибо каждое слово в составе гнезда находится непосредственно при своем производящем»;

6) использование термина «конфигурация» для объяснения взаимодействия словообразовательных формантов; разграничение трех разновидностей конфигураций при соотношении по контрасту образующих возможностей дериватов: а) конфигурация наибольшего контраста, т. е. такая, когда при максимально развитых возможностях одного форманта возможности другого парализованы; б) конфигурация наименьшего контраста, т. е. такая, в которой оба деривата формально имеют равные условия для реализации своих валентных свойств; в) конфигурация совмещенного контраста, когда по одним параметрам конфигурация тяготеет к наибольшему, по другим – к наименьшему контрастам;

7) признание доминирующей роли синтетической модели языка в противовес аналитической, предполагающей разбор слова в терминах фонетики, лексикологии, морфологии и синтаксиса; демонстрация противоположности интегрально-синтетической и поаспектно-аналитической моделей описания в виде схемы:

анализ	=	многоуровневое лингвистическое описание
синтез		одноуровневое лингвистическое описание

[2, 9, 10].

Эти положения и выводы были выдвинуты и всесторонне обоснованы автором еще в монографии «Вопросы теории словообразования» (1969) и докторской диссертации, которая обсуждалась в Институте русского языка Академии наук СССР в 1970 г.

и не была рекомендована к защите. Рецензентами-экспертами диссертации были дериватологи Е.А. Земская, И.С. Улуханов, В.В. Лопатин и другие сотрудники института. Только через 23 года после этого Г.С. Зенкову удалось защитить докторскую диссертацию, но не в Москве, а в Краснодарском университете. Московские дериватологи настороженно относились к его незаурядной личности, к остроте постановки им вопросов словообразования как самостоятельного яруса языка, к углубленно-критическому анализу трудов других ученых, к оригинальному представлению и описанию словообразовательных типов и гнезд, к отождествлению фонологических и словообразовательных законов и т. д. А лингвисты Краснодарского края, высоко оценив укрупненно-синтетическую дериватологическую модель Геннадия Степановича, без особых замечаний приняли его диссертацию и единогласно поддержали на защите.

Мы уверены, что лингвистические идеи Геннадия Степановича Зенкова будут и дальше развиваться в трудах нового поколения языковедов и служить ориентиром для множества направлений в лингвистике [11, 12, 13, 14].

Литература

1. *Никитенко А.* Яркая эпоха Зенкова // Русское слово в Кыргызстане. – 2021. – №3(37). – С. 27–28.
2. *Зенков Г.С.* Вопросы теории словообразования. – Фрунзе, 1969. – 165 с.
3. Русская грамматика. Т. I. – М.: Наука, 1982. – 783 с.
4. *Тихонов А.Н.* Словообразовательный словарь. – М.: Наука, 1985. – 375 с.
5. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В.Н. Ярцева. Изд. 2-е, репринтное. – М., 2000. – 688 с.
6. *Зултукаров К.З.* Усвоение творительного падежа по типовым моделям // Русский язык в киргизской школе. – 1973. – № 5-6. – С. 21–25.
7. *Зултукаров К.З.* Изучение дательного падежа в национальной аудитории // Русский язык в казахской школе. – 1974. – №7. – С. 32–33.
8. *Зултукаров К.З.* Учет специфических парадигматико-синтагматических свойств грамматики родного языка в обучении студентов-киргизов русскому языку // Лингвистические основы методики

- преподавания русского языка в национальных группах неязыковых вузов / под ред. Г.С. Зенкова. – Фрунзе, 1980. – С. 81–149.
9. *Зенков Г.С.* Лингвист-теоретик методист-языковед (О монографии К.З. Зулпукарова) // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 1995. – № 2-3. – С. 105–113.
 10. *Зенков Г.С.* Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания. – Бишкек, 2004. – 278 с.
 11. *Дербишева З.К.* Лингвистическая концепция профессора Г.С. Зенкова // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. Спец. вып. – Бишкек, 2014. – С. 6–9.
 12. *Мальцева В.С.* Потенциал дериватемы со значением вовлеченного действия в контексте словообразовательной теории Г.С. Зенкова // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. Спец. вып.– 2014. – С. 13-17.
 13. *Тагаев М.Дж.* Полипарадигмальное описание морфемики и словообразования (на материале русского и киргизского языков). – Бишкек, 2004. – 282 с.
 14. *Янцен В.К.* Вклад Г.С. Зенкова в структурно-системное изучение русского словообразования // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. Спец. вып. – 2014. – С.6–9.

УДК 001.32

К.З. Зулпукаров

Л.А. ШЕЙМАН И ВОПРОСЫ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Аннотация. Цель статьи – освещение лингвистических взглядов и интересов профессора Л.А. Шеймана, который, будучи литературоведом, специалистом по методике преподавания литературы в школе и создателем целого ряда направлений в литературодидактике, разработал основы междисциплинарной науки – лингвоэтнокультуроведения – и этим внес значительный вклад в прикладное языкознание. Статья написана в память об ученом по случаю его юбилея.

Ключевые слова: литературодидактика; лингвоэтнокультуроведение; лингвокультуроведение; сопоставительное языкознание; синология; ностратика.

Вклад Льва Аврумовича Шеймана в филологию огромен. Его имя хорошо известно в республике и за рубежом. Научные труды ученого насчитывают свыше 500 наименований. К оценке результатов его исследований легко применимо слово-квалификатор «впервые». Л.А. Шейман – основатель целого ряда концепций, подходов и направлений в общей филологии и литературодидактике. К научным заслугам Л.А. Шеймана, на наш взгляд, относятся:

1) открытие киргизской пушкинистики, обнаружение и описание неизвестных до него фактов и сведений, подтверждающих информированность А.С. Пушкина о настоящих «кыргызах» (в отличие от кайсак-киргизов), а также исследование многоплановых интересов великого поэта по ориенталистике;

2) разработка принципов этнокультуроведения и лингвоэтнокультуроведения как межотраслевых научно-прикладных направлений;

3) создание модели билингвальной учебной этнокультуроведческой лексикографии; апробирование ее в тексте учебника русской литературы для средней школы;

4) постановка и решение вопроса о типологии картин мира:

а) индивидуальной, групповой, национальной, межэтнической и общечеловеческой;

б) научной, философской, обыденной, религиозной, языковой и т. д.;

5) раскрытие специфики и путей межкультурной интеграции понятий, представлений и образов в сознании носителей двуязычия;

6) разработка приемов и процедур комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментирования как метода литературодидактики и внедрение его в учебный процесс;

7) выделение и описание основных зон, типов и видов межкультурной интерференции на лексико-фразеологическом

и понятийно-образном уровнях; предложение и ввод в научный дискурс многих понятий-терминов: «этнолексика», «человековедческая лексика», «биэтнокультурализм», «культурно-эстетическое двуязычие», «национальные образы мира», «межкультурные ассоциативные коллизии», «амбивалентность этноассоциативного потенциала слов-стимулов», «литературодидактика» и др., которые, безусловно, обогащают и расширяют понятийно-категориальный аппарат, концептосферы и горизонты гуманитарных знаний.

Но это далеко неполный перечень реализованных на практике научных идей ученого.

Остановимся на некоторых **тенденциях и направлениях в языкознании**, исходные положения которых принадлежат Льву Аврумовичу:

1. Путь от анализа к синтезу. Еще в 1955 г. Лев Аврумович писал, что в школьных учебниках русского языка неоправданно господствует аналитическая методика. По его мнению, школьник имеет дело с «дежурными» предложениями типа *Ученик читает книгу* с минимальным коэффициентом полезного действия. Каждый элемент предложения анатомируется многоступенчато, что почти не дает положительного результата и не работает на развитие речи [1, с. 70]. В 1964 г. он еще раз критически высказывается по поводу доминирования разбора на уроках русского языка. Уроки грамматики, пишет ученый, «разъясняют нерусским строение отдельного русского слова и его роль в предложении. Здесь в центре внимания – анатомия слова и техника его использования. Этим, конечно, не исчерпываются аспекты освоения слова на уроках языка, но именно таково их основное направление» [2, с. 19]. И здесь отмечается малополезность аналитической методики для обучения языку.

Эти высказывания ученого послужили толчком к написанию ряда статей, посвященных демонстрации недостатков аналитических процедур преподавания языка и обоснованию необходимости комплексно-синтетического подхода к презентации усваиваемого материала. В этих статьях были вскрыты основные

недостатки аналитической методики обучения языку: 1) абсолютизация пассивного аспекта обучения, в частности грамматического разбора по вопросам и категориям; 2) неоправданное господство линейно-ступенчатого расположения учебно-речевого материала; 3) пренебрежительное отношение к интересам личности, к коммуникативно-функциональному и порождающе-синтетическому характеру осуществления речевой деятельности; 4) отсутствие точного адресата учебного описания, отвлеченность и оторванность сопоставлений и описаний фактов от нужд речевого общения; 5) сложность и многоступенчатость анализа, тавтологичность терминов, неполнота представления языкового материала, недооценка системной устроенности языковых явлений; 6) отсутствие планомерности и постепенности в расположении учебного материала, оторванность различных уровней языка друг от друга (лексики от грамматики, морфологии от синтаксиса и т. д.) [3, с. 47–50]. В них обосновывались необходимость и важность синтезирующего ввода учебно-речевого материала в память обучаемых. Суть этого подхода состоит в интегрально-компрессионном описании языковых фактов в учебных целях, в сжатии учебно-речевого материала и освоении его при меньшей затрате времени и интеллектуально-физических усилий обучаемых, в разработке учебного комплексно-концентрического подязыка, состоящего из языковых блоков, речевых заготовок и иного «строительного материала», отражающего структуру и пропорции изучаемого языка в целом. Показано, что ускоренный планомерно-последовательный ввод таких блоков в память школьников в крупных системно-функциональных и тематико-ситуативных объединениях позволяет сократить сроки обучения языку и получить большие результаты при меньших затратах. Полнота представления единиц усвоения в учебном подязыке необходима потому, что неполная ориентировочная основа речевого действия оставляет пробелы в знании учащимся языка, которые сами по себе не восполняются языковым опытом. А речевое действие, которое формируется на базе целостного учебного подязыка, являющегося полной ориентировочной основой

обучения, характеризуется быстротой и безошибочностью процесса становления, большой устойчивостью и широтой переноса.

2. Лингвочеловековедение как направление в языкознании. В трудах Л.А. Шеймана часто встречались слова *человековедение, человековедческая лексика*. Впервые он употребил их в книге «Слово на уроке литературы». В ней мы читаем: «Словарная работа на уроках литературы в национальной школе должна учить «человековедению» – способности через русские слова лучше разбираться в характерах людей вообще и умению практически использовать эти нужные слова для оценки конкретных, живых, окружающих людей» [2, с. 20]. (В дальнейшем слово *человековедение* дается без кавычек [2, с. 24, 28].)

При изучении русской литературы «слово предстает, прежде всего, как орудие познания и преобразования мира, и в первую очередь – внутреннего мира человека. Эти уроки вовлекают ученика в подлинную жизнь русских слов. Через русское слово ученик узнает новые миры – характеры, формы человеческих взаимоотношений, нормы нравственности» [2, с. 19]. Из этого было ясно, что человековедческая лексика в то время усваивалась преимущественно на уроках литературного чтения и русской литературы.

На уроках языка господствовал «всепоглощающий пресловутый грамматический разбор» [4, с. 33]. Слово знакомит учащихся через образ с человеческим характером и поступками. Оно вооружает их средствами оценки внешности и поведения человека. Освоение этой группы слов способствует, прежде всего, развитию оценочных способностей у школьников и навыков самооценки. В народе говорят: «Встречают по одежке – провожают по уму». Из этого вытекает, что внешности человека в традициях русской культуры придается чрезвычайно важное значение. Однако «одежка» – лишь часть информации о человеке. Не менее важны и такие особенности, как телосложение, черты лица, взгляд, внешние проявления интеллекта, темперамента и характера, манеры, походка, голос и другие черты человеческого тела. Внешность человека тесно связана с его внутренним миром.

Внешность и духовный мир человека могут быть объектом комплексного исследования и изучения. Такое исследование опирается на достижения, принципы и методы социологии, психологии, этнолингвистики, психоллингвистики, когнитивного языкознания, лингвоэтнокультуроведения и других смежных наук.

Идея Л.А. Шеймана о человековедении нуждалась в языковедческом освещении и развитии. В 80-е годы прошлого века я стал выступать на различных научно-практических конференциях с докладами по проблематике описания человековедческой лексики в учебных целях [5, с. 109–110; 6, с. 94–96]. Я работал тогда заведующим межфакультетской кафедрой русского языка в Ошском пединституте. Над проблемой работала группа членов кафедры. Мы с Дж.А. Абдыралиевой подготовили большую статью под названием «Человековедение в преподавании русского языка как неродного» и прислали в редакцию журнала «Русский язык и литература в киргизской школе». Через неделю мы получили от Льва Аврумовича письмо, в котором положительно оцениваются материалы статьи, но отмечается, что «человековедение» – общефилософское понятие, оно не совсем подходит к ее заглавию и содержанию, название статьи нужно связать с языкознанием. Мы заменили слова *человековедение* словом *лингво-человековедение*. Лев Аврумович опубликовал статью в журнале. С тех пор мои коллеги активно пользуются этим термином и продолжают разрабатывать вопросы лингво-человековедения как отрасли прикладной лингвистики [7, с. 24–28; 8, с. 30–31; 9, с. 75–79; 10, с. 24].

3. Русско-киргизские лексические параллели. Это было, кажется, в 1996 г. Я был в кабинете Льва Аврумовича. Разговор шел о заимствованной лексике. Он завел речь об исконно русских и киргизских общих словах, не являющихся заимствованиями. Он знал, что я интересуюсь ностратикой, учением о генетическом родстве индоевропейских, алтайских, семитохамитских и других языковых семей. Я назвал несколько слов: русское *ух*/*уши* – киргизское *ук* «слушать/слышать», русское *рот* – киргизское *уурт* «середина внутренней части щеки», *уурта* «хлебать,

глотать» (ср. аналогию: русское *ряд* – киргизские *ирет* «порядок, перечень» и *ыраат* «порядок, установление, обычай»), рус. *каз/каж* (*казаться, кажется*) – кирг. *көз* «глаз», русское *морда* – киргизское *мурун* «нос» (в им. п.) и *мурду* «его/ее нос» (3-е л. ед.), *мурдун* «его/ее нос» (в вин. п.), русское *око/очи* – киргизское *ак/ок* в словах *ок* «стрела, пуля» (ср. *прицеливание*), *окиуй* «быть угрюмым», *акырай* «озираться, смотреть дикими глазами; таращить глаза», *акыраңдаба* «не пучь глаза». Примеры типа *облако – булут* «облако», *думук* «страдать от духоты, чувствовать удушье», *дымык* «становиться душным», *дем* «дыхание, отдых», модальный корень *мог/мок/мож* в русском языке – узб. суффикс *-мок* (без вариантов: *юрмок* «хождение, ходить» с оттенками желательности, возможности), кирг. суффиксы *-мак, -мок, -мек, -мөк* (ср.: *Атам бармак болду* «Отец решил пойти/поехать» / «*Отец сможет пойти/поехать*»), общеславянское *йе* «есть, кушать» – узб., уйг. *йе* «есть, кушать», кирг., каз. *же* в том же значении, кирг. *ата* «отец», узб. *ота* «отец», алеут. *ота* «отец», рус. *отец*, гот. *atta*, лат. *atta*, др.-ирл. *aite* «отец» и др. тоже свидетельствуют об общности их происхождения. Он одобрительно отнесся к моим сравнениям, но сказал, что всё это нуждается в уточнении, расширении и обосновании на большом количестве фактического материала.

Приведенные выше примеры, конечно же, не являются заимствованиями и свидетельствуют о наличии в русском и киргизском языках множества рефлексов общих для них пракорней [11, с. 10–20]. Таких примеров очень много. Обстоятельное сравнение общих корней и аффиксов славянских и тюркских языков на фоне индоевропеистики и ностратики позволит реконструировать архетип языка, послуживший базой и началом целого ряда языковых семей Северной Евразии [12, с. 110–113; 13, с. 315–318; 14, с. 120–123; 15, с. 310–314; 16, с. 364–447].

4. Китайско-киргизские и китайско-русские лексические параллели. Лев Аврумович был инициатором моих поисков киргизско-китайских лексических параллелей. Как-то он сказал, что киргизы в своей истории контактировались с китайцами,

поддерживали с ними торгово-экономические, политические, культурные связи. В киргизском языке должны быть слова китайского происхождения. Это его предположение послужило толчком к изучению лексики китайского языка с точки зрения киргизского языкового мышления. Я обратился к трудам этнографов, лингвистов и стал собирать киргизские и китайские слова, сходные по звучанию и значению, сравнивать их и разграничивать явно заимствованные и генетически тождественные лексемы. Трудность состояла в том, что китайский язык имеет особое строение и звучание, в нем первичные слова односложны, различаются по тону. В языке четыре тона – ровный (P), восходящий (B), нисходящий (H) и восходяще-нисходящий (BH). Один и тот же слог в этом языке озвучивается по-разному. Например, слог *шең* в тоне P передает значения «звук, шум, голос, крик; кричать», в тоне B – значение «мерить, норма, разметка», в тоне H – значения «полный, ваш (принадлежащий вам), пышный, роскошный, цветущий; процветание, множество, максимум», в тоне BH – «экономить, быть скупым, экономный, экономно». Слово *шең* по звучанию и значению напоминают киргизские корни в словах *чаң-ыр* – «кричать», *чен-е* – «мерить, примерять, соразмерять», *чен-ем* – «мера, норма» и т. д. В этом языке части речи не различаются. Один и тот же слог в разных контекстах получает способность передавать предметные, качественные, процессуальные и адвербиальные значения.

В киргизском языке есть много слов, сходных с китайскими. Некоторые из них являются заимствованиями: *лагман*, *манты*, *мампар/манпар*, *самса*, *жусай* и др. как номинанты элементов китайской кулинарной культуры. Слово *чай* произошло из северно-китайского *чйа* «чай, чайное дерево, чайный напиток» в результате метатезы, фонетически отличается от среднекитайского *цха/ца* и южно-китайского *те* с тем же значением. Вероятно, из этого языка были заимствованы слова, связанные с императорскими династиями Хан и Цин: *хан* «титул» (усилительная форма *каган/хакан* «хан ханов»), *чин* «звание, разряд должность» (через русский язык), *чыны* «фарфоровый» и другие. К этой группе примыкают киргизские слова *бий* «титул» и *бийке* «принцесса,

барышня» (ср. якутский *бии*, казах. *би* «титул», чуваш. *пике* «барышня»), которые сравнимы с китайским словом *би* (Р) «государь, закон» в современном китайском языке. А слово *бек* «правитель» напоминает древне-китайское *пек* с тем же значением. Слова *бий* «танец», *бийлик* «власть», *буйрук* «приказ» являются производными от слова *бий* «титул».

В двух языках обнаружено множество слов с общим или близким значением. Приведем некоторые из них.

Др.-кит. *таң*, совр. кит. *дең* – кирг. *тең*, тув. *тең*, чув. *тан* «равный, равенство, равняться».

Совр. кит. *гуй* «женская половина дома, девушка, женщина» – кирг. *-гый* в слове *кудагый* «сватья» (мать жениха, невесты), *куда* «сват» (отец жениха и невесты).

Совр. кит. *хуан* «радоваться, испытывать радость; резвиться, любить; радость, радостный, в радости» – кирг. *кубан* «радоваться», *кубаныч* «радость» (антропоним).

Совр. кит. *жоң* «мягкая шерсть; пух на теле животных (птицы), мягкая ткань с начосом и ворсом» – кирг. *жүн* «шерсть».

Совр. кит. *тиң* «слушать, слушаться, слушание» – кирг. *тыңда* «слушать» (кит. *тиңжи* «слушатель, переводчик, резидент, услышать», а кирг. *тыңчы* «шпион»).

Кит. *сай* «соревноваться, превосходить; соревнование, матч» – кирг. *сайла/шайла* «выбирать», *сайлоо/шайлоо* «выборы».

Кит. *йин* «прятаться, скрываться; прятать, скрывать» – кирг. *ийин* «нора, логово» (с протетическим звуком).

Кит. *чен* «пыль, след; покрываться пылью, пылиться» – кирг. *чаң* «пыль», *чаңы* «пылиться».

Кит. *соң* «следовать, идти следом; стать последствием; исходя из» – кирг. *соң* «следом, за, после».

Кит. *чаң* «длинный, продолговатый, долгий, протяженный, высокий, большой; длина, достоинство» – кирг. *чоң* «большой, высокий, начальник».

Кит. *чун* «чистый, хороший, без примеси, настоящий, чистосердечный, искренний» – кирг. *чын* «настоящий, правдивый, истинный, искренний».

Кит. *жун* «твердый, толстый» – кирг. *жоон* «толстый, пузатый».

Кит. *туо* «верблюд, горбатый, нести на спине, подставить спину» – кирг. *төө* «верблюд», *дөбө* «горка», *тоо* «гора, горка».

Кит. *жай* «жилище, участок земли, место обитания, жить в ..., обитать в ..., занимать время» – кирг. *жай* «место, жилище, мастерская», *үй-жай* «жилище, дом», жай «лето», жайлан «размещаться, располагаться»; кирг. *уй* «дом» – кит. *йу* «дом» (метатеза).

Кит. *жең* «бороться, драться за ... , соревноваться, спорить, состязаться; борьба, спор, тяжба» – кирг. *жең* «победи/побеждай», *жаңжал* «скандал, тяжба», *жаңгер* «боец, воин».

Кит. *жан* «намочить, намокнуть, пропитаться» – кирг. *жаан* «дождь».

Кит. *наң* «хлеб» – кирг. *нан* «хлеб, лепешка», кит. *наңжи* «хлебопек».

Кит. *жи* «или, либо, а также» – кирг. *же* «или, либо».

Кит. *жи* (суффикс субъекта) – кирг. *-чи, -чы, -чу, -чү* – то же.

Др.-кит. *тоң* «медь, латунь, бронза», ср.-кит. *дуң* тоже, совр. кит. *тоң* тоже – кирг. *теңге/танга*, каз. *теңге*, рус. *деньги* и др.

Кит. *миан* «мягкий, темный» – кирг. диал. *маин* «мягкий, деликатный» (метатеза).

Кит. *фей* «не являться, не есть, не быть, ложь» – кирг. *бей* «без, нет, отсутствие» (*бейжай* «неуместный, непорядочный», *бейбаш* «непослушный, невоспитанный» и др.).

Кит. *дон/дхоң* «зима, зимовать, зимой; мороз, замерзать» – *тоң* «замерзать, заморозки» (ср. название местности Тоң району – Тонский район).

Кит. *мо/мей* «не, еще не, не иметь, не бывать, не так, как» – кирг. *-ба, -бе, -бо, -бо;* *-па, -пе, -по, по,* узб. *-ма*. Ср. узб. *бор-ма* «не ходи», кирг. *бар-ба* то же.

Кит. *ма/ме* (вопросительная частица) – казах *ма*, кирг. *-бы, -би, -бу, -бу;* *-ны, -ни, -ну, -ну* то же. Ср.: казах. *Шу ма?* «(Река Чу?)», кит. *Шуй ма?* «Вода/река?».

Др.-кит. *куң*, совр. кит. *гоң* «принцесса; супруга, замужняя женщина» (в древности применялось по отношению к дочерям

императора, посылаемым в жены варварским правителям) – кирг. куң «рабыня».

Есть примеры, свидетельствующие о наличии и русско-китайских лексических параллелей. Приведем отдельные слова: кит. *лань* «лень, слабость; ленивый, слабый, инертный» – рус. *лень*, кит. *жи* «жить, проживать, жить в покое, быть в живых; жилье, место проживания, дом; жить за чужой счет, находиться на содержании» – рус. *жи-* в словах *жить, жизнь, жилье*; кит. *тиан* «день, небо (освещаемые Солнцем, светом)» и *дан* «утро, утренний, на рассвете, день, дневная пора, рассветать» – рус. *день*; кит. *дуэй* «пара, чета» – рус. *два* и др [17, с. 359 – 544; 18, с.78 – 91].

В киргизском языке встречаются целые словосочетания и фразы китайского происхождения. Приведем отдельные примеры. Фольклорный фразеологизм *Жээренче чечен* «красноречивый мудрец» имеет китайские корни. В древнем китайском языке *zhé* [жэ] «мудрый, умный», *rén* [рэн] «человек, житель», *zhéren* «мудрец, мудрый человек», киргизский суффикс *-че* «как, словно, как будто» напоминает китайские служебные слова *zhé* [жэ] «равняться, соответствовать; сообразно, соразмерно, соответственно» и *chā/chà* [ча] «примерно, как будто, сравнительно, более или менее; почти, чуть не», т. е. жээренче < *zhéren* + *zhe/cha*. А слово *чечен* отражает состояние, когда звук *r* в китайском языке превратился в звук *ж*. Ср. в современном китайском: *ren* [жэн] и *zheren* [жэжэн], т. е. «мудрец, напоминающий (похожий на) древнего мудреца».

Фольклорное Баян сулуу красавица «Баян/по имени Баян» тоже мотивируется китайскими словами: *bāo* [бао] «ценный, драгоценный» + *yān* [йан] «слово, говорить, рассказывать» (киргизское *баян* «рассказ, повествование»). А второй компонент названного выражения состоит из двух китайских слогов: *xíu* [сю] «цветок, цветущий, прекрасный, прелестный, изящный; прелесть, красота» + *lǐ* [ли] «красивый, прекрасный, прелестный, изящный; прелесть, красота», сочетание которых образовало сложное слово *xíulǐ* [сюли] «прекрасный, очаровательный; красота, прелесть». Это слово на почве кыргызского языка подвергнуто влиянию сингармонизма и оформлено в виде сулуу «красивый, красавица».

Кыргызское *дуң соода* «оптовая торговля» тоже состоит из двух китайских слов: *dūn* «скупка, скупать, оптовая покупка, покупать оптом» и *suǒdé* «доход» (*suǒ* «излишек, остаток, с лишним» + *dé* «получать, приобретать») [19, с. 684–704].

Конечно, трудно говорить о генезисе этих слов и выражений в сравниваемых языках. Ясно, что они имеют сходное звучание и близкое значение. Они могут свидетельствовать о тесных контактах древних носителей кыргызского и китайского языков. С большей долей вероятности можно допустить, что они являются рефлексиями и отдаленными дериватами лексем ностратического праязыка.

Таким образом, Лев Аврумович с присущей ему прозорливостью подметил несколько значимых языковых явлений, которые не были известны другим ученым. Считаю, что дальнейшее развитие этих идей принесет языкознанию важные результаты.

5. Л.А. Шейман как основатель лингвоэтнокультуроведения. Этнокультуроведение как научно-методическое направление сложилось в Кыргызстане. Его возникновение связано с именем Льва Аврумовича Шеймана, являющегося основателем этой междисциплинарной научно-прикладной дисциплины. В разработке проблематики этнокультуроведения принимали активное участие его ученики и соратники: М.И. Задорожный, Г.У. Соронкулов, Н.М. Варич, Т.В. Романевич, М.Х. Манликова, В.П. Каипова и др. В соответствии с особенностями предмета, целей и методических приемов исследования четко разграничиваются некоторые его аспекты: 1) лексико-фразеологический; 2) лексикографический; 3) учебно-методический; 4) литературно-текстовый; 5) ассоциативно-экспериментальный [20, с. 225–229]. Каждый из этих аспектов дисциплины подробно охарактеризован в научной литературе.

Первые два аспекта вместе составляют содержание лингвоэтнокультуроведения. В рамках первого аспекта изучаются безэквивалентная и фоновая (фоново-коннотативная) лексика и устойчивые словесные комплексы – фразеологизмы, паремии-ологизмы и афоризмы. Безэквивалентная лексика, называемая

Л.А. Шейманом еще «лакунарный», состоит из многочисленных «слоев» – антропонимов, этнографизмов, историзмов, фольклоризмов, мифологизмов, ритуализмов, регионализмов, лексики питания, топонимов и т. д., которые образуют русскую культурно-языковую картину мира и являются предметом изучения лингвоэтнокультуроведения [21].

На основании изложенного можно сделать вывод, что Лев Аврумович Шейман

- продемонстрировал неэффективность грамматического разбора в обучении языку, который без пользы отнимает время у школьников и не способствует освоению ими лексики изучаемого языка и приобретению навыков создания речевых произведений на нем;
- выступил инициатором оформления и принятия термина «лингвокультуроведение», являющегося общим наименованием слов, идиом, паремий, афоризмов и текстов, используемых для определения сущности человека, для описания его внешности и характера в учебных целях;
- стимулировал идею о лингвоэтногенетических связях славянских и тюркских, киргизского и китайского народов в рамках гипотезы о ностратическом единстве языковых семей Евразии и Северной Африки;
- был основателем лингвоэтнокультуроведения как междисциплинарной научной дисциплины.

Литература

1. *Шейман Л.А.* О некоторых недостатках и путях улучшения преподавания русского языка и литературы в киргизских школах // В помощь учителю русского языка и литературы в киргизских школах. Вып. 2. – Фрунзе: Киргосиздат, 1955. – С. 70.
2. *Шейман Л.А.* Слово на уроке литературы. – Фрунзе, 1964. – С. 19.
3. *Зултукаров К.З.* В плену анализа ... // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1980. – № 1. – С. 47–50.
4. *Харакоз П.И.* Какая нужна грамматика да какая практика // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1981. – №1. – С. 33.

5. Освоение человековедческой лексики русского языка в процессе самостоятельной работы над учебным текстом // Организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы по русскому языку студентов вузов Киргизской ССР, Таджикской ССР, Туркменской ССР, Казахской ССР и Узбекской ССР. 15-17 октября 1986 г. Тезисы докладов. – Фрунзе, 1986. – С.109–110.
6. *Зулпукаров К.З.* Национально-культурная семантика человековедческой лексики в сопоставительно-типологическом и лингвометодическом аспектах // Международный симпозиум по лингвострановедению. – М., 1994. – С. 94–96;
7. *Зулпукаров К.З., Абдыралиева Дж.А.* Лингвочеловековедение в преподавании русского языка как неродного // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1991. – № 1. – С. 24–28.
8. *Зулпукаров К.З., Суркеева В.Б., Акматова Д.А.* Лингвочеловековедение и некоторые вопросы описания соматических паремий в учебных целях // Актуальные проблемы паремиологии. – М., Бишкек, Ош, 1992. – С. 30–31.
9. Этнокультурные аспекты лингвострановедения и лингвочеловековедения // Лингвострановедение: проблемы языка и литературы. Вып. 7. – Ош, 1999. – С.75–79.
10. *Камбаралиева У.Дж.* Эмгекчил илимпоз (филология илимдеринин доктору, профессор К.Зулпукаров 70 жашта). – Бишкек, 2017. – С. 24.
11. *Зулпукаров К.З., Зулпукарова А.К., Суркеева В.Б.* Макрокомпаративистика: новое в изучении славянских и тюркских языков // Филологические науки. – 2023. – №5. –С.10–20.
12. *Зулпукаров К.З., Зулпукарова А.К.* О «перекрещивании» семантики языковых единиц в процессе их развития // Актуальные вопросы современных филологических исследований. – Ош, 1996. – С. 110–113.
13. *Зулпукаров К.З., Зулпукарова А.К.* Ностратические личные местоимения: реконструкция праосновы и образования форм неединственного числа // Государственный язык: проблемы изучения и исследования. Ч. 2. – Ош, 1996. – С. 315–318.
14. *Зулпукаров К.З.* Гипотеза древнейшего родства языковых семей Северной Евразии и некоторые проблемы ностратических этимологий // Внедрение новых технологий в учебный процесс как средство повышения качества обучения. Вып. 5. – Ош, 1996. – С. 120–123.
15. *Зулпукаров К.З., Амিরалиев С.М., Зулпукарова А.К., Шарипова Ч.Р.* Пракорень *каг «черный» и его рефлексy в языках Евразии //

- Актуальные вопросы развития науки в мире. Евразийское научное объединение. – 2021. – №4 (74). – С. 310–314.
16. *Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М.* Синтез как метод описания языка (вопросы казусологии, синологии, алтаистики и ностратики). – Бишкек, 2021. – С. 364–447.
 17. *Зулпукаров К.З.* Введение в киргизско-китайское сравнительное языкознание. – Бишкек, 2016. – 747 с.
 18. *Зулпукаров К.З., Сейитбекова С.С., Амиралиев С.М.* О китайско-русских лексических соответствиях // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – №3-5. – С. 78–91.
 19. *Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М.* Синтез как метод описания языка (вопросы казусологии, синологии, алтаистики и ностратики). – Бишкек, 2021. – С. 684–704.
 20. *Зулпукаров К.З., Мурадымова Е.Н., Ормокеева Р.К., Болотахунова Г.Ж., Амиралиев С.М.* Лингвистический антропоцентризм: проблемы, поиски и решения. – Бишкек, 2019. – С. 225–229.
 21. *Манликова М.Х.* Лингвокультуроведение: знакомство с культурой страны изучаемого языка. – Бишкек, 2005. – 398 с.
 22. *Манликова М.Х.* Лингвокультуроведческая лексикография: научные основы, пути становления и развития. – Бишкек, 2006. – 516 с.

УДК 811.511.12

О.Н. Иванищева

ПОСЛОВИЦЫ СААМСКОГО ЯЗЫКА: К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПАРЕМИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблемам лексикографического представления пословиц саамского языка. Выявлено, что русский аналог не всегда соответствует образной структуре саамских пословиц. Показано, что в основе сопоставимости пословиц лежит более глубокое восприятие смысла паремии, связанное с расшифровкой образа носителями разных языков и культур.

Ключевые слова: саамский язык; пословицы; лексикография.

Этнокультурные аспекты изучения русского языка были ведущими направлениями научной и профессиональной деятельности выдающегося ученого профессора Л.А. Шеймана, развитыми в работах его учеников [1; 2]. В современной лексикографии языков малочисленных народов Российской Федерации эти аспекты исследования особенно актуальны.

Лексикография саамского языка, коренного малочисленного народа Севера Российской Федерации, проживающего на территории Мурманской области, представлена переводными словарями [3; 4; 5] и тезаурусами [6; 7; 8]. Аспектные словари в саамской лексикографии отсутствуют. Но лексикографирование таких этнокультурных единиц, как пословицы, дало бы дополнительную возможность изучения языковой картины мира малочисленного народа Севера. В этом состоит актуальность работы.

Цель работы – рассмотреть некоторые аспекты лексикографического описания пословиц саамского языка в рамках антропоцентрической парадигмы.

Ведущими признаками жанра пословицы признаются ситуативность, антропоцентричность и клишированность. Разнообразие пословиц для описания одной и той же ситуации и выражения сходных нравоучений детерминировано гносеологическим «поиском» формулы, которая по своему логико-семантическому устройству будет охватывать все сферы жизнедеятельности человека и станет универсальным выражением. Поэтому очевидно, что мир в пословицах изображен с антропологических позиций, отражающих отношение человека к миру [9, с. 81–82].

Исследование саамских пословиц осложнено обстоятельствами лингвистического и экстралингвистического характера. В первую очередь необходимо отметить, что паремиологических словарей и сборников саамского языка нет. Саамские пословицы представлены в ограниченном количестве источников, среди которых те, где есть текст на саамском языке с переводом на русский /с русским аналогом [4; 10; 11], и те, которые содержат только перевод саамских пословиц на русский язык [12; 13].

Саамские пословицы, как и пословицы любого языка, имеют межъязыковые аналоги и восходят по своему происхождению к другим языкам, скорее всего, – к русскому. Однако исследование связей пословичных фондов саамского и русского народа не проводилось. О подобной ситуации в тувинском языке см. в [14].

Еще одна трудность лингвистического характера – неустойчивость орфографических норм саамского языка. В ситуации преобладания устной формы существования кильдинского саамского языка, наличия ограниченного числа носителей и их разного уровня знания родного языка в написании саамских слов и их употреблении наблюдается много разночтений. Раздробленность саамского сообщества в позиции, какие нормы должны преобладать в правописании, общеизвестна (см. об этом, например: [15]), в лексикографической практике это осложняется наличием одного нормативного саамско-русского словаря [4], кроме словаря для школьников [5].

Количество пословиц в саамском языке варьируется от 200 (по нашим подсчетам) до 500 единиц (по данным А.Г. Юрьева). Разница в подсчетах объясняется терминологической неустойчивостью объектов исследования: в разряд пословиц составители словарей и сборников зачастую включают поговорки. См., например, пояснения А.Г. Юрьева к его электронному сборнику: «В 2015 году собрал (А.Г. Юрьев. – О.И.) саамские **поговорки** из оцифрованной литературы. Получилось порядка 500 **пословиц**» (выделено мной. – О.И.) [11].

При изучении межъязыковых паремиологических соответствий саамского языка выделяется несколько групп: во-первых, группа пословиц, которые соотносятся по смыслу с русскими аналогами (саам.: *Югке оввиэ йжесь пӓль* ‘всякому овощу свое время’ [4, с. 237]; русск.: *Всякому овощу свое время* [16, с. 525; 17, с. 80]; *Все́му свое время* [16, с. 525]; *Всякому свое* [18, с. 167]); во-вторых, группа пословиц, к которым подобрать русский аналог достаточно трудно (*Сӓййм йжесь куль кӓввӓн* ‘сеть свою рыбу найдет’ [4, с. 313]).

Исследование первой группы показывает, что даже эти пословицы обладают национальной специфичностью, которая выражается не только в наличии этнокультурной лексики. Наша гипотеза состоит в том, что в основе сопоставимости пословиц лежит более глубокое восприятие смысла паремии, связанное с расшифровкой образа носителями разных языков и культур. Описание лингвокультурного потенциала пословиц в словарях саамского языка не представлено, есть только указание на русский аналог (*Мй олкэс ньяльмэьт вэллея 'что из рта вылетело, то назад не вернется' ≈ слово не воробей, вылетит — не поймашь* [4, с. 188]), скобочный комментарий типа «букв.» (*Оаррье йджэ нйми эий пуэдб (букв. к сидящему само ничто не придет)* [4, с. 233]) или пояснение, в какой ситуации следует употреблять пословицу (*Нюэссь лй, куэссь кййе аппьсэв 'плохо, когда следы пахнут' (о плохих поступках)* [4, с. 224]). Тем не менее нам кажется перспективной методика описания лингвоаксиологического потенциала, рассмотренная в работах О.В. Ломакиной (например, [19, с. 99]), для выявления этнокультурной специфики паремии. В целях решения этой задачи мы считаем наиболее оптимальным выявление восприятия пословиц самими носителями саамского языка.

Например, для пословицы саамского языка *Пудээ вуэннч, пайкэсьт чуэннч* 'мясо оленя еще на горе стоит' предлагается русский аналог *Делить шкуру неубитого медведя*. Но толкование пословицы, которое дал носитель саамского языка при проведении опроса, показал, что этот аналог не полностью соответствует смыслу, заложенному в саамском тексте: *когда продают мясо или обещают, что оно есть в наличии; так говорят, когда кто-то много обманывает или обещает сделать невыполнимое*. Фразеологизм русского языка *Делить шкуру неубитого медведя* определяется словарями русского языка как *'распределять прибыль от еще не осуществленного дела, предприятия'* [20, с. 132], *'преждевременно положительно оценивать результаты дела'* [21, с. 168]. Смысловые доминанты саамской пословицы определяются ключевыми словами «сознательное обещание», «обещание невыполнимого», а в русской паремии – это «оценка

результатов», «неисполненное действие», «положительная оценка».

Таким образом, исследование показало, что часть пословичного фонда саамского языка является универсальной по содержанию, а часть – специфической; выявлено, что в ситуации отсутствия толкования пословиц в переводных словарях представленный русский аналог не всегда соответствует образной структуре саамских пословиц. Поэтому важно предположение, что в основе сопоставимости пословиц лежит более глубокое восприятие смысла паремии, связанное с расшифровкой образа носителями разных языков и культур.

Литература

1. *Манликова М.Х.* Этнопсихолингвистические основы преподавания русского языка и литературы // Вестник КРСУ. – 2017. Том 17. – № 4. – С. 153–157.
2. *Ормокеева Р.К.* Этнокультуроведческая концепция Л.А. Шеймана // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturovedcheskaya-kontseptsiya-l-a-sheymana> (дата обращения: 28.08.2024).
3. *Антонова А.А.* Саамско-русский словарь. – Мурманск, 2014.
4. Саамско–русский словарь / Н.Е. Афанасьева, Р.Д. Куруч, Е.И. Мечкина и др.; под ред. Р.Д. Куруч. – М., 1985.
5. *Керт Г.М.* Словарь саамско-русский и русско-саамский: пособие для уч-ся нач. шк. – Л., 1986.
6. Словарь лексики традиционных промыслов и хозяйственных занятий кольских саамов (на материале кильдинского диалекта саамского языка) / авт-сост. О.Н. Иванищева, А.М. Эрштадт. – Мурманск, 2014.
7. *Иванищева О.Н.* Материалы к словарю кильдинского саамского языка. Ч. 1. Рыбы. Вода. Рельеф. – М.; Берлин, 2017.
8. *Иванищева О.Н.* Материалы к словарю кильдинского саамского языка. Ч. 2. Животные. Птицы. Насекомые. – М.; Берлин, 2018.
9. *Ковшова М.Л.* К вопросу о культурной референции пословиц (на материале русских пословиц с образами одежды) // Слово.ру: балтийский акцент. – 2017. – Т. 8. – № 3. – С. 67–93.

10. *Большакова Н.П.* Жизнь, обычаи и мифы кольских саамов в прошлом и настоящем. – Мурманск, 2005.
11. Сборник саамских пословиц, поговорок, примет и устоявшихся выражений на саамском языке (кильдинский диалект) с переводом и пояснениями на русском языке/ сост. А.Г. Юрьев/ – URL: <https://saami.su/biblioteka/folklor/saamskie-poslovitsy-pogovorki-primety-i-ustoyavshiesya-vyrazheniya.html> (дата обращения: 27.08.2024).
12. *Китиков А.Е.* Пословицы и поговорки финно-угорских народов. – Йошкар-Ола, 2004.
13. *Кушков Н.Д.* Поморский говор. Пословицы, поговорки, присказки, лексика. – Варзуга, 2011.
14. *Бредис М.А., Иванов Е.Е., Ломакина О.В., Нелюбова Н.Ю., Кужугет Ш.Ю.* Лексикографическое описание тувинских пословиц: принципы, структура, этнолингвокультурологический комментарий (на европейском паремиологическом фоне) // Новые исследования Тувы. – 2021. – № 4. – С. 143–160.
15. *Керт Г.М.* Саамская письменность // Прибалтийско-финское языкознание. Вопросы фонетики, грамматики и лексикологии. – Л., 1967. – С. 110–115.
16. *Зимин В.И.* Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. – М., 2020.
17. *Жуков В.П.* Словарь русских пословиц и поговорок. – 4-е изд., испр. и доп. – М., 1991.
18. *Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К.* Большой словарь русских пословиц. – М., 2010.
19. *Ломакина О.В.* Изучение пословиц в русле ценностной парадигмы: методология исследования и критерии выделения оценочности // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки. Т. 7 (73). № 1. – С. 97–107.
20. Фразеологический словарь русского языка / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под ред. А.И. Молоткова. 4-е изд., стереотип. – М., 1987.
21. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. 4-е изд. – М., 2021.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КОНЦЕПТА «ТОСКА» В КЫРГЫЗСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ, РАССМОТРЕННЫЕ С ПОМОЩЬЮ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация. В статье делается акцент на эмоциональный концепт «тоска» в контексте лингвокультуры кыргызского, русского и английского языков. Основное внимание уделяется выбору основополагающих аспектов данного концепта посредством изучения словарных определений. Также рассматриваются специфические лингвистические и культурные особенности каждого языка, влияющие на то, как мы выражаем и воспринимаем эту эмоцию, что позволяет глубже понять и сравнить международные аспекты понимания тоски. Все богатство смыслового значения этой лексемы может быть передано только через сочетание кыргызских, русских и английских эквивалентов. Однако при определенном употреблении некоторые термины неизбежно теряются при переводе. Этот факт свидетельствует об эмоциональной и культурной лаконичности переведенного эквивалента.

Ключевые слова: эмоциональный концепт; концепт тоска; лингвокультура; сценарии мышления.

Эмоции, социализированные в определенной культуре, формируют эмоциональные концепты, которые в настоящее время активно изучаются когнитивной лингвистикой на материале разных языков. Чувства, социализированные в определенной культуре, формируют эмоциональные концепты, которые в настоящее время активно изучаются когнитивной лингвистикой на базе разных языков. Подробнее об этом в статье «Эмоциональные концепты»,

где, по определению Н.А. Красавского, концепты понимаются как этнически и культурно обусловленные, сложные структурно-семантические, духовные, как правило, лексически и/или экспрессивно вербализованные образования [1, с. 22]. Это включает в себя, помимо понятия образов, функциональную замену человека в процессе отражения и коммуникации объектов (в широком смысле) окружающего мира, что вызывает у человека предвзятое отношение к ним.

Как следует из определения, эмоциональный концепт тоска – это многомерное образование, основанное на концептуальных компонентах. Данный компонент – базовая часть структуры концепта и отражается в лексическом значении слов, которые его репрезентируют. Помимо концептуальных компонентов, в структуру эмоциональных концептов входят образные и оценочные компоненты, которые фиксируют ассоциации, образы, оценки и представления человека об этом концепте. Исходя из изложенного выше, отметим: при изучении эмоционального концепта тоска представляется оправданным использование следующих методов:

- анализ определения лексем;
- этимологический анализ, который помогает отследить историю возникновения понятия, время появления в языке наименования лексем, развитие семантики и эволюция понятия вплоть до наших дней;
- контекстный анализ.

Эмоциональный концепт тоска является одним из ключевых концептов кыргызской, русской и английской языковых культур и отражает их особенности.

Богатые семантические возможности, широкая образная сочетаемость обуславливают существование множества культурных коннотаций и вызывают определенные трудности при переводе этого понятия на английский язык. Эти трудности связаны с отсутствием прямого английского эквивалента, равноценного слову *тоска* – *longing*.

Таким образом, концептуальный элемент кыргызского, русского концепта тоска в английском языке находит выражение

в различных устных формах, которые служат эквивалентами. Поскольку именно концептуальные компоненты составляют основу концептуальной структуры, представляется интересным провести в рамках данной статьи словарное определение *тоски* в кыргызском, русском языках и словарный анализ соответствующей формы в английском языке. Такой анализ, по-видимому, позволяет, с одной стороны, выявить сходные черты, а с другой – различия, существующие в средствах языкового выражения эмоционального мира человека в двух разных лингвокультурах.

Как упоминалось выше, концептуальные составляющие концепта определены на основе изучения словарных определений. Название эмоции – концепт *тоска* – имеет славянское происхождение. Это слово употреблялось в значении печали, смущения, волнения и тревоги. В словаре русского языка С.И. Ожегова *тоска* определяется как душевная тревога, соединенная с духовной грустью, скукой, а также унынием [2, с. 100–101]. В.И. Даль представляет лексемы *тоска* как духовные ограничения, как духовные тревоги, связанные с изнуряющей жарой [3, с. 56].

Таким образом, изначально «*tristesse*» определялось как боль, которую человек реально чувствует, или как результат физиологической боли.

В современном английском «*tristesse*» обозначает моральную неудовлетворенность и беспокойство, *anxiety* [4, с. 12] – единственное значение, определяющее длительное и болезненное эмоциональное состояние.

Название «*angoisse*» восходит к XII в., к латинскому слову «*angustia*». В современном английском языке эта лексема используется для определения эмоции, обозначающей состояние психического или физического недомогания, вызванного предчувствием неминуемой опасности, сопровождающимся необъяснимым беспокойством, страхом, который может перерасти в панику [4, с. 12]. Согласно толковому словарю английского языка, лексема «*chagrin*» – это духовное страдание [5, с. 55–56], тягостное моральное состояние, т. е. это чувство определяется как страдание, грусть, вызванные какой-то неприятностью.

Меланхолия ассоциируется с сильной печалью и сопровождается глубокой депрессией [5, с. 55-56].

Слово «ennui», появившееся во французском языке в начале XII в., происходит от глагола «ennier». Первоначально обозначает ощущения опустошенности, усталости, вызванные бездельем либо монотонным и неинтересным занятием. В современном языке данная лексема определяется как номинант эмоции грусти, печали. Ennuï – это меланхолия, скука, моральная усталость, сопровождающаяся отсутствием интереса к чему-либо.

Литературные произведения и поэзия, роман Чингиза Айтматова «И дольше века длится день» (оригинальное название – «Кылым карытар бир күн») – одно из самых известных произведений кыргызской литературы, в котором выражены различные эмоциональные состояния, в том числе тоска. Тоска по утраченным временам и истории: в романе отчетливо ощущается печаль об ушедшей эпохе и о старых ценностях кыргызского народа. Герой переживает ностальгию по прошлому, что отражает тоску по утраченным идеалам. Айтматов использует яркие образы и метафоры, чтобы передать глубокие эмоции, в том числе меланхолию и грусть. Это создает атмосферу, в которой читатель может легко сопереживать состояниям персонажа. В произведениях кыргызских композиторов часто встречаются меланхолические мотивы, выражающие грусть и тоску.

К числу исследователей кыргызской культуры, изучающих эмоциональный концепт *тоска*, относятся Н. Жолдошев – известный кыргызский философ и культуролог [6, с. 145-152], А. Карыпова – исследователь литературных и культурных аспектов Кыргызстана [7, с. 99-106]. Эти ученые исследуют различные аспекты кыргызской культуры, в том числе и такое эмоциональное понятие, как тоска, а также их влияние на культурную идентичность и социальные нормы.

Таким образом, эмоциональный концепт «кусалык» в кыргызском лингвокультурном сообществе ассоциируется с понятиями *тоска*, *горе*, *печаль*, *скорбь*, *уныние*. Компонент страха,

который является частью семантической структуры русского концепта *тоска*, в кыргызском толковании отсутствует.

Лексикографический анализ эмоционального концепта *тоска* в кыргызском, русском и английском языках позволяет сделать следующее заключение:

- В каждом рассматриваемом языке есть ряд лексических единиц, которые используются для вербализации концепта *тоска* и имеют свои оттенки и нюансы, отражающие особенности языковой и культурной среды народа.
- Специфические языковые и культурные особенности каждого языка влияют на восприятие и выражение эмоциональной составляющей такого переживания, как *тоска*.
- В каждом языке есть нюансы в интерпретации понятия *тоска*, несмотря на наличие пересекающихся семантических особенностей, например: интенсивность переживания и эмоциональное состояние.
- В процессе перевода некоторые термины, в частности слово *тоска*, теряют первоначальный смысл и оттенок, что указывает на сложность передачи всего богатства семантического значения слова в другом языке.

Таким образом, анализ понятия *тоска* в различных языковых средах позволяет глубже воспринять как универсальные, так и уникальные аспекты этой эмоции, а также важность культурного контекста в ее интерпретации и передаче.

Литература

1. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. – Волгоград: Перемена, 2001. – с. 22.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1997. – с. 100–101.
3. Даль В.И. Толковый словарь русского языка Т. IV. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
4. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб., 2002. – с.56.
5. Bailly R. Dictionnaire des synonymes de la langue française // R. Bailly P.: Larousse, 1974. P.12.

6. Dictionnaire encyclopédique pour la maîtrise de la langue française, la culture classique et contemporaine. P.: Larousse, 2002. P. 55-56.
7. *Жолдошев Н.* Эмоциональные концепты в кыргызском языке. // Антология кыргызской культуры. Т. 2. / под ред. А. Бекешова. – Бишкек, 2011. – с. 145–152.
8. *Карынова А.* Семантический анализ эмоциональных концептов в кыргызском языке. Т. 3. // Изучение кыргызского языка и культуры / под ред. Б. Сарыгулова. – Бишкек, 2013. – с. 99–106.

УДК 398

*А.И. Исмайлова,
Н.У. Ыпышова*

ПАРЕМИЙНОЕ КЛИШЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОЛЬКЛОРА ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Аннотация. Статья посвящена проблеме сопоставительного исследования кыргызских, русских и английских паремий. В работе представлены паремии различных этносов в лингвокультурологии как олицетворение социальной общности людей (племена, народности, нации), как фольклорные единицы, имеющие общий смысл, строение и типовую ситуацию использования. Проводится лингвокультурологический анализ паремий международного характера, отражающих общность мировоззрения, миропонимания представителей различных народностей и наций. Работа выполнена на стыке лингвистики и культурологии с целью выявления национально культурной специфики кыргызских, русских и английских пословиц. Определены признаки изменчивости и вариативности паремий в пословицах, употребляемых у разных этносов для передачи смыслового содержания сообщений о событиях весьма маловероятных или невозможных, об общих жизненных ситуациях и событиях. Часто паремия в работе варьируется пословичным содержанием, этот процесс в речи происходит по-разному: замена одной единицы другой, вставка единицы в структуру,

преобразование одной фразы в другую и перестановка единиц в составе изречения с сохранением общего смысла пословицы.

Ключевые слова: паремия; изречение; этнос; пословицы; варьирование; фольклорная единица; клише.

Паремиология как отрасль филологии формировалась в 60-е годы прошлого столетия. У истоков ее развития и формирования были фольклористы и лингвисты Ю.В. Рождественский, Г.Л. Пермяков, А. Дандис, А. Крикман и другие ученые. Объект изучения паремиологии – паремийные изречения как кратчайшие фольклорные единицы с законченным смыслом.

Термин «паремиология» происходит из греческого языка: *paremia* «пословица, изречение, притча» и *logos* «слово, ум, учение». К паремиям относятся пословицы, поговорки, афоризмы, загадки, скороговорки, мини-анекдоты, приметы, пожелания, тосты, призывы, проклятья, клятвы и другие речевые клише. Термин «лингвопаремиология», обозначающий отрасль языкознания, начал использоваться нашими лингвистами (К. Зулпукаров, А. Абдулатов, А.Ф. Антонов, Г.А. Мадмарова, А.А. Калмурзаева, Н.К. Маражапова, Р.К. Ормокеева, С.М. Амиралиев и др.) [1].

Паремийные изречения – предмет лингвопаремиологии, который характеризует целый ряд существенных и только им присущих языковых художественно-эстетических, этнокультурных свойств, обеспечивающих их целостное единство.

Каждая паремия образует текст, функционирует как текстовое образование, как единое целое, которое состоит из взаимосвязанных частей, объединенных темой, содержанием и ситуацией.

Паремия – это чаще всего произведение одного автора. Если она удачно сформулирована, семантически насыщена и способна к переносу, то сразу вызывает внимание слушателя или читателя. Многократно повторяясь, паремия «фольклоризуется» и становится общим достоянием этноса, переходя из поколения в поколение, от одного народа к другому. Паремия имеет варьирование пословичного текста и эквиваленты в разных языках [1]. Приведем

примеры, которые свидетельствуют, как в паремиях реализуется смысл «событие, которое никогда не произойдет»:

- 1) когда рак на горе свистнет;
- 2) когда жаренный петух (в одно место) клонет;
- 3) после дождичка в четверг;
- 4) тоонун куйругу жерге тийгенде;
- 5) аттын башы асманга жеткенде;
- 6) айга учканда;
- 7) бейишке барганда;
- 8) кыялда;
- 9) карышкыр кой менен достошкондо;
- 10) when pigs fly;
- 11) when hell freezes over
- 12) Not in a million years
- 13) when the moon turns blue;
- 14) in your dreams;
- 15) when chickens have teeth;
- 16) when the cows come home;
- 17) when donkeys fly;
- 18) when the sun rises in the west;
- 19) it will never happens in a month of Sundays.

Один из признаков паремий наряду с традиционностью – это изменчивость и вариативность [1]. Все приведенные выше пословицы, употребляемые разными этносами, используются для передачи смыслового содержания о событиях весьма маловероятных или невозможных, обобщая жизненные ситуации и события в качестве отвлеченного знака. Часто паремия варьируется пословичным содержанием. Варьирование содержания в речи происходит по-разному: как замена одной единицы другой, вставка единицы в структуру, преобразование одной фразы в другую и перестановка единиц в составе изречения. В любом случае сохраняется общий смысл пословицы.

В силу своей обобщенности и общенародности паремийные изречения выполняют воспитательную и прогнозирующую функцию [1]. Опыт народа, который содержится в пословице, всегда

позитивен, пропагандирует и одобряет положительные поступки и качества, направляет людей на путь справедливости, честности, человеколюбия и т. д., а также осуждает нежелательные и аморальные действия и поступки.

В кыргызском языке используются синонимы изречения *Ала жип аттабоо* в значении «быть человеком, который не делает злых дел, быть честным». Так, в кыргызском изречении *Ала жип аттабоо – бирөөгө кара санабаган, жамандык ишке барбаган, бирөөнүн бир нерсесин албаган, арамдык кылбаган* [2]. Примеры: Менин апам өмүрүндө ала жипти аттабаган саакы киши эле (Кайимов). Ала жипти аттабаган, арам иштерди жасабаган кишилер экенин ырдады (Осмоналиев). Элкин келгенсин, жолуң элкин. Актыгыңа, ала жипти аттабагыңа бакибиз кепилбиз (Абакиров). Ала кылды аттабаган. Ала кылыңды аттабаган ак байбичең болоюн деп уул-кыз өстүргөн мен акмакмын, – деди Букен чамынып (Сыдыкбеков).

В русском, а также английском языках известны пословицы воспитательного характера – *Не рой другому яму, сам в нее попадешь* – тот, кто замышляет (обдумывает) вред, сам его и получает [3]:

- как аукнется, так и откликнется;
- Бог шельму метит;
- после драки кулаками не машут;
- не плюй в колодец;
- от судьбы не уйдешь;
- что посеешь, то и пожнешь;
- что в лоб, что по лбу;
- от любви до ненависти один шаг;
- что написано пером – не вырубишь топором; аналоги данной пословицы в английском языке (американские и британские варианты):
- he that mischief hatches, mischief catches;
- curses like chickens come home to roost (Br.);
- curses, like chickens, come home to roost (Am.);
- the curse sticks to the tongue of the curser (Am.);

- the evil that comes out of (goeth out of, issues from) thy mouth flieth into thy bosom (Br.);
- he that diggeth a pit for another should look that he fall not into it himself (Br.);
- he who digs a grave for another falls in himself (Am.);
- he who hurts gets hurt (Am., Br.);
- he who lays a snare for another, himself falls into it (Am.);
- if you dig a ditch for your neighbor, you ill fall into it yourself (Am.);
- if you dig a pit for someone else, you will fall into it yourself (Am.);
- ill be to him that ill thinks (Br.);
- when you plot mischief for others, you're preparing trouble for yourself (Am.);
- whose digs a pit, he shall fall therein (Am., Br.);
- curses like chickens come home to roost.

В любом изречении всегда присутствует воспитательный момент – назидательность. Все перечисленные пословицы представляют собой точные и образные высказывания с поучительным смыслом, отражающие и типизирующие разнообразные жизненные явления.

Паремия – это многофункциональное изречение, выполняющее различные задачи в языке: когнитивную, кумулятивную, назидательную, развлекательную, информативную и т. д. Эти функции взаимосвязаны между собой и работают комплексно. Но в то же время не являются постоянными свойствами каждой паремии, в каждой отмечается обычно несколько различных функций, остальные либо отсутствуют, либо скрыты. Лингвопаремиология находится на стыке разных наук – фольклористики, гносеологии, общей лингвистики, этнолингвистики и других смежных дисциплин [1].

Паремийное клише как элемент фольклора широко известно и распространено среди практически всех членов этнической группы. Каждая паремия представляет собой продукт социальной общности людей – племени, народности, нации, а также омеваются межнациональные, региональные, межконфессиональные и другие группы паремий.

Литература

1. *Зулпукаров К.З., Ормокеева Р.К. и др.* Лингвистический антропоцентризм: проблемы, поиски и решения. – Бишкек, 2019.
2. *Карасаев Х.К.* Накыл сөздөр. – Бишкек, 1995.
3. *Юдахин К.К.* Кыргызско-русский словарь. – М., 1965.
4. *Фразеологический словарь кыргызского языка / сост. Ж. Осмонова, К. Конкобаев, Ш. Жапаров.* – Бишкек, 2015.

УДК 81

П.К. Кадырбекова

НОВЫЕ ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ В КЫРГЫЗСТАНЕ

Аннотация. В статье освещаются вопросы новых научных направлений, возникшие в русле антропоцентрической парадигмы в языкознании. Рассматриваются новые тренды современной лингвистики, а также изучаются исследования, которые появились в последнее время в Кыргызстане. Особое внимание уделяется исследованиям, вышедшим по лингвистике текста, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, когнитивной и коммуникативной лингвистике. В рамках коммуникативной лингвистики рассматривается направление «Электронная коммуникация», которая включает совокупность разных видов общения: электронная почта, WhatsApp, чаты и другие формы виртуальной коммуникации.

Ключевые слова: научная парадигма; сравнительно-историческая; системно-структурная парадигма; антропоцентрическая парадигма; когнитивная лингвистика; лингвокультурология; лингвистика текста; межкультурная коммуникация; коммуникативная лингвистика; теория речевых актов; электронная коммуникация.

Исследовать языки без общей лингвистической подготовки так же невозможно, как невозможно изучать правовые институты без юридических знаний.

Серьезное лингвистическое исследование не может не пользоваться общими положениями лингвистики. Исследователю языка следует знать, в какой научной парадигме он работает, не отвлекаясь на другие парадигмы научного знания. В истории лингвистики были разные научные парадигмы, в рамках которых работали ученые, исследовавшие языковые явления, закономерности их развития и пути совершенствования.

Термин «парадигма» был введен Ф. де Соссюром, который обозначал им систему форм одного и того же слова, т. е. поперечный срез структуры языка. Позже появился новый термин – «парадигма научного знания» [1]. «Научная парадигма – это совокупность научных представлений, теоретических установок и некоторый набор ее решений» в совокупности с процедурами исследования, научными достижениями, которые дают исследователю модель постановки проблемы [2, с. 5].

Исследователи отмечают, что за время существования лингвистики выделились в языкознании лишь три общепризнанные научные парадигмы: сравнительно-историческая, системно-структурная и, наконец, антропоцентрическая [там же, с. 6].

Языковед, изучающий язык данной культуры, непременно становится исследователем той культуры, продуктом которой является избранный им язык.

Сравнительно-историческая парадигма была первой научной парадигмой в лингвистике, а сравнительно-исторический метод – первым методом исследования языка. На протяжении XIX в. эта парадигма была ведущей в лингвистике.

Следует отметить, что структурная парадигма – это торжество системного подхода к исследованию языка. В лингвистических исследованиях XX в. необходимо было доказать, что системный подход к явлениям языка был главным принципом в исследовании. Об этом свидетельствуют научные работы, которые были посвящены системе языка. На основе системного подхода к изучению

языка возникли несколько школ структурализма: американский структурализм, Копенгагенская школа структурализма и глоссематика.

Переход от структурно системного подхода языка к речи, тексту ознаменовался работами по лингвистике текста. Вышла объемная работа И.Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования» [3]. Впоследствии появились работы, посвященные теории текста, например, Е.Г. Ризель «Теория и практика интерпретации текста» [4], О.И. Москальская «Грамматика текста» [5] и др.

В Кыргызстане также проведен ряд исследований, направленных на изучение теории текста. Изучению художественных текстов в кыргызской лингвистике посвящена работа С.Ж. Мусаева «Кеп маданиятынын маселелери» [6]; «Текст как явление национальной культуры» [7], а также работы Т.С. Маразыкова «Текст таану жана анын айрым маселелери» [8], «Көркөм текст: иликтөө жана окутуу маселелери» [9].

Антропоцентрическая парадигма – важнейшая система научных представлений в современной лингвистике, где «анализируется человек в языке и язык в человеке». В этом направлении следует отметить монографию Б.А. Серебренникова «Роль человеческого фактора в языке» [10].

Идея антропоцентричности ставит на первое место человека, а язык – его главная составляющая. Этот подход является ключевым в современной лингвистике, куда относятся такие научные направления, как когнитивная лингвистика, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, коммуникативная лингвистика («Теория речевых актов») и электронная коммуникация.

В рамках антропоцентрической парадигмы в Кыргызстане проведены исследования, посвященные межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, нашедшие отражение в следующих трудах: «Средства выражения толерантности в немецком и кыргызском языках» [11]; «Выражения форм вежливости в немецком и кыргызском языках» [12]; «Национально-культурная специфика табу в немецкой и кыргызской лингвокультурах» [13];








докторская диссертация П.К. Кадырбековой «Лингвокультурологические вербальные аспекты межкультурной коммуникации» [14]), методология которой заключается в совмещении лингвокультурологического и лингвопрагматического методов анализа и использовании полипарадигмального подхода.

Что касается коммуникативной лингвистики, то, по выражению Е.Г. Падучевой, современная лингвистика «инкорпорировала в себя теорию речевых актов, вообще прагматику ...» [15] Понятие речевого акта является ключевым в теории лингвопрагматических исследований.

Вышла работа, посвященная теории речевых актов, – «Лингвистическая прагматика речевых актов» [16]. В последнее время в Кыргызстане опубликованы научные труды, авторы которых рассматривают концепт как базовое понятие когнитивной лингвистики. Это докторская диссертация Б.Б. Нарынбаевой «Фразеологическая картина мира французского и кыргызского языков» [17]. В рамках лингвистической школы профессора К. Зулпукарова проведены исследования, посвященные различным концептам в сравнительном аспекте: С.М. Амиралиев «Тилдин менталдык семантикасындагы кинологиялык концептер» [18], докторская работа Г.А. Мадмаровой «Региональные межкультурные концепты в художественном тексте» [19]; М.Е. Дарбанова «Концепт человек в когнитивно-языковой картине мира» [20]; «Концепт “радость” в тексте художественного произведения» [21]; «Отражение религиозных концептов в провербиальном поле языка» [22]; «Экспоненты концепта “жай” в кыргызской лингвокультуре» [23]; «Отражение концепта “добро и зло” в пословично-поговорочных изречениях русского, кыргызского и узбекского народов» [24]; «Концепт “билим /знание” в кыргызской и английской языковой картине мира» [25]; «Концепт мысль и его номинанты в языке» [26]; «Репрезентация и перевод концепта “эркек/ман” в разносистемных языках» [27] и др. Таким образом, когнитивная лингвистика является ведущим научным направлением в Кыргызстане.

И наконец, в рамках коммуникативной лингвистики появилась парадигма «Электронная коммуникация», которая включает совокупность разных видов коммуникации – современный этап общения, электронная почта, WhatsApp и чаты, блоги, социальные сети, многочисленные мобильные приложения, СМС (computer – mediated communication).

Электронная почта – одно из полезнейших изобретений, так как она способна мгновенно отправлять фотографии, документы, файлы и простые сообщения. Интернет – международная сеть, объединяющая локальные сети, за счет чего обеспечивается практически неограниченный доступ к информационным ресурсам и неограниченной коммуникации в Интернете и WhatsApp. В рамках новых информационных технологий вышла работа «Лексические, грамматические и структурные особенности перевода дискурсивных текстов информационных технологий интернет ресурсов» [28].

Электронная коммуникация как парадигма находится на пути становления. Среди исследований по этому направлению отметим работу «Электронная коммуникация как современный способ общения в условиях глобализации» [29]. Здесь активно используются новые возможности воздействия графических средств в Интернете, передающих эмоции человека в дополнение к текстовой информации, как выражение удивления ; гнева ; одобрения ; печали, горя: , а также ироничные эмоджи в контексте чего-то настолько смешного, что от этого «можно умереть», и страха ; испуга ; радости и смеха , ; смеха ; беспомощности и незнания ; лжи ; хвастовства, флирта и выражения благодарности ; одобрения, а также благодарности, мольбы, молитвы ; рукопожатия ; холода ; боли и разочарования ; удачи ; счастья ; мышления,

глубокой мысли, заинтересованности 🤔; аплодисментов 🙌 [29, с. 53]. Электронная коммуникация – это современный этап общения, где на первое место выходит Интернет как новый канал связи. Это особый вид коммуникации, которая является мощным средством завоевания пространства и времени, облегчает общение, невзирая на расстояния.

Следующие научные направления «Компьютерная лингвистика» и «Прикладная лингвистика» также находятся на пути становления, вырабатывают свои методы исследования, чтобы называться парадигмой. Современная прикладная лингвистика вбирает в себя многие вопросы математической (квантитативной) лингвистики, компьютерной лингвистики, теории речевого воздействия (прагмалингвистики). Работы в указанных направлениях еще ждут исследователей.

Рамки статьи не позволяют охватить даже малую долю работ, посвященных указанным научным парадигмам, поэтому мы ограничились наиболее важными исследованиями в каждой парадигме.

Следует отметить, что принятие той или иной парадигмы не исключает использование других парадигм. Научные парадигмы, как правило, взаимодействуют, конкретизируют и дополняют друг друга. Таким образом, современную научную парадигму в лингвистике можно определить как полипарадигму.

Литература

1. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977.
2. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
4. Ризель Э.Г. Теория и практика интерпретации текста: монография. – М.: Высшая школа, 1974. – 172 с. (Библиотека филолога).
5. Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.

6. *Мусаев С.Ж.* Кеп маданиятынын маселелери. – Бишкек, 1993.
7. *Мусаев С.Ж.* Текст как явление национальной культуры // Вопросы кыргызского языкознания. – Бишкек, 2010.
8. *Маразыков Т.С.* Текст таануу жана анын айрым маселелери. – Бишкек, 2014.
9. *Маразыков Т.С.* Көркөм текст: иликтөө жана окутуу маселелери. – Бишкек, 2020.
10. *Серебренников Б.А.* Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. – М.: Наука, 1988.
11. *Тынаева Е.У.* Средства выражения толерантности в немецком и кыргызском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Тынаева Елмира Усоновна. – Бишкек, 2008.
12. *Бексултанова Г.А.* Выражения форм вежливости в немецком и кыргызском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Бексултанова Гулзада Азимкановна. – Бишкек, 2008.
13. *Баялиева А.М.* Национально-культурная специфика табу в немецкой и кыргызской лингвокультурах. – Бишкек, 2019.
14. *Кадырбекова П.К.* Лингвокультурологические вербальные аспекты межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Кадырбекова Памира Кадырбековна. – Бишкек, 2014. – 44 с.
15. *Падучева Е.В.* Высказывание и его соотносительность с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений: монография / отв. ред. В.А. Успенский. 6-е изд., испр. – М., 2010. – 296 с.
16. *Кадырбекова П.К.* Лингвистическая прагматика речевых актов: монография. – Бишкек, 2014. – 153 с.
17. *Нарынбаева Б.Б.* Фразеологическая картина мира французского и кыргызского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Нарынбаева Бактыгул Борбиевна. – Бишкек, 2017. – 43 с.
18. *Амиралиев С.М.* Тилдин менталдык семантикасындагы кинологиялык концепттер: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Амиралиев Семетей Манасович. – Ош, 2014.
19. *Мадмарова Г.А.* Региональные межкультурные концепты в художественном тексте: автореф. дис. ... д-р. филол. наук: 10.02.19 / Мадмарова Гулипа Араповна. – 2018. Бишкек. – 44 с.
20. *Дарбанов М.Е.* Концепт «человек» в когнитивно-языковой картине мира: автореф. дис. ... д-р. филол. наук: 10.02.01 / Дарбанов Маккамбай Ерматович. – Бишкек, 2021. – 43 с.

21. *Арсланбекова Н.Э.* Концепт «радость» в тексте художественного произведения: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Арсланбекова Насыйкат Эркинбаевна. – Бишкек, 2022.
22. *Жолдошева А.К.* Отражение религиозных концептов в провербиальном поле языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Жолдошева Айнура Камилжановна. – Ош, 2022.
23. *Эсенова Н.М.* Экспоненты концета «жай» в кыргызской лингвокультуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Эсенова Нуска Маматкуловна. – Ош, 2022.
24. *Розыкова М.Б.* Отражение концепта «добро и зло» в пословично-поговорочных изречениях русского, кыргызского и узбекского народов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20/ Розыкова Мавлюда Баратовна. – Ош, 2023.
25. *Абдрахманова Х.Т.* Концепт «билим /знание» в кыргызской и английской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20/ Хулхарай Туланбаевна Абдурахманова – Бишкек, 2023.
26. *Пазилова С.К.* Концепт «мысль» и его номинанты в языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Пазилова Самара Каримовна. – Ош, 2023.
27. *Жороева М.* Репрезентация и перевод концепта «эркек/ман» в разносистемных языках на материале кыргызского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Жороева Айгүл Митаевна. – Бишкек, 2023.
28. *Андашева Р.М.* Лексические, грамматические и структурные особенности перевода дискурсивных текстов информационных технологий интернет-ресурсов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Андашова Рахима Мусаевна. – Бишкек, 2024.
29. *Сулайманкулова А.Н.* Электронная коммуникация как современный способ общения в условиях глобализации // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. Спецвыпуск. – 2020. – с. 50–54.

ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЕ КЫРГЫЗСКОГО И РУССКОГО КОДОВ КУЛЬТУРЫ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КЫРГЫЗСТАНА

Аннотация. В статье автор обращается к теме взаимопроникновения кыргызского и русского языков, культур двух народов в пространстве билингвального Кыргызстана. Автор отмечает, что к этому явлению привела историческая связь кыргызского и русского народов. В лингвокультурологическом аспекте представлены примеры употребления фразеологических единиц с цифровым компонентом в двух языках. Определение принадлежности к кыргызскому или русскому языку может вызвать несогласие у представителей народов, проживающих в Кыргызстане. Автор отмечает, что спор решается путем обращения к этимологии фразеологизма.

Ключевые слова: билингвизм; взаимопроникновение; язык; культура; фразеологизм.

Кыргызский народ на протяжении более трех веков имеет дружественные отношения с Россией. Как известно, более семидесяти лет мы были одной страной и семьей. Наши культуры за это время пережили процесс тесного взаимопроникновения. В Кыргызстане русский язык имеет статус официального. Через русский язык наш народ познал культуру, историю русского народа. Однако каждый народ сохранил свои этнические особенности, которые берег на протяжении веков. Обычай и традиции, мифы и легенды, миропонимание наших предков различаются. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем. Известно, что человек только тогда становится человеком, когда с детства усваивает язык и вместе

с ним – культуру своего народа. Исторически сложилось так, что Кыргызстан и Россия жили в дружбе и согласии. Русский для многих наших граждан стал вторым родным языком. В нашей стране 95–98 процентов жителей владеют русским языком. С языком проникает и культура. С самого рождения, с детского сада наши дети начинают говорить на русском. Достаточное владение речью, конечно же, предполагает употребление фразеологизмов.

Исследование культуры народа, проявление его национальных особенностей через фразеологизмы является целью лингвокультурологии, это направление активно развивается в Кыргызстане. Лингвокультурология изучает культуру через язык. Данные утверждения согласуются с позицией В.А. Масловой [1, с. 208]. По определению В.В. Красных, лингвокультурология – «дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию в языке и дискурсе, непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [2, с. 98].

Как отмечено выше, фразеологизмы являются ключом для расшифровки кода культуры. В.Н. Телия утверждает, что фразеологизм обладает культурной коннотацией. Он отражает связь между концептосферой языка и культуры. Эта связь формируется в результате когнитивных процессов, которые соотносят ментальное содержание языковых единиц с различными элементами концептосферы культуры, создавая «язык» самой культуры [3, с. 34]. Той же позиции придерживаются кыргызские лингвокультурологи – З.К. Дербишева [4] и Б.Б. Нарынбаева [5].

В билингвальном пространстве Кыргызстана фразеологизмы кыргызского и русского языков употребляются активно. Говорящие зачастую не знают, к какому языку относится данный фразеологизм, – это перевод или фразеологизм языка-оригинала. Например, мы часто слышим «эки коенду бир атат», однако это переведенный русский фразеологизм «убить двух зайцев». В произведениях кыргызских писателей XIX и начала XX вв. мы не встретим этого фразеологизма. Он перенят (т. е. перешел из русского языка в кыргызский) уже во второй половине XX в.

В современном кыргызском обществе лишь филологи могут дать заключение, к исходному или переведенному тексту относится какой-либо фразеологизм. Для определения исходного языка необходимо обращаться к этимологии фразеологических единиц.

Другим фразеологизмом с цифровым компонентом, часто употребляемым в нашей билингвальной стране, по нашим наблюдениям, является фразеологизм «төрт тарабың кыбыла», который в русском языке звучит следующим образом: «иди на все четыре стороны». Если провести опрос, в каком языке он появился раньше, мало кто ответит. В кыргызском языке фразеологизм «төрт тарабың кыбыла» связан с определенным местом – Меккой, т. е. отправляли в Мекку, так как каждый мусульманин при первой возможности должен идти в Мекку. Но со временем этот фразеологизм приобрел значение «иди куда хочешь», т. е. обозначил свободу. В русском языке фразеологизм «на все четыре стороны» по этимологии означал «отогнать бродячих собак подальше от села». Сейчас фразеологизм тоже приобрел значение «иди куда хочешь». Как видим, в русском и кыргызском языках значение совпадает, поэтому активно употребляется носителями и того и другого языка.

Другим примером употребления устойчивого сочетания билингвами является фразеологизм «на седьмом небе». Этот фразеологизм пришел в кыргызский язык из русского. В русском языке он был связан с религиозным пониманием мира. Считалось, на седьмом небе обитают Боги, кто там побывает, будет счастлив всю жизнь. Со временем этот фразеологизм приобрел значение «быть счастливым, испытать радость или восторг, удовлетворение». В кыргызском языке мы можем встретить фразеологизм «на седьмом небе от счастья» («кубанычтын жети катмарына жетүү»). В кыргызском языке появился благодаря русскому, но наши граждане его также активно употребляют в речи.

Еще одним часто употребляемым фразеологизмом в обоих языках является фразеологизм «как два зайца» («эки коендой окшош»). Кыргызский вариант звучит так: «эки козудай окшошуп» («как два ягненка»). В этих фразеологизмах можно легко

проследить национальную специфику. Так как кыргызскому народу был характерен кочевой образ жизни, во фразеологизмах часто речь идет о скотине (овца, корова, лошадь, коза, верблюд и т. д.), о продуктах питания, получаемых от этих животных (молоко, мясо, жир, топленое масло и т. д.). В русском языке данная характеристика не прослеживается. Например, заяц – обитатель леса. Это объяснимо, так как большую часть России занимают леса. Главными действующими персонажами русских фразеологизмов могут быть обитатели леса. Таким образом, во фразеологизмах каждого народа мы видим отражение национальных особенностей, в частности места обитания. Но сближение наших устойчивых оборотов объясняется взаимопроникновением культур, вследствие этого фразеологизм «как два зайца» начал употребляться в прямом переводе – «эки коендой окшош», а не в первоначальном варианте – «эки козудай окшош». Главным остается значение – очень похожи. В русском языке фразеологизм «как два зайца» имеет синонимичный фразеологизм «как две капли воды» («эки тамчы суудай»). Но как показывает практика, в употреблении билингвами большую активность имеет фразеологизм «как два зайца» (эки коендой окшош).

Таким образом, мы можем с уверенностью отметить, что в билингвальном пространстве Кыргызстана кыргызский и русские народы активно употребляют все лексические средства двух языков, в том числе фразеологизмы. Если нет знаний о происхождении фразеологизма, он принимается «как родной». Это свидетельствует о том, что произошло взаимопроникновение культур русского и кыргызского народов на глубоком уровне. Официальный статус русского языка открывает дорогу для глубинного изучения и хорошего владения русским языком в нашей стране. Русский язык для нас был и остается вторым родным языком, языком межнационального общения для всех представителей нашей многонациональной страны. В Кыргызстане проживают представители около 90 различных национальностей. Иметь язык межнационального общения – это стратегически важный вопрос.

Литература

1. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высших учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. *Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – С. 98.
3. *Телия В.Н.* Основные постулаты лингвокультурологии // Филология и культура. – Тамбов, 1999. Ч.3. – С. 34
4. *Дербишева З.К.* Ключевые концепты кыргызской лингвокультуры. – Бишкек, 2012. – с.342
5. *Нарынбаева Б.Б.* Фразеологическая картина мира. – Бишкек, 2017.

УДК 81'42

Е.В. Казанская

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ МЕНТАЛЬНО-ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье анализируется специфика влияния культурных и этнических особенностей на когнитивные процессы, а также формирование культурно-когнитивного стиля языковой личности. Особое внимание уделяется проявлению этнокультурной специфики в языке и дискурсе, а также различным моделям аргументации в научных текстах русскоязычного и англоязычного ментально-языковых пространств.

Ключевые слова: когниция; научный дискурс; культурно-когнитивный стиль; этнокультурная специфика дискурса.

В современной когнитивной науке не существует всеми признанного общенаучного определения понятия когниции, что свидетельствует, с одной стороны, о большом исследовательском интересе к данному феномену, а с другой – о необходимости использования интегративного подхода к его изучению. Сознание человека, представляющее собой процесс отражения

объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях, – основа когниции. Мышление возникает через деятельность сознания и выражается в языковых формах, хотя не исключается его существование и без языка. Согласно В.И. Карасику, человеческий опыт органически включает этнокультурные модели поведения, которые реализуются осознанно и бессознательно, находят многообразное выражение в речи и кристаллизуются в значении и внутренней форме содержательных единиц языка [3].

Культурно-когнитивный стиль языковой личности и манифестация этнокультурной когниции в языке и дискурсе связаны с изучением того, как культурные и этнические особенности влияют на процессы познания и когницию, а также на то, как эти особенности проявляются в языке и общении (дискурсе). Этнические когниции представляют собой совокупность знаний, убеждений и представлений, оказывающих значительное влияние на восприятие мира и межкультурное взаимодействие представителей различных этносов.

Способы восприятия, интерпретации и организации информации различных этнических групп формируются под воздействием культурных норм, традиций, истории, религии, социального окружения. Этническая когниция в этом контексте не просто биологический процесс обработки информации, а культурно-обусловленная система восприятия мира; ее изучение требует комплексного подхода и выработки методологии исследований, способной обеспечить получение точных, поддающихся интерпретации данных.

Изучение этнической когниции в научных работах с учетом широкого спектра исследований охватывает ее различные аспекты: социальную идентичность [13]; познание и умозаключения [6]; проявление на разных уровнях сознания автоматических и контролируемых стереотипов и предвзятости [8]; влияние культурных различий на когнитивные процессы, эмоциональные реакции и мотивацию в различных этнических контекстах [12]; культуру познания [7]; измерение скрытых когнитивных ассоциаций,

включая этнические предвзятости [11]; рассмотрение социальной когниции, включающей восприятие и интерпретацию этнических групп [10]; этнокультурные типы институционального дискурса [3]; существование аверсивного расизма, проявляющегося в скрытых и непрямых формах предвзятости [9] и др.

Язык, являясь основным средством выражения когнитивных процессов, отражает (манifestирует) этнокультурную специфику когниции. Один из ярких примеров манифестации когнитивных особенностей в языке – понятие «лингвистической отнесенности». Современные исследователи придерживаются комплексной теории воздействия культуры на когницию человека [4]. В дискурсе как процессе использования языка в конкретных социальных контекстах, включая устные и письменные формы общения, этнокультурная специфика когниции манифестируется через язык и стили общения, концептуализацию и представление знаний, логику и аргументацию, культурные ценности и нормы, неявные предположения и культурную специфику [5]. В разных культурах приняты различные нормы ведения дискуссий и общения. Например, в некоторых культурах ценится прямота и лаконичность, в то время как в других важен контекст, избегание прямой конфронтации, использование сложных метафор и иносказаний. Этнокультурные особенности также проявляются в структуре жанров, манере изложения, в приоритете определенных типов информации. Яркими примерами проявлений этнокультурной специфики в языке и дискурсе служат когнитивные метафоры, отражающие культурные ценности и убеждения, специфика времени.

Согласно Р.С. Аликаеву, цель научного общения – процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленный в вербальной форме и обусловленный коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстрактизацией предмета речи [1]. Дискурс в современном научном ментально-языковом пространстве различных культур отражает глубокие культурные

и философские традиции этнической когниции, присущие каждой из них, касающиеся стиля изложения, структуры научных текстов, способов аргументации, подходов к взаимодействию с читателем или аудиторией [2].

Так, аргументация в русском научном дискурсе построена на широком спектре теоретических рассуждений и философских обоснований. Часто используются авторитетные источники и классические труды для подкрепления аргументов. Принятие точек зрения связывается с культурным и историческим контекстом, а также с философскими традициями. В русскоязычной научной культуре наблюдается высокая степень теоретического обоснования, где практические аспекты отступают на второй план. Англоязычная научная традиция ориентирована на эмпирические данные и экспериментальные доказательства. Аргументация чаще всего базируется на четких, измеримых данных и строгом анализе. Критический подход к анализу источников и результатов, акцент на воспроизводимости исследований, а также использование статистических методов для проверки гипотез – ключевые элементы англоязычной научной аргументации.

В русскоязычных научных работах часто используются сложные синтаксические конструкции, абстрактные понятия и обобщения, их стиль включает обширные вступления и отступления, где обсуждаются общие философские вопросы или вводится контекст для основной темы исследования. Англоязычная научная традиция ориентирована на четкость, логичность и структурированность. Предпочтение отдается коротким и ясным предложениям, соблюдается прямолинейность в изложении, делается акцент на эмпирические данные, важное значение придается краткости и точности, помогающим избежать двусмысленности.

В русскоязычном научном дискурсе авторы часто не делают акцент на профессиональной подготовке читателя, полагаясь на его способность интерпретировать и углубляться в текст самостоятельно. В англоязычной традиции большое внимание уделяется ясности и доступности изложения, ориентированным на широкий круг читателей. Во многих случаях встречаются разъясняющие

фразы, сноски, примеры и иллюстрации, способствующие лучшему усвоению материала читателем, взаимодействие с которым строится так, чтобы текст был доступен не только специалистам, но и более широкой аудитории.

В русскоязычном научном дискурсе структура текста менее формализована. Встречаются длинные введения, которые включают обзор литературы, исторический контекст и широкую постановку проблемы. Заключение также становится более обобщающими, без четкого выделения практических рекомендаций или выводов. В англоязычных научных текстах структура изложения материала строго формализована (IMRAD). Каждый раздел имеет свою четкую функцию. Введение кратко знакомит с темой, там же формулируются гипотезы, методы, описываются процедуры исследования, результаты излагаются без лишних интерпретаций, а обсуждение истолковывает эти результаты и связывает их с существующей литературой по теме исследования.

Для полного понимания особенностей проявления этнической когниции с учетом влияния культуры важно признавать и анализировать имплицитные знания, а также различия в Я-концепциях и их связь с культурными ценностями. Осознание этих различий позволит более критически подходить к анализу научных работ, что будет способствовать развитию межкультурного диалога в науке. Особенности национального мышления могут оказывать существенное влияние на модели научной коммуникации, формируя стиль общения, концептуализацию знаний, логику аргументации и культурные ценности, а также неявные предположения и культурную специфику. Понимание этих особенностей может помочь преодолеть барьеры в научной коммуникации и способствовать более эффективному обмену знаниями между представителями разных культур.

Литература

1. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. – Нальчик: Эль-Фа, 1999.

2. *Казанская Е.В.* Научный дискурс транслатологии в аспекте применения искусственного интеллекта: Казанская наука. – 2024. – № 2. – Казань: Издательство Рашин Сайнс, 2024. – С. 261–265.
3. *Карасик В.И.* Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сборник обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 20002. – С. 37–64.
4. *Олянич А.В.* Лингвoseмиотика этической интеракции: знак, слово, текст (дискурс) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2014. – №16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvosemiotika-eticheskoy-interaktsii-znak-slovo-tekst-diskurs> (дата обращения: 08.09.2024).
5. *Прокудина И.С.* Русская языковая личность в аспекте лингвокогнитивных стилей репродуцирования научного текста (на материале студенческих рефератов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2009. – 26 с.
6. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
7. *Снитко Т.Н.* Предельные понятия в западной и восточной лингвокультурах. – Пятигорск: Изд-во Пятигорск. лингв. ун-та, 1999. – 158 с.
8. *Devine P.G., Monteith M.J.* Automaticity and control in stereotyping. In: Chaiken S and Trope Y (eds). *Dual-process Theories in Social Psychology*. Guilford. – New York, 1999. – pp. 339–360.
9. *Dovidio J. F., Gaertner S. L.* Aversive racism. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. – San Diego: Academic Press, 2004. – Vol. 36, pp. 1–51CA.
10. *Fiske S.T., Taylor S.E.* *Social Cognition*. 2nd Edition. – New York: McGraw-Hill, 1991. – 717 p.
11. *Greenwald A.G., Draine S.C., Abrams R.L.* Three cognitive markers of unconscious semantic activation. – *Science*. – 1996. – September. – pp. 1699-1702.
12. *Markus H.* Self-schemas and processing information about the self // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1977. – № 35. – 63–78.
13. *Tajfel H., Billig M.G., Bundy R.P.* Social categorization and intergroup behavior // *European Journal of Social Psychology*. – 1971. – pp. 149–178.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ В РУССКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье проводится анализ понятия «сравнение» с лингвистической точки зрения. Рассматриваются синтетические, аналитические и смешанные методы выражения функционально-семантической основы в русском и кыргызском языках. Несмотря на схожесть функционально-семантического значения сравнения в этих языках, способы его выражения различаются.

Ключевые слова: функционально-семантическое значение; сравнение; сравнительные средства; падежи; морфема; союз; место членов предложений; сложное предложение.

Термин «сравнение» в русском языке включает следующие понятия: само «сравнение», а также, «сопоставление» и «уподобление». Однако между этими понятиями существуют определенные смысловые различия. В русском языке сравнение выражается с помощью грамматических средств, которые обозначают соотношение простых предложений в составе сложных. Например, сторонник теории множественности в лингвистике профессор К.З. Зулпукаров считает, что словоформы, образующие сравнительное значение, создаются с помощью сравнительных и сопоставительных падежей [1, с. 202]. Он выделяет морфемы, которые выражают значение сравнения в кыргызском, узбекском, уйгурском и других языках, и сопоставляет с тем, как сравнение представлено в русском языке: **-ча**: *чалдарча – как старики, менче – как я*; предложение, ставшее в прошлом лозунгом: *Биз аталарыбызча эмгектенемиз. – Мы трудимся как (наши) отцы* [1, с. 203]. Указанная выше морфема **-ча** (сравнительная) иногда

используется как синоним морфеме -дай: *Бою Андрейче бар эле/ Бою Андрейдей бар эле. – Он был ростом с Андрея.* Иногда эта морфема с предлогами **сымал, сыяктуу** становится синонимичной деепричастиям **болуп, окшоп**. *Убакыт ... кээде куштай (кушча, куш болуп, куш сымал, куш сыяктуу, кушка окшоп) зымырап, кээде курттай (куртча, курт болуп, курт сымал, курт сыяктуу, куртка окшоп) жөрмөлөйт. – Время летит иногда птицей, иногда ползет червяком* (И.С. Тургенев) [1, с. 206]. В данном примере формы русского творительного падежа (-ей, -ом) соотносятся с их значением, а также со значением предлога «с».

А. Квятковский считал художественными средствами выражения значения сравнения в русском языке следующие слова: *точно, как, будто, словно, подобно, как бы, как будто, похож на, вот так бы* и др. Например:

Как дым, рассеялись мечты.

Как демон, коварна и зла ...

М. Лермонтов

Есть слова – словно раны, слова – словно суд,

С ними в плен не сдаются и в плен не берут...

В. Шефнер

На царевича похож он.

– Чем? – Да чересчур хорош он:

На простого не похож ...

М. Цветаева

Есть лица, подобные пышным порталам,

Где всюду великое чудится в малом.

Кленовый лист напоминает нам янтарь

Н. Заболоцкий

Также А. Квятковский считает одним из распространенных средств, передающих значение сравнения, творительный падеж [2, с. 80]:

*Облаком волнистым
Пыль встает вдали ...*

А. Фет

Он приводит также примеры, где сравнительная форма образована с помощью родительного падежа (такая форма сравнения близка к метафорам):

Колокол луны скатился ниже...

С. Есенин

В русском языке, как и в кыргызском, сравнение выражается через сложные предложения. Это объясняется тем, что сложные предложения позволяют передать сравнение шире, чем морфологические средства, подобные приведенным выше, а также они обладают многогранной семантикой.

В сложносочиненных предложениях значение сравнения передается только с помощью союза «а»: 1. *Жить хорошо, а хорошо жить еще лучше.* – *Жашоо жакшы, а жакшы жашоо андан да жакшыраак.* При этом порядок членов предложения как в русском, так и в кыргызском языке совпадает. Когда слово «хороший» не является предикатом, оно приобретает приоритетное значение в предложении. 2. *Улитка ползет медленно, а конь бежит быстро.* – *Улүл жай сойлойт, а аргымак тез чуркайт.* С другой стороны, члены предложения в этих языках различаются по месту, которое они занимают. По правилам грамматики кыргызского языка сказуемое ставится в конце предложения.

Значение союза «а» схоже в русском и кыргызском языках. В кыргызском языке его можно заменить союзом «болсо», однако в этом случае он помещается в середину второго предложения. Например: *«Ай Күн менен жакшы, эр болсо эл менен жакшы».*

Таким образом, сравнение в кыргызском языке выражается двумя способами.

В бессоюзных сложных предложениях часто используется противопоставление для создания сравнения: 3. *Сен узунсуң, менин боюм аябай жапыс. – Ты высокий, я очень низкий.* 4. *Жакшыга жанаш, жамандан адаш* (пословица). – *К плохому не подходи, с хорошим сблизься.* В данных предложениях наблюдается противопоставление субъектов (ты – я, плохой – хороший) и предикатов (высокий – низкий, не подходи – сблизься).

В русском языке сравнительное значение встречается в сложноподчиненных предложениях чаще, чем в сложносочиненных. В сложноподчиненных сравнительных предложениях придаточные связываются союзом «как» и показывают реальное сопоставление двух фактов [3, с. 355]. 5. *Существование его заключено в эту тесную программу, как яйцо заключено в скорлупу. – Ал жумуртка кабыктын ичинде болгондой (болгон сыяктуу), тыгыз прогаммага камтылган.*

Союзы «как будто», «будто», «точно», «словно» в русском языке выполняют функцию аффиксов *-гандай, -ардай, -гансын* в кыргызском языке. А такие слова, как «сымал», «сыяктуу», «окшоп», «сыңары», выступают эквивалентами предлогов. 6. *Нина Петровна сделала вид, как будто она не заметила опоздавшего студента. – Нина Петровна сабакка кечигип келген студентти байкабагандай (байкабаган сымал/ сыяктуу/ өңдүү, байкабагансын) түр көрсөттү.* 7. *Димка под дождем так сильно промок, будто его с ведра окатили водой. – Димка жамгырда үстүнө куду эле бирөө чака менен куйгандай (куйган сыяктуу/ өңдүү) суу болду.* 8. *Со страхом и мольбой смотрела она на всякого, кто заходил в ее покои, словно хотела прочесть правду во взглядах чужих людей.* (Н. Фоменко). – *Ал көңүл айтуу үчүн келгендердин ар бирине алардын көз караштарынан чындыкты окугусу келгендей (окугусу келгенсип, окугусу келгендей), коркуу жана сыйынуу менен карады.*

Главной особенностью сложноподчиненных сравнительных предложений являются такие слова, как «прежде», «раньше»,

«лучше», «скорее», «тем более» в главной части предложения. Они формируют сравнительную степень прилагательных и наречий. В придаточных предложениях союзами служат «чем» и «как». В некоторых случаях используются такие наречия в сравнительной степени, как «по-иному», «по-другому», «иначе» и другие: 9. *Она скорее бы согласилась уехать из этого города, **чем** остаться здесь с ним. – Аял аны менен чогуу бул жерде калгандан көрө, бул шаардан кетүүгө макул болмок.* 10. *Ты лучше голодай, **чем** что попало есть, и лучше будь один, **чем** вместе с кем попало* (Омар Хаям). – *Туш келгенди жегенден көрө, ачка бол, көрүнгөн менен чогуу болгондон көрөкчө, жалгыз кал.* Из приведенных примеров видно, что союз **чем** в кыргызском языке употребляется с родительным падежом **-дан** и предлогом **көрө, көрөкчө**.

Сложноподчиненные предложения в кыргызском и русском языках различаются по порядку расположения придаточных частей относительно главного предложения. В кыргызском языке, согласно синтаксическим правилам, придаточные предложения, включая сравнительные, могут располагаться перед главным. В русском языке, напротив, чаще встречается структура, при которой главное предложение предшествует придаточному.

Сложные предложения в этих языках значительно отличаются и по своей структуре. Как показывают приведенные примеры, сложноподчиненные предложения в русском языке не всегда имеют аналогичную грамматическую структуру при переводе на кыргызский язык: в некоторых случаях функция сложноподчиненного предложения может сохраняться (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10), а иногда при переводе становится простым предложением (6, 7). Значение сравнения в русском языке часто выражается при помощи сравнительных оборотов. Сравнительные выражения «будто», «как будто», «словно», «точно», «ровно» входят в состав сравнительных оборотов и придают им значение образного сравнения. Например, 1. *Лес **точно** терем расписной* (И. Бунин). – *Токой куду сьырдалган мунарадай* (мунарага окшош, мунара сыяктуу, мунара сымал). 2. *Мозг **словно** молнией озарило неожиданной*

догадкой. – Мээм күтүлбөгөн жоромолдон чагылгандай жаркып кетти. **3.** Не добившись смешных словечек, она хмурилась, **будто** видела уже совсем другого мальчика (А. Пешков). – Эч кандай күлкүлүү сөз таппай, дароо такыр башка баланы көргөндөй кабагынын түйөө койду. **4.** Ее глаза сияют, **как** звездочки. – Анын көздөрү жылдыздай нурданат. Все упомянутые примеры – это простые предложения. В их составе имеются обороты, которые выделяются интонацией, паузами, а на письме – запятыми. В кыргызском языке им также соответствуют различные знаки препинания. Все вышеназванные русские союзы совпадают в кыргызском языке с аффиксом **-дай**.

Как в русском, так и в кыргызском языках сравнительные обороты выступают в роли определительных обстоятельств. В русском языке в составе сравнительных оборотов чаще всего участвует относительное местоимение **как**, которое соотносится с местоименными наречиями **так, такой**. В этом случае сравнительные конструкции обозначают признак действия, качества объекта или степень его признака. Например: **1.** Нигде так не почитают старших, как это принято на Востоке. – Карыларды Чыгыш элдериндегичелик, эч жерде урматташпайт. **2.** Быть может, только **такие** люди, **как** Шиллер, могли быть достойны её любви (К. Паустовский). – Балким, Шиллердей гана адамдар анын сүйүүсүнө татыктуу болгондур. В последнем предложении допускаются преобразования: Шиллердей – Шиллерге окшош – Шиллер сыяктуу – Шиллер сымал.

Союз «**и**» в предложениях после союза «**как**» также придает значение сравнения. В таких случаях в кыргызском языке может использоваться предлог **сыяктуу** и морфема **-дай**. **3.** Она такая же участница, **как и** мы. – Ал да биз сыяктуу эле катышуучу. **4.** Черты лица ее были те же, **как и у брата**. – Анын бет түзүлүшү агасыныкындай эле болчу.

Опорным словом сравнительной конструкции, в которой участвует слово «**как**», является существительное в соответствующем падеже. Существительное может употребляться как самостоятельно, так и вместе с определением. Например,

5. То, как путник запоздалый,
К нам в окошко застучит...

А.С. Пушкин

– Бир эле кечиккен жолоочу өңдүү
Биздин терезеге черткилейт.

Как видно из примеров, сравнительные обороты в русском языке произносятся с особой интонацией и выделяются запятыми. А в кыргызском языке они произносятся с более плавной интонацией. Обычно сравнительный оборот образуется с помощью морфемы «-дай» и не выделяется запятыми на письме.

Союзы «**чем**» и «**нежели**» в русском языке употребляются в предложении со сравнительными степенями прилагательных или наречий и указывают на действие или признак, который у одного предмета проявляется больше или меньше, чем у второго. Например: 6. *Солнце грело **сильнее, чем** вчера.* – *Күн кечекиден да катуураак ысыды.* 7. *Днем ездить **безопаснее, нежели** ночью.* – *Күндүз жүрүү түнкүгө караганда коопсузураак.*

Функционально-семантическое значение сравнения в русском и кыргызском языках, как видно из приведенных примеров, практически одинаково. Однако средства выражения этого значения часто различаются, для этого используются как синтетические, так и аналитические конструкции. Кроме того, порядок местоимений и членов предложения в простых предложениях, а также расположение главных и придаточных частей в сложно-подчиненных предложениях могут различаться.

Литература

1. *Зуллукаров К.* Падежная грамматика: теория и прагматика. – СПб. – Ош, 1994. – 317 с.
2. *Квятковский А.* Поэтический словарь. – М., 1966. – 376 с.
3. *Жапаров А.* Сопоставительная грамматика кыргызского и русского языков. – Бишкек, 2007.
4. *Сартбаев К.К.* Кыргыз тилиндеги кошмо сүйлөмдүн синтаксиси. – Фрунзе, 1957.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И ИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ

Аннотация. В статье раскрывается, как цифровые технологии становятся все более и более творческими, направленными на решение актуальных проблем, и тем самым содействуют общению и сотрудничеству, формированию новых потенциальных инструментов наряду с использованием существующих технологий. Цифровое обучение предполагает использование широкого спектра информационных технологий, чем и объясняется многообразие образовательных стратегий. В статье рассматривается использование цифровых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному. Описаны основные преимущества внедрения технологий – доступность, индивидуализация обучения, повышение интерактивности и мотивации студентов и т. д. Анализируются различные методы и ресурсы, используемые для преподавания лексики, грамматики, а также на занятиях по аудированию, произношению, чтению, письму и развитию коммуникативных навыков. Обращено внимание на то, как цифровые инструменты способствуют эффективному усвоению материала и интеграции студентов в русскоязычную среду.

Ключевые слова: цифровые технологии; цифровизация; онлайн-платформы; интеграция; оптимизация; мультимедийные ресурсы; интерактивность; современные инструменты и методы.

Современные технологии оказывают значительное влияние на различные аспекты жизни, в том числе и на образование. В условиях глобализации и цифровизации обучение русскому языку как иностранному (РКИ) становится всё более актуальным.

Использование цифровых технологий в процессе обучения РКИ позволяет повысить эффективность образовательного процесса, адаптировать его под индивидуальные потребности студентов и сделать обучение более интерактивным и увлекательным.

Преимущества использования цифровых технологий в обучении РКИ

1. Доступность и гибкость

Цифровые технологии обеспечивают доступ к образовательным материалам в любое время и в любом месте. Такие онлайн-платформы, как Coursera, EdX и Udey, предлагают курсы РКИ, которые можно проходить в удобном для студентов режиме. Это особенно важно для тех, кто живет в регионах с ограниченными возможностями посещения традиционных учебных заведений.

2. Индивидуализация обучения

С помощью цифровых технологий можно создать персонализированные учебные программы, которые учитывают уровень знаний и интересы каждого студента. Адаптивные системы обучения, такие как Duolingo и LingQ, автоматически подстраивают контент под потребности пользователя, что способствует более эффективному усвоению материала.

3. Интерактивность и мотивация

Цифровые технологии позволяют интегрировать в процесс обучения игровые элементы, что делает его более интересным и мотивирующим. Использование геймификации, виртуальной и дополненной реальности способствует активному вовлечению студентов в учебный процесс. Примеры таких приложений включают Kahoot! и Quizlet.

4. Многообразие методов и ресурсов

Интернет предоставляет доступ к огромному количеству учебных материалов, включая видеоуроки, подкасты, интерактивные упражнения, электронные книги и форумы для общения с носителями языка. Это разнообразие позволяет студентам выбирать наиболее подходящие для них методы обучения и источники информации.

Методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на современном этапе характеризуются привлечением многообразных цифровых технологий (ЦТ), различных по направленности, реализуемым лингводидактическим задачам, уровням использования и др. Актуальность исследования определили такие факторы, как возрастающий интерес со стороны преподавателей к возможностям ЦТ; регулярное использование ЦТ студентами в повседневной жизни; рост возможностей ЦТ для работы над различными видами иноязычной компетенции. Достижения технологий используются в аудиторном, смешанном, дистанционном обучении, а непосредственное воплощение получили в онлайн-обучении, реализуемом с помощью цифровых технологий. Цифровые сервисы актуальны в деятельности преподавателя РКИ и позволяют оптимизировать обучение и работу преподавателя, организовать продуктивную самостоятельную работу обучающихся, разнообразить учебную деятельность студентов, учитывая индивидуальные способности студентов.

Анализ работ по этой тематике последних двух лет показал, что авторы анализируют в целом возможности цифровых технологий в преподавании РКИ [1, с 8–19], а также уделяют внимание отдельным аспектам, в частности: использование платформ для обучения, особенности интерактивных упражнений, применение образовательного веб-квеста, особенности визуализации дидактических материалов, мультимедийность онлайн-ресурсов.

Интерактивность. «Современная цифровая среда по определению интерактивна: она предполагает взаимодействие пользователя с объектами на экране» [2, с. 30]. При обучении РКИ интерактивность предполагает активный диалог обучающегося с преподавателем и с другими студентами. Когда преподаватель проводит онлайн-занятия, взаимодействие происходит с помощью чата видеоконференции, веб-камеры и микрофона. Чтобы быстро оценить знание нового материала студента, преподаватель может воспользоваться сервисами (Online Test Pad, Google Форма), которые автоматически проверяют ответы и создают статистику. В настоящее время создано множество ресурсов

с готовыми мультимедийными материалами. Также существует много цифровых сервисов для создания собственного, например видеохостинг YouTube. При создании презентации студенты могут использовать мультимедийность цифровых учебных материалов, а также они могут применять это при изучении определенной лексико-грамматической темы. Современные программы для презентаций позволяют добавлять на слайд изображения, анимации, аудио- и видеоматериалы. «Отличительной особенностью современного этапа преподавания РКИ являются широкие возможности для творчества преподавателя в цифровой среде» [3, с. 47]. Для создания собственных учебных мультимедийных материалов используются цифровые сервисы. Можно создать анимации, короткие видеоролики. Некоторые исследователи определяют интерактивность как свойство, присущее любому тексту, независимо от его формата за счет диалогичности, дискурса текста, а также системы заданий, «нацеленных на раскрытие его интерактивного потенциала» [4, с. 81]. Речь – это процесс говорения, осуществленный в устной или письменной форме. Результат этого говорения – речевое произведение или текст. Человек пользуется речью в процессе общения. Текст составляет структурное ядро обучения РКИ как в традиционной методике, так и в цифровом пространстве. Благодаря широким возможностям цифровых сервисов «интерактивность, присущая тексту в бумажном формате, в цифровой среде реализуется шире» [4, с. 82]. Такие сервисы, как Kami и «Google Документы», в которых возможна совместная работа одновременно нескольких участников, наиболее подходящие для работы с текстом. Эти сервисы значительно упрощают учебный процесс, так как все файлы сохраняются в «облаке». Сервис Kami, специально созданный для образовательного процесса, позволяет работать с текстом в формате PDF: выделять, рисовать, писать, комментировать, добавлять голосовые заметки и многое другое. А редактировать текст, совершая с ним всевозможные действия, можно с помощью Google Документов. Оставлять голосовые примечания преподавателям и студентам к любому фрагменту текста в Google Документе можно, если дополнительно установить

расширение Kaizen. Можно использовать этот инструмент и для обратной связи. В педагогической практике для создания интерактивных заданий используются онлайн-доски (Jamboard, Miro), которые имеют различные инструменты: работа с ручкой и ластиком; создание различных схем, комментариев, таблиц, написание текста, добавление картинок, цветных стикеров; прикрепление документов, видео, картин, рисунков, учебных пособий, книг и т. д. С использованием указанных инструментов можно организовать разнообразное взаимодействие с учебным материалом и создавать репродуктивные и продуктивные упражнения [5, с. 31]. С помощью цифровых сервисов преподаватель может создать интерактивную среду обучения, где все студенты будут активно включены в учебный процесс.

Некоторым преподавателям РКИ становится сложно ориентироваться в современных технологиях по ряду причин: недостаточно комплексных научных исследований дидактических возможностей разнообразных цифровых технологий в преподавании РКИ, стремительно изменяются цифровые технологии, появляются новые. Преподаватели РКИ не всегда понимают, какие цифровые ресурсы могут быть использованы для достижения различных учебных целей. Цель данной статьи – исследовать дидактические возможности и свойства цифровых технологий в обучении РКИ, которые помогут оптимизировать развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Использование цифровых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному открывает новые возможности для студентов и преподавателей. Технологии способствуют повышению доступности, индивидуализации и интерактивности обучения, а также на их базе создаются разнообразные методы и ресурсы для освоения языка. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс позволяет более эффективно и увлекательно изучать русский язык, что в итоге способствует успешной интеграции в русскоязычное сообщество и культуру.

Литература

1. *Марьянчик В.А., Попова Л.В.* Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования: подходы и мнения (по материалам научных публикаций за 2021 год) // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 8–19.
2. *Лебедева М.Ю., Куваева А.С.* Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 2 (279). – С. 27–33.
3. *Загуменникова Н.В.* Особенности преподавания русского языка как иностранного в цифровой среде // Вопросы преподавания русского языка и специальных дисциплин иностранным гражданам на предвузовском этапе обучения в современных условиях: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В.В. Шмельковой. – Пенза, 2021. – С. 45–49.
4. *Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф.* Интерактивность как свойство цифрового учебного текста и ее дидактический потенциал // Мир русского слова. – 2021. – № 2. – С. 80–87.
5. *Загуменникова Н.В.* Использование цифровых технологий в практике преподавания русского языка как иностранного (на примере онлайн-доски) // Вестник Пензенского государственного университета. – 2022. – № 3. – С. 28–32.

УДК 316.752

В.Б. Кварчия

ЦЕННОСТНЫЙ КОНЦЕПТ «БОГ» В БЛАГОПОЖЕЛАНИЯХ И ПРОКЛЯТИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ Ф. ИСКАНДЕРА

Аннотация. В статье определяется, что важнейшим компонентом морально-нравственных ценностей народа в благопожеланиях и проклятиях художественных текстов Ф. Искандера является концепт «Бог», отмечается ряд его когнитивных признаков, репрезентированных посредством опитативности высказывания.

Ключевые слова: Фазиль Искандер; ценностный концепт; Бог; когнитивные признаки; оптативность; благопожелания; проклятия.

Благопожелания и проклятия как особые жанры устно-речевого дискурса призваны реализовывать ценностные представления народа, формировавшиеся в течение длительного времени. В связи с этим комплекс этнокультурных установок в них нами рассмотрен в рамках концептуальной картины мира русскоязычного писателя Ф. Искандера.

При изучении эмпирического материала поднимается проблема репрезентации ключевых культурных аксиологем в благопожеланиях и проклятиях текстов Ф. Искандера посредством концепта «Бог». На сегодняшний день нет специальных исследований, связанных с комплексным изучением данных жанров в творчестве Ф. Искандера. Вопросам благопожеланий и проклятий в национальных языках и художественной литературе посвящено несколько фундаментальных исследований [1, с. 2]. Этим обусловлена актуальность сбора и систематизации эмпирического материала.

Цель статьи – выявить когнитивные признаки ценностного концепта «Бог» в благопожеланиях и проклятиях художественных текстов Ф. Искандера как неотъемлемой части культурного сознания народа. Она реализована с помощью решения следующих задач:

- а) изучить существующие научные данные о благопожеланиях и проклятиях;
- б) выявить эмпирический материал в творчестве Ф. Искандера;
- в) описать когнитивные признаки концепта «Бог» в благопожеланиях и проклятиях, использованных писателем;
- г) дать семантическую характеристику клятвенных обещаний.

Новизна данной работы состоит в том, что впервые в произведениях Ф. Искандера концепт «Бог» рассмотрен как базовый компонент системы ценностных представлений абхазского

народа. В ходе работы были использованы метод компонентного анализа, описательный и стилистический методы.

Особенности текстов пожелания добра и зла в национальных языках рассмотрены в нескольких исследованиях. Например, в работе С.К. Башиевой благопожелания представлены как лингвокультурные феномены, реализующие ритуализованный опыт того или иного народа [1]. М.Ч. Кремшокаловой проанализирована когнитивно-дискурсивная парадигма благопожеланий и проклятий как малых жанров устной речи [3]. По справедливому определению Н.И. Формановской, благопожелание другому человеку связано с моральным проявлением блага [4]. В отличие от него проклятия определены современной наукой как «устойчивые словесные формулы – пожелания несчастий и наказаний человеку, животному, растению, предметам» [5, с. 291].

Морально-нравственные ценности, являющиеся неотъемлемой частью жанра благопожеланий и проклятий, в художественных текстах Ф. Искандера транслируются преимущественно посредством базовых концептов культуры. К тому же концептосфера благопожеланий и проклятий включает как материально-вещественные, так и духовно-нравственные представления народа, составляющие ядро культуры.

Как известно, концепт «Бог» является одной из важнейших составляющих когнитивного сознания общества, так как представления о Боге лежат в основе духовной жизни и религиозных верований людей. Так, в «Словаре теологических терминов» даны следующие дефиниции понятия Бог: «Творец Вселенных, Высший Разум <...> верховная личность, атрибутированная тождеством сущности и существования, сверхъестественным могуществом и абсолютным совершенством» [6]. В коммуникативном пространстве героев Ф. Искандера нередко встречается обращение к Богу с модальной речью, когда он выступает в качестве адресата устно-речевого дискурса.

В ходе исследования выявлено, что концепт «Бог» в благопожеланиях и проклятиях художественных текстов Ф. Искандера является константой, т. е. концептом, существующим «постоянно

или, по крайней мере, очень долгое время» [7, с. 84]. Об этом свидетельствует его актуализация в структуре оптативных конструкций.

В ходе анализа эмпирического материала нами выявлены 34 текста благопожеланий, которые передают оптативную модальность через обращение к Богу и включают следующие когнитивные признаки:

1. **Пожелание хорошей жизни:** «Дай Бог» (С 9, с. 546), «С Богом» (С 4, с. 183), «Чтобы Бог не отбавлял нам (С¹ 4, с. 618), «Дай Бог нам столько хорошего, сколько вы всякого скрываете от нас» (С. 4, с. 591), «Дай Бог не сглазить» (С 7, с. 269).

2. **Пожелание здоровья и долголетия:** «Дай Бог им здоровья» (С 5, с. 112), «Дай бог мне столько здоровья, сколько он им (музыкантам. – К.В.) отвалит» (Антология, с. 94), «Дай Бог мне столько здоровья, за сколько он эту голову (коровью. – К.В.) купил» (С 1, с. 566), «Дай Бог, чтоб он был жив» (С 7, с. 133).

3. **Пожелание благополучного завершения дела:** «Дай Бог, чтоб получилось» (С 2, с. 98), «Дай Бог, чтобы оно хорошо кончилось» (С 4, с. 197), «Даст Бог, международное положение» (С 2, с. 344), «Дай Бог, чтобы все живы-здоровы вернулись домой» (С 2, с. 344), «Дай Бог, пленный-военный, жив-здоров вернуться обратно домой» (С 7, с. 94).

4. **Просьбы о Божьей помощи:** «Господи, не забывай о нас» (С 9, с. 490), «Господи, пронеси» (С 1, 155), «Отец Небесный, помоги» (С 7, с. 274), «Дай, Господи, грешному человеку еще одну попытку! Господи, дай!» (С 7, с. 190), «Да прислушается Аллах к словам твоим» (С 4, 402).

5. **Просьбы о предотвращении несчастных случаев:** «Не дай Бог, дядя Миша узнает, убьет» (С 2, с. 231), «Не дай Бог ударит (большая рыба. – К.В.)» (С 2, с. 420), «Не дай Бог, такой саданет» (С 2, с. 476), «Не дай Бог, если я заведу» (С 3, с. 23), «Не дай Бог еще услышат там (в бригаде соперников. – К.В.)» (С 4, 641).

¹ Собрание сочинений Фазиля Искандера, цифра 1 указывает на номер тома.

Реже встречаются пожелания блага без теонимного компонента, хотя он подразумевается. Они выполняют функцию экономии речевых средств в коммуникативном процессе: «*Хороших вам трудов*» (С 6, с. 631), «*Хорошей дороги*» (С 1, с. 175), «*Благодати вашему дому*» (С 6, с. 649), «*На счастье!*» (С 2, с. 390). В данную группу следует также отнести название абхазской застольной песни «*Щарда аамта*» – «*Многие лета*» (С 8, с. 598), содержащей пожелание долгих лет жизни и сопровождавшей торжественные празднества на Кавказе.

Нами также выявлены 55 текстов проклятий, которые представлены опативами-пожеланиями зла, болезней, смерти и прочих несчастий. Лишь дважды в них встречается обращение к Богу, включающее следующий когнитивный признак:

1. **Пожелание смерти:** «*Дай Бог, чтоб мои враги так видели, как покойники видят*» (С 4, с. 500), «*Убей меня Великий Весовщик, если я понимаю, о чем они тут спорят*» (С 6, с. 576).

Проклятия без теонимного компонента отличаются предельной экспрессивностью и эмоциональностью высказываний, которые реализуются индивидуально-авторскими новообразованиями писателя Ф. Искандера. Например, «*Чтоб этот кумхоз опрокинулся, как эта рюмка*» (С 4, с. 401), «*Чтоб тебя заготовка*» (С 6, с. 645).

Как видно, имя Бога находит широкое применение в пожеланиях блага, но не зла. Бог – есть любовь! Именно по этой причине концепт «Бог» становится медиатором желательности здоровья, счастья, добра и прочих благих ценностей, а также адресатом высказывания. Согласимся с позицией Н.Ф. Алефиренко, который полагает, что причиной такого соотношения являются негативные эмоции, порождающие вторичные знаки. А поскольку положительные эмоции воспринимаются как данность, норма, то именно отрицательные чувства будоражат человеческое воображение [8, с. 66].

В жанре клятвы Ф. Искандера принято давать обещание именем Бога: *клянусь Богом, клянусь Господом, клянусь Аллахом, клянусь Великим Весовщиком*. Тем самым обещание становится

особенно убедительным, нарушение которого недопустимо. Клятвенные обещания без теонимного компонента в определенных речевых ситуациях могут утрачивать свое прямое назначение и способны выступать в качестве синергем. Например, «Клянись мамой, пошутили» (С 4, 542), «...клянись всеми четырьмя копытами своего коня, не стертыми мировой пошлостью, – не пустой звук!» (С 3, 421).

Таким образом, в системе нравственных ценностей народа в жанре преимущественно благопожеланий и реже проклятий ключевым компонентом является Бог. Через отношение к Богу реализуется оптативная модальность высказывания. В текстах благопожеланий когнитивными признаками концепта «Бог» являются пожелания хорошей жизни, здоровья, долголетия, благополучного завершения дела и просьбы о предотвращении несчастных случаев. В текстах проклятий когнитивным признаком концепта «Бог» является пожелание смерти. Конструкции благопожеланий без теонимного компонента реализуют функцию экономики речевых средств. Оптативы-пожелания зла без теонимного компонента репрезентированы индивидуально-авторскими новообразованиями.

Литература

1. *Башиева С.К.* Благопожелание как лингвокультурный феномен // Национальные образы мира в художественной культуре: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения литературоведа, философа, культуролога Г.Д. Гачева (1929-2008) (24-26 октября 2014 года). – Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых (ООО «Полиграфсервис и Т»), 2015. – С. 536–546.
2. *Локьяева Ж.М.* Особенности и функциональная роль благопожеланий (алгыш) (на материале карачаево-балкарского фольклора) // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – 2020. – № 6(98). – С. 302–311.
3. *Кремшокалова М.Ч.* Когнитивно-дискурсивная модель малых жанров устной речи: на материале благопожеланий и проклятий: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Кремшокалова Марина Чафленовна. – Нальчик, 2014. – 39 с.

4. *Формановская Н.И.* Благопожелание как концепт в основе речевого этикета // Благопожелание в современной российской православной телекоммуникации (на материале передачи «Церковный календарь» с о. Евгением Попиченко) Речевое общение: специализированный вестник / под ред. А.П. Сквородникова. – Красноярск: СФУ. – 2011. – Вып. 12 (20). – С. 69–76.
5. Восточнославянский фольклор: словарь научной и народной терминологии / отв. ред. К.П. Кабашников. – Минск: Наука и техника, 1993. – 478 с.
6. Словарь теологических терминов: приложение к учебному пособию «Основы теологии» / сост. И.Д. Сердюкова: электронное издание. 3-е изд. испр. и доп. – Брянск, 2023. – 138 с.
7. *Степанов Ю.С.* Константы: словарь русской культуры. Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.
8. *Алефиренко Н.Ф.* Язык, познание и культура: когнитивно-семиологическая синергетика слова: монография. – Волгоград: Перемена, 2006. – 228 с.

Художественные тексты

1. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 1. Путь из варяг в греки. – М.: Время, 2004. – 700 с.
2. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2. Созвездие козлотура. – М.: Время, 2004, 684 с.
3. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 3. Детство Чика. – М.: Время, 2004. – 721 с.
4. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 4. Сандро из Чегема 1. – М.: Время, 2004. – 684 с. с.
5. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 5. Сандро из Чегема 2. – М.: Время, 2004. – 700 с.
6. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 6. Сандро из Чегема 3. – М.: Время, 2004. – 700 с.
7. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 7. Софичка. – М.: Время, 2004. – 737 с.
8. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 8. Человек и его окрестности. – М.: Время, 2004. – 737 с.
9. *Искандер Ф.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 9. Козы и Шекспир. – М.: Время, 2004. – 703 с.
10. Антология Сатиры и Юмора России XX века. Искандер Фазиль Абдулович / под ред. Ю. Кушака. Т. 14. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 704 с.

КОНЦЕПТ МОЛЧАНИЯ В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. В работе речь идет о концепте молчания и о том, как этот концепт представлен в русских фразеологических сома-тизмах – фразеологизмах, в состав которых входят имена телесных объектов: держать язык за зубами, комок в горле и др. Основное внимание уделяется описанию причин, связанных с телесными объектами и вызывающих молчание.

Ключевые слова: молчание; фразеологический соматизм; телесный объект; внутренняя форма; семантический анализ.

В последние годы концепту молчания было уделено много внимания. Достаточно назвать таких авторов, как Н.Д. Арутюнова, Б.Ю. Норман и М.Н. Эпштейн, которые посвятили этому концепту ряд работ [1], [2], [3], [4].

Этот концепт рассматривался в лингвистической литературе как обособленно, так и в его сопоставлении с концептом речи. В этой работе мы остановимся на проблеме, которой в литературе, посвященной концепту молчания, было уделено мало внимания. Мы имеем в виду отражение молчания в русской фразеологии.

В каждом естественном языке есть очень много слов и выражений, отображающих разные стороны молчания. В русском языке одних глаголов молчания порядка двух десятков, и эти глаголы передают разные аспекты этого концепта. Это прежде всего *молчать* и его видовые и приставочные корреляты – такие как *замолчать*, *помолчать*, *смолчать*, *умолкнуть*, *умалчивать* (при отсутствии формы **малчивать*), *замалчивать*, *отмалчиваться* и многие другие. Приводимые здесь глаголы соотносятся с разными речевыми актами, главным образом с утверждениями об отсутствии речи в конкретный момент. Есть также

существительные – *молчание, молчок, умолчание, умалчивание, замалчивание, молчалник* и т. д., которые не только обозначают предикат молчания, но и актанты и сирконстанты этого предиката. Так, слово *молчалник* обозначает человека, для которого молчание является стереотипным поведением. В своем исходном значении это слово служит обозначением человека, давшего обет молчания из религиозных побуждений. Кроме того, в русском языке обильно представлены прилагательные, однокоренные с глаголом *молчать*, т. е. родственные ему, или имеющие другой корень – *молчаливый, безмолвный, немой, бессловесный*, а также наречия – *молча, молчком, молчливо* и т.д.

Наряду с упомянутыми лексическими единицами, в русском языке есть также много фразеологизмов, обозначающих молчание. Мы посвятили этому концепту и его отражению в русской фразеологии целый ряд статей [5], [6], [7].

Преимущественное внимание мы уделили фразеологическим соматизмам молчания. Фразеологические соматизмы – это такие фразеологические единицы, в состав которых входят слова, обозначающие части тела или иные телесные объекты. Примерами фразеологических соматизмов молчания служат единицы, содержащие в своем составе имена основных артикуляционных органов, такие как *язык, рот, губы, зубы, горло, глотка*. Это такие единицы, как: *держат язык за зубами, прикусить язык, держать рот на замке, слова/упреки... застряли в глотке, комок в горле* и еще многие другие.

В представленной работе мы хотим обобщить отдельные наблюдения над концептом молчания и отражением этого концепта в русской фразеологии. Эти наблюдения сделаны нами в результате детального анализа целого ряда русских фразеологических соматизмов молчания.

Основные причины, связанные с телесными объектами и вызывающие молчание

Изучение поведения русских фразеологических соматизмов в текстах разных жанров и тематики позволило выделить

особенности поведения телесных объектов, отражаемые во внутренней форме фразеологической единицы и приводящие к молчанию.

1. Одна из причин молчания – невозможность нормального движения соматического объекта. В свою очередь невозможность нормального движения тоже бывает вызвана рядом причин. Одна из них – тесное соединение одного телесного объекта с другим. Такое прочное соединение представлено, например, во фразеологизмах *язык прилип к гортани* и *язык прирос к гортани*. Другой причиной невозможности нормального движения, и тем самым молчания, может быть препятствие в виде телесного объекта, которое мешает другому телесному объекту свободно двигаться. Такое препятствие представлено, например, во фразеологизме *держат язык за зубами*, где зубы мешают движению языка.

2. Еще одной причиной молчания может быть выраженное в его форме воображаемое отсутствие телесного объекта; ср. фразеологизмы *язык отсох* и *проглотить язык*. Ясно, что отсутствие основного артикуляционного органа делает речь невозможной.

3. Бывают ситуации, когда нечто постороннее находится внутри телесного объекта и мешает свободному движению речи. Так, наличие комка в горле препятствует нормальной речи и приводит к молчанию, например фразеологизм *комки застряли в горле*. Во фразеологизме *слова застряли в горле* роль комка выполняют сами слова – они не могут пройти через горло и выйти наружу.

4. Причиной молчания может быть неподчинение соматического объекта воле человека. Например, во внутренней форме фразеологизма *язык не слушается* указывается на то, что в определенный момент времени язык отказывается исполнять волю владельца языка, из-за чего тот плохо говорит – иногда настолько плохо, что не может сказать ни слова. Сходная, но все же не тождественная, ситуация содержится во внутренней форме фразеологизма *язык не подчиняется*.

5. Причиной, вызывающей молчание, могут быть осознанные действия человека над телесным объектом, участвующим в артикуляции. Примером фразеологизма, в котором осознанные

действия владельца соматических объектов, участвующих в производстве речи, приводят в конечном счете к молчанию, является уже упомянутый ранее фразеологизм *держат язык за зубами*.

Анализ фразеологизма *держат язык за зубами*

Остановимся несколько подробнее на значении этого фразеологизма. Анализ его употреблений показал, что концепт молчания может быть тесно связан с разными семантическими полями. Это такие поля, как ТАЙНА и СПЛЕТНЯ, а также семантическое поле диалогического общения. Связь с этими полями и определяет выделенные нами три значения этого фразеологизма.

Так, в тексте *Я за тебя поручился, держи язык за зубами! Проболтаешься – мы все погибнем* человеку говорят, чтобы он молчал, потому что он является хранителем тайны, которая принадлежит не только ему, но и другим людям. Субъект, понимая это, принимает осознанное решение молчать. В этом тексте представлено первое значение рассматриваемого фразеологизма.

В примере *Он видел соседку много раз с незнакомым мужчиной, но держал язык за зубами* человек сам решает молчать, не желая распространять сплетню. Здесь представлено второе значение.

А адресатом текста *Я знаю, как ты обычно ведешь себя в гостях. Так вот – в этот раз держи язык за зубами* является человек, который обычно ведет себя в гостях неподобающим образом, нарушая речевые нормы общения.

Обобщая, можно сказать, что во всех трех случаях описывается не абсолютное молчание, а молчание на определенную тему или в определенной ситуации.

В работе были описаны основные причины, связанные с телесными объектами и вызывающие молчание. Эти причины были разбиты на несколько классов. Одни из них связаны с поведением телесных объектов, а другие связаны с человеком, обладателем телесного объекта, участвующего в производстве речи. Кроме того, был приведен краткий семантический анализ одного из таких фразеологизмов – *держат язык за зубами*.

Литература

1. *Арутюнова Н.Д.* Молчание: контексты употребления // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 106–116.
2. *Арутюнова Н.Д.* Феномен молчания // Язык о языке. Сб. статей / под общ. руков. и ред. Н.Д. Арутюновой. – 2000. – С. 417–436.
3. *Норман Б.Ю.* Молчание как способ коммуникации. Культурные практики толерантности и речевой коммуникации / под ред. Михайловой О.А. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2004. – С. 231–243.
4. *Эпштейн М.Н.* Слово и молчание. Метафизика русской литературы. – М.: Высшая школа, 2006.
5. *Козеренко А.Д., Крейдлин Г.Е.* Фразеология молчания: горло и глотка в русских фразеологических соматизмах // Wiener Slawistischer Almanach. – 2022. Band 88. S. 253–284.
6. *Козеренко А.Д., Крейдлин Г.Е.* Фразеология молчания: держать язык за зубами // Вестник Московского ун-та. Серия 9. Филология. – 2023. – № 4. – С. 21–36.
7. *Козеренко А.Д., Крейдлин Г.Е.* Виды молчания и фразеологические соматизмы // Проблемы лингвистической семантики и прагматики языковых единиц разных уровней: доклады Международной научной конференции, посвященной памяти доктора филологических наук, профессора Ольги Павловны Ермаковой. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2023. – С. 164–176.

УДК 37.091.3

Л.Р. Крымова

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию роли иностранной литературы в теории и практике обучения русскому языку. В современном мире, где межкультурная коммуникация

становится всё более актуальной, использование иностранной литературы в процессе обучения помогает развивать не только языковые навыки, но и расширять культурную осведомленность учащихся. Работа делает вывод, что иностранная литература как средство обучения не только обогащает учебный процесс, но и способствует более глубокому пониманию русской культуры, что в свою очередь повышает качество овладения языком.

Ключевые слова: иностранная литература; обучение русскому языку; межкультурная коммуникация; методика преподавания; языковые навыки; культурная осведомленность; интертекстуальность; мотивация учащихся; грамматика; лексика; литературные произведения.

Инонациональная литература предлагает богатый контекст для изучения языка, позволяя студентам не только развивать навыки чтения и восприятия, но и погружаться в культуру, историю и мировосприятие других народов. Через литературные тексты учащиеся развивают критическое мышление, аналитические способности и креативность. В теории обучение с использованием инонациональной литературы подразумевает интеграцию межкультурной коммуникации, что способствует лучшему пониманию языка и его употребления в различных контекстах. На практике использование таких произведений в учебных планах позволяет разнообразить занятия, сделать их более увлекательными и релевантными для студентов. Таким образом, инонациональная литература играет ключевую роль в обучении русскому языку, обогащая образовательный процесс и способствуя более глубокому усвоению языка и культуры.

Актуальность исследования роли иностранной литературы в теории и практике обучения русскому языку обусловлена глобализацией и необходимостью эффективного взаимодействия между культурами в современном обществе. В условиях возрастающей миграции, интернационализации образования и культурных обменов владение иностранными языками, в том числе русским, становится неотъемлемым элементом успешной

профессиональной и личностной реализации в современном мире. Цель исследования – изучение влияния иностранной литературы на процесс обучения русскому языку и оценка ее эффективности в развитии языковых навыков, а также культурной осведомленности и межкультурной компетенции у учащихся. Исследование направлено на выявление методик и подходов, способствующих успешному использованию иностранной литературы в образовательном процессе.

Существует множество методов обучения языку. Но человеку трудно их принять. По этой причине обращение к литературе для демонстрации богатства и красоты языка должно быть уместным. Использование не только русской, но и инонациональной литературы при изучении русского языка дает сегодня различные положительные эффекты. Инонациональная литература играет важную роль в теории и практике обучения русскому языку, особенно в контексте межкультурного общения и развития коммуникативных навыков. В настоящее время для овладения любым языком необходимо читать не только художественную литературу этой нации, но и другие инонациональные произведения на этом языке, поэтому в образовательных программах постоянно содержатся произведения зарубежных авторов. Такую же высокую ценность имеет и литература тюркоязычных народов.

Тюркоязычные произведения. Тюркоязычные произведения – это обширный пласт литературы, созданной народами, говорящими на тюркских языках. Литература тюркских народов включает в себя литературные традиции различных тюркских народов – казахов, кыргызов, азербайджанцев, узбеков, татар, турков, башкир и других.

Одно из достойных внимания древних произведений – **«Книга моего деда Коркута»** (туркменский и азербайджанский эпос), которая стала важной частью культурного наследия многих тюркских народов. Тюркоязычная литература тесно связана с богатой устной фольклорной традицией. Эпосы, легенды, народные сказания и песни играли важную роль в формировании национальной самобытности.

Примеры таких эпосов: «Манас» (кыргызский эпос) – одно из самых больших эпических произведений в мире, «Кыз Жибек» (казахский эпос), «Алпамыс» (узбекский и казахский эпос). Эти эпические произведения воспевают героизм, мудрость, традиции и духовные ценности тюркских народов. Но авторы этих произведений неизвестны. Каждый исторический период отмечен ценными литературными творениями. В Средние века такие личности, как Жусуп Баласагуни, Ходжа Ахмет Яссауи и другие создавали достойные литературные произведения. Поэты, ученые той эпохи имели общие корни со многими тюркскими народами. Великие казахский поэт Абай, азербайджанский драматург Мирза Ахундов внесли большой вклад в драматургию, развитие письменной литературы.

Ключевые роли тюркоязычных произведений в теории и практике обучения русскому языку. Межкультурная коммуникация. Тюркоязычные произведения способствуют формированию межкультурных связей между русскоязычной и тюркской культурами. Изучение произведений, написанных тюркскими авторами, на русском языке позволяет увидеть, как элементы тюркской культуры и менталитета отражены в русскоязычном литературном пространстве. Это помогает тюркоязычной молодежи воспринимать русский язык как средство выражения своей культуры, а не чужеродной. Таким образом, желание изучать язык продолжает расти. Например, авторы тюркоязычных народов, такие как О. Сулейменов, Ч. Айтматов, А. Нурпеисов и другие, создавая произведения на русском языке, рассказывали широкому кругу читателей о тюркской культуре, об истории и о национальных идеях, таким образом внося вклад в развитие литературных традиций на двух языках.

Культурная толерантность. В произведениях тюркоязычных авторов, написанных на русском языке, часто можно встретить культурные понятия, характерные для тюркских народов. Такие тексты помогают школьникам, сохраняя связь с родной культурой, адаптироваться к русской культурной среде. В целом это способствует развитию культурной толерантности. Таким

образом, тюркоязычная литература играет большую роль в преподавании русского языка не только с теоретической, но и с практической точки зрения.

Интеграция в мультимодальное обучение. Тюркоязычные произведения можно адаптировать, используя различные мультимедийные форматы (аудиокниги, фильмы, театральные постановки), что делает процесс обучения более разнообразным и интерактивным.

В Центральноазиатском регионе тюркоязычная литература играет ключевую роль в практике обучения русскому языку, способствуя не только развитию языковых навыков, но и формированию культурного и межкультурного понимания. Через произведения тюркоязычных авторов учащиеся могут глубже освоить русский язык, используя знакомый культурный контекст для лучшего восприятия и анализа текстов. Литература помогает развивать мотивацию, межкультурную компетенцию и критическое мышление, обогащая словарный запас и привлекая внимание к этнической идентичности и культурным различиям.

Литература

1. *Сарбаш Л.Н.* Инонациональное в русской литературе и публицистике XIX в.: проблематика и поэтика: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01 / Сарбаш Людмила Николаевна. – М., 2013. – 34 с.
2. *Курманалиева Г.* Межкультурная коммуникация в произведениях тюркоязычных авторов. – Алматы: Казахстанский национальный университет, 2017.
3. *Мухамедьярова Н.Г.* Развитие межкультурной компетенции при изучении русской литературы тюркоязычными студентами // Вестник Казахского национального университета. – 2017. – № 3(45). – С. 67–74.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЫРГЫЗСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье отражены некоторые аспекты формирования двуязычия студентов педагогических специальностей. Описана важность обучения в период становления профессиональных убеждений, взглядов, мировоззрения, воспитания ряда качеств, присущих педагогу, следовательно, обретение умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности, в том числе немаловажными являются языковые и речевые навыки. Определена значимость целенаправленной системной работы со студентами, чтобы вооружить их необходимыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми в их будущей специальности, также надо сказать о важности овладения вторым языком на уровне, позволяющем осуществлять коммуникацию. Модель формирования поликультурной личности в вузе и школе, разработанная на основе теории деятельности известных ученых, получает распространение и в условиях вузов Кыргызской Республики.

Ключевые слова: билингвизм; двуязычие; поликультурная личность; педагогические специальности; социолингвистический и психолингвистический феномен; кыргызско-русское; русско-кыргызское.

О двуязычии, его формирования и функционировании и о необходимости его говорят уже давно. Вопросы билингвизма как социолингвистического и психолингвистического феномена появились еще в XVIII в., когда возникла необходимость языковых контактов между местным населением и переселенцами из России и подбора языковых средств для достижения элементарного

взаимопонимания в процессе совместного проживания в одной местности. Правда, следует отметить, вначале это было русско-кыргызское двуязычие, поскольку приезжие были поставлены в условия необходимости осваивать местный язык, чтобы решать бытовые проблемы. Но жизнь распорядилась так, что расположение компонентов двуязычия изменилось, на сегодня в условиях нашей страны оно преимущественно кыргызско-русское.

Тенденция формирования билингвизма в учебной среде обусловлена рядом факторов, среди которых можно отметить: «анализ жизнеспособности языков, грамотную идеологию воспитания и образования, тесно сплетающуюся с политикой государства, грамотное владение студентами родным языком... Проблема обновления содержания образования и разработки новых подходов, более эффективных методик и технологий обучения русскому и родным языкам с учетом особенностей этнолингвистической ситуации является одной из актуальных» [1, с. 231].

При овладении вторым языком происходит наложение системы родного языка на систему изучаемого, как отмечено в статье П.С. Эстебесова: «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только одни слова, их сложение и взаимодействие, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, логику и философию языка, и усваивает легко и скоро: в два-три года столько, что и половины того не может усвоить за двадцать лет прилежного и методического учения» [2, с. 118]. Если обратиться к типологии билингвизма, то вышесказанное свидетельствует в пользу раннего двуязычия, приобретенного в семье, в непосредственной, естественной среде в период раннего детства, когда у ребенка только формируются его индивидуальные характеристики. Ранний семейный билингвизм – это когда ребенок с самого раннего возраста воспитывается в среде, где используются два языка. Это может быть связано с тем, что родители сами являются билингвами и используют оба языка в повседневной жизни или один из родителей говорит на другом языке. Такое раннее двуязычие считается наиболее естественным и оптимальным для полноценного развития языковых способностей

ребенка. В этом случае оба языка усваиваются параллельно, без доминирования одного из них.

Ребенок попадает в обучающую среду, начиная посещать школу, это формирует еще один тип двуязычия – учебный. Учебный тип двуязычия развивается в школьной среде в процессе приобретения новых для ребенка познавательных когнитивных навыков. В условиях Кыргызстана, в особенности в отдаленных районах, функционирует преимущественно этот тип двуязычия, поскольку языковая среда там монолингвальная. Дети усваивают сначала родной язык и только потом, придя в школу, знакомятся со вторым, чаще всего с русским, языком, реже это могут быть некоторые иностранные языки. Хотя в последнее время наблюдается и обратный процесс: вследствие погружения в иноязычную среду через просмотр мультфильмов, передач, пользования соцсетей на русском языке ребенок усваивает его на интуитивном уровне, а затем – опять же в школе – переучивается на родной язык. Одно можно утверждать точно: тип двуязычия и в том, и в другом случае учебный.

Студенты педагогических специальностей (дошкольное образование, начальная школа, логопедия и др.) преимущественно ответственны, адекватны в приобретении объективных и субъективных качеств, необходимых в их будущей работе, но не всегда четко профессионально направлены, мотивы выбора направления подготовки разнятся – от собственно-педагогической («желание работать с детьми») до предметной («возможность заниматься любимым предметом»). Период обучения в университете – это время становления профессиональных убеждений, взглядов, мировоззрения, воспитания ряда качеств, присущих педагогу, следовательно, обретение умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности, в том числе языковых и речевых, которые формируются в большей мере на занятиях русского языка.

Важно создать разные виды поддержки молодежи в процессе профессионального самоопределения, которые включали бы карьерные консультации, обучающие программы и адаптационные курсы. В исследованиях профессиональной направленности

студентов – будущих педагогов – нередко встречается мысль, что «интерес к профильным предметам избираемого факультета не подкреплен конкретными представлениями о будущей профессиональной деятельности (о ее содержательной стороне, об условиях работы, о необходимых личностных способностях, о социально-психологических требованиях). Вследствие чего педагогическая профессия в сознании молодежи рассматривается не как ценность сама по себе, а как средство реализации предметного интереса и решения ряда других проблем, не связанных с содержательными целями учительской деятельности» [3, с. 21].

Модель формирования поликультурной личности в таких образовательных учреждениях, как вузы и школы, представляет собой многоуровневую структуру, построенную на теоретических основах, разработанных видными советскими психологами и педагогами. На первом уровне, мотивационно-побудительном, формируются базовые мотивы, которые служат стимулом для учебной деятельности. Это включает как внутренние мотивы (удовлетворение от обучения), так и внешние (стремление к положительной оценке со стороны преподавателя), а также целеустремленность, направленную на достижение конкретных результатов.

Фокус на формировании языковых и межкультурных коммуникативных навыков является ключевым в контексте глобализации и многоязычия, где навыки общения между культурами становятся более актуальными. Согласно с мнением Н.Л. Слободянюк, подтверждающим важность создания оптимальных психологических условий для успешного усвоения билингвальных и бикультурных знаний [4, с. 108].

Важный аспект – необходимость устанавливать ясные связи между содержанием образования и структурными элементами изучаемого языка и культуры. Это позволяет учащимся не только осваивать язык, но и глубже понимать культурные контексты, в которых данный язык функционирует, что, в свою очередь, способствует созданию гармоничной поликультурной личности. Важно продолжать исследовать методы и подходы, которые

помогут эффективно интегрировать лингвистическое и культурное обучение в образовательные процессы.

В этом вопросе одна из ключевых задач – разработка эффективных образовательных программ, которые позволяли бы молодежи осознанно выбирать профессию, учитывая их интересы и способности. Необходима также интеграция образовательных учреждений и работодателей для создания практико-ориентированных курсов и стажировок, что даст возможность студентам получить реальный опыт работы и адаптироваться к требованиям рынка труда.

Правовое поле должно поддерживать разнообразие образовательных траекторий и обеспечивать защиту прав молодежи при трудоустройстве. Это включает в себя обеспечение равного доступа к образованию, создание условий для получения необходимых знаний и навыков, а также активное содействие молодежи в построении карьеры.

Методические рекомендации должны быть направлены на развитие у студентов критического мышления и умения анализировать свои желания и цели, что поможет избежать спонтанных решений и обеспечить более осознанный выбор профессии.

Важно помнить, что успех в профессиональной деятельности определяется не только специальными знаниями и навыками, но и способностью адаптироваться к изменениям, учиться в течение жизни и быть открытым для новых возможностей. Создание среды, способствующей профессиональной мобильности и росту, может значительно улучшить шансы молодежи на успешную реализацию в условиях современных экономических и социальных реалий.

Литература

1. *Куканова М.А.* Факторы развития билингвального образования в Кыргызской Республике // Вестник БГУ. – 2012. – №1(21). – С. 230–232.
2. *Эстебесова П.С.* Фразеологические выражения радости и печали в кыргызском языке // Вестник КРСУ. – 2022. – Т. 22. № 10. – С. 116–120.

3. Черевко М.А. Особенности профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей вузов (на примере Хабаровского края): автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.042011 / Черевко Марина Александровна. – Хабаровск. – С. 21.
4. Слободянюк Н.Л. Учебный перевод художественного текста как межкультурная коммуникация // Вестник КРСУ. – 2024. Т. 24. – № 6. – С. 106–114.

УДК 001.32

М.И. Лазариди

ВОСПОМИНАНИЯ О ПРОФЕССОРЕ Г.С.ЗЕНКОВЕ: К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Vivat akademia! Vivant professors!

Аннотация. Статья посвящена 100-летию выдающегося лингвиста Геннадия Степановича Зенкова – автора фундаментальных трудов в области словообразования и фонетики, работы которого оказывают влияние на труды современных ученых. Обаятельный, энергичный, обладающий обширными знаниями в области теоретического языкознания, он превращал свои лекции в увлекательное путешествие в мир лингвистики. Влюбленность в науку он сохранил на всю жизнь. Геннадий Степанович воспитал многочисленных учеников, для которых он пример и в науке, и в жизни.

Ключевые слова: теоретическое языкознание; словообразование; фонология; система; фундаментальная основа.

Профессор Г.С. Зенков был одним из первых преподавателей, с которым я познакомилась в Киргизском государственном университете г. Фрунзе, куда я поступила в 1966 г. Геннадий Степанович читал курс «Введение в языкознание» – предмет сложный, знаменующий контраст между школой и вузом. Это

фундаментальная основа, на которой базировалось наше представление о внутренней сущности языка.

Помню первое занятие. Геннадий Степанович вошел в аудиторию ровно к началу лекции. Красивый, энергичный, артистичный, влюбленный в дело, которым занимался. Нас было более 80 студентов (в трех группах), позже осталось 78.

Геннадий Степанович рассказал нам, как переименовали г. Пишпек во Фрунзе; жителям города трудно было адаптироваться к новому названию: они произносили «Прунзе». Чтобы продемонстрировать разницу между «п» и «ф», Геннадий Степанович картинно сложил «руки в боки», вызвав смех в аудитории. Так весело началось изучение языкознания.

Учебников по курсу «Введение в языкознание» было около десятка, но ни один из них не вмещал всё по темам предмета. Нужно было записывать лекции Геннадия Степановича почти стенографически. Так, в спешке появлялись сокращения типа Бор. де Курт., расшифрованные как Борис де Курт вместо Бодуэна де Куртене. Лекции по языкознанию, предмету сложному, во многом непонятному, приходилось заучивать почти наизусть. Понимание материала пришлось гораздо больше – по мере изучения предмета.

Наш курс, проучившийся в Киргизском государственном университете в 1966–1970 гг., попал в «золотое время», когда образование было в чести, а ученые Кыргызстана работали особенно плодотворно и составляли цвет мировой науки.

Научные исследования Геннадия Степановича Зенкова проводились в области словообразования, а одна из его работ – «Вопросы теории словообразования» – считается фундаментальным трудом в области лингвистики [1].

Геннадий Степанович рассказывал, что тема диссертации была ему предложена И.А. Батмановым, но позже он занялся словообразованием под руководством автора легендарного «Словаря русского языка» С.И. Ожегова [2]. Геннадий Степанович блестяще защитил диссертацию. Друзья подготовили стенгазету, в которой центральное место занимал портрет С.И. Ожегова, несущего корзину яиц. Из одного яйца вылупился цыпленок. На скорлупе

было написано: «Г.С. Зенков». Дело в том, что у Сергея Ивановича было очень мало аспирантов, и вот удача – защитился ученик!

Преподавателем Геннадий Степанович слыл суровым, сдавать ему экзамены побаивались, многие считали его холодным, малоэмоциональным человеком. Но суровость – не жестокость, а качество, необходимое учителю, так как вмещает в себя требовательность. Те, кто смог соответствовать самому понятию «студент» (*лат. тот, кто учится*), были благодарны учителю всю жизнь.

Геннадий Степанович любил принимать студентов дома, в кабинете. Книги, материалы, карточки были в образцовом порядке, что способствовало успешному занятию наукой.

Научные исследования выдавались студентам на дом. Помню, я получила для изучения три источника: «Основы фонологии» Н.С. Трубецкого [3] и еще два пособия. Во Фрунзе было всего два экземпляра названной книги (вторая – у В.С. Щербакова), поэтому Геннадий Степанович попросил вернуть ее сразу после прочтения, а остальные книги можно было подержать подольше. Я законспектировала всю книгу Н.С. Трубецкого и поняла многие закономерности функционирования языка. Долго хранила карточки с текстом гениальной книги, написанной основателем науки фонологии. Хочу напомнить, что ксерокс текста – не конспект. Ксерокс делается автоматически, это чужой текст, а конспект предполагает не только запись текста, но и его осмысление.

Что я хотела бы отметить в искусстве преподавания сложнейших предметов моими преподавателями и в первую очередь Г.С. Зенковым? Обучение очень важному понятию «системы» в языкознании, учету всех факторов, помогающих познанию. В качестве примера можно привести алфавит, где при отсутствии хотя бы одной буквы разрушится система.

Изучение языковых уровней мы начали с фонологии, односторонних знаков, которые легко классифицировать и изучать. Учитывая изоморфизм языка, законы фонологии легко можно было использовать на других языковых уровнях, для которых характерны двусторонние единицы (напр., на уровне лексики).

Геннадий Степанович придавал большое значение умению учиться, получать знания. Уже на одном из первых занятий мне была предложена книга Г.Г. Гецова об умении конспектировать текст, отмечать в учебниках наиболее важные заключения, готовить материалы для написания рефератов, курсовых работ, диплома.

Геннадий Степанович учил нас работать с карточками, на которых помещались конспекты научных статей, пособий, монографий. Рекомендованы были также маленькие карточки, где излагался материал того или иного предмета при подготовке к экзаменам.

Уход Геннадия Степановича я пережила тяжело. Никогда не думала, что почувствую сиротство так остро.

В октябре 2004 г., в канун 80-летнего юбилея, Геннадий Степанович презентовал в Кыргызском национальном университете свой выдающийся труд по словообразованию, охватывающий 60 лет развития науки: «Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания» [4]. Все добрые слова он как будто складывал в сердце. Видно было, что он был болен.

О книге, которую Геннадий Степанович хотел мне подарить, он сказал, что отдаст мне ее «приватно». Его не стало через неделю. Книгу мне подарила Галина Федоровна, супруга ученого.

После нескольких десятилетий успешной работы в Киргосуниверситете из жизни ушел блестящий ученый, педагог, гордость республики Г.С. Зенков. Излишне говорить, что память об учителе сопровождает меня всю жизнь и поддерживает в самых сложных жизненных коллизиях.

Литература

1. Вопросы теории словообразования. – Фрунзе, 1969.
2. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М., 1989.
3. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. – М., 2000.
4. Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания. – Бишкек, 2004.

У ИСТОКОВ РУСИСТИКИ КЫРГЫЗСТАНА: НАШИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье показано, что гуманитарное образование должно быть востребовано в высшей степени, ибо оно помогает нам понять мир вокруг нас, наше общество и нас самих. Гуманитарные науки в наше время стали другими, ибо к ним жизнь предъявила новые требования. Стало меньше диахронических исследований, не приветствуется разработка тематики по уровневой лингвистике. Во-первых, этим занимаются уже несколько столетий. Во-вторых, есть увлеченные специалисты и сейчас, на постсоветском пространстве. Зато актуальны интегративные исследования. Такой поворот науки предчувствовали наши учителя, они и нас учили предвидеть появление новых направлений в лингвистике. Таковы Чолпон Токчороевна Джолдошева, Геннадий Степанович Зенков, Федор Георгиевич Коровин, Лев Аврумович Шейман и др. Основная часть работы посвящена анализу идей великого Арона Абрамовича Брудного.

Ключевые слова: русистика; гуманитарные науки; проблема понимания; модель структуры языка.

Роль русистики (как и лингвистики вообще), важнейшей гуманитарной дисциплины, в современном мире чрезвычайно велика. Клод Леви-Стросс, американский антрополог и философ, еще в середине прошлого века писал, что XXI век будет веком гуманитарной мысли или его не будет вообще. Все мы знаем, что XX в. был веком физики, последние десятилетия – время особого интереса к микробиологии, генетике. В III тысячелетии мы, наконец, начинаем понимать значимость науки о языке.

С точки зрения глобалистского подхода, гуманитарное образование – лишняя трата денег, отягощающая госбюджет. Глобализм не предусматривает тех ценностей, которые входят в культурный код любого народа, отсюда дегуманизация общества

и образования. Глобалисты считают, что для построения космического корабля знание произведений Ивана Тургенева или Чингиза Айтматова необязательно. Однако А. Эйнштейн писал, что Достоевский дал ему больше, чем все вместе взятые технические книги. И действительно, без активной работы «гуманитарного полушария», полноценный мыслительный процесс невозможен.

Гуманитарные науки в наше время стали другими, ибо к ним жизнь предъявила новые требования. Стало меньше диахронических исследований, не приветствуется разработка тематики по уровневой лингвистике. Во-первых, ими занимаются несколько столетий. Во-вторых, есть увлеченные специалисты и сейчас, особенно на постсоветском пространстве. Для современной гуманитарной науки характерен более высокий уровень интегративности, причем не только с гуманитарными, но и естественными науками. Предпосылки к этому уже были: так, отцы квантовой физики Нильс Бор, Гейзенберг, Шрёдингер утверждали, что необходимо учитывать сознание как физическую величину, влияющую на процессы. А сознание мы воспринимаем и можем изучать, прежде всего, как языковое сознание. Было высказано предположение, что наша речь частично материализует квантовую механику мозга и вселенского разума, т. е. ноосферы как его части, и многое другое, что просто непонятно, ибо сокрыто.

Учет человеческого фактора, т. е. антропоцентризм, – важнейшая характеристика постнеклассической науки. Отсюда следует, что обязательно нужно исследовать, как те или иные открытия повлияют на общество и сознание человека. Отсюда – необходимость проведения гуманитарной экспертизы нано-, био-, информационных научных проектов. Примеров, когда их отдаленное влияние не учитывалось, сколько угодно, например, слишком активное внедрение химии в нашу жизнь, сельское хозяйство и др. Только теперь это стало понятно и началась борьба с чрезмерной химизацией, губящей здоровье человека.

Почему же в XXI в. наука о языке начинает играть первую скрипку в оркестре гуманитарных наук?

Во-первых, потому, что язык – своего рода зеркало и одновременно орудие для мозга, который может быть изучен прежде всего с помощью языка. Язык вносит порядок в мир, создавая стройную картину мира (Б. Уорф, Л. Вайсгербер, Р. Карнап, Б. Рассел, У. Куайн, Д. Остин, С. Чейз и др.). Есть мнение, что язык – единственная реальность, данная человеческому сознанию, а границы языка есть границы мира языковой личности [1, с. 81]. Проблемы языка и языкового сознания в аспекте обеспечивающих их мозговых механизмов чрезвычайно важны, потому что мы видим и познаем мир так, как это позволяет наш мозг и язык: мир для нас таков, каким мы способны его воспринять и описать. Язык – особая видоспецифическая способность мозга. Об этом уже сейчас пишут исследователи (Т. Нагель, Т.В. Черниговская, Ж.И. Резникова и др.).

Во-вторых, лингвистика занимает авангардные методологические позиции, обойтись без ее помощи при изучении человека, его культуры и сознания невозможно, ибо, как показывают исследования Н.И. Толстого и В.Н. Телия, эти сущности изоморфны, что позволяет хорошо отработанные лингвистические методы и понятия из лингвистики перенести в культурологию, а затем и другие гуманитарные науки. Таким образом, «языкознание имеет стратегическое значение для методологии общественных наук» [2, с. 263]. Разработанные в лингвистике на протяжении нескольких веков методы служат примером в литературоведении, эстетике, аналитической философии и др. областях современного гуманитарного знания, которые в значительной мере подпитываются идеями лингвистики либо идеями, пришедшими через лингвистику. Примером может служить структурализм, который, хотя и возник в биологии и физике, в другие гуманитарные науки пришел из лингвистики.

В-третьих, известно, что возникновение языка уходит своими корнями в глубокую древность. Сейчас в дополнение к существующим гипотезам происхождения языка (а их более 600) появляются новые, которые носят глобальный характер и объясняют понимание мира человеком, а также самого человека. Так, стали широко известны работы В.А. Воронцова, который утверждает,

что во всех звуковых языках основой был «ручной язык», первичной формой, как утверждает автор, были руки матери [3, с. 9-16]. Именно жестовый язык долго был единственным и универсальным средством общения. С начала «нулевых» годов предпринимаются поиски «ментальной грамматики», т. е. врожденных априорных знаний вообще: набора неосознаваемых правил, позволяющих формировать жизненный опыт в целом, а не только усваивать язык. Речь здесь идет о предзнании, грамматике мышления вообще, являющейся базой и для языка. И в эту грамматику можно заглянуть через язык. Данный подход, разрабатываемый учеными-материалистами, только подтверждает сакральную мысль: языковая способность как способность мыслить – дар Божий! Он был дан человеку, чтобы тот мог более или менее адекватно понимать и описывать окружающий мир. Каждый язык по своему объективирует опыт и членит мир.

Из сказанного вытекает, что исследование языка – одно из приоритетных направлений человеческого знания вообще, поэтому устройством языка интересуются не только философы, но и физиологи, биологи и представители других наук. Для всего постсоветского пространства наиболее разработана теория и практика русского языка – русистика.

Все это, как мне кажется, наши учителя предчувствовали уже тогда – более 50 лет назад. Кто же они, наши учителя-русисты? Это Арон Абрамович Брудный, Чолпон Токчороевна Джолдошева, Геннадий Степанович Зенков, Федор Георгиевич Коровин, Евгений Кузьмич Озмитель, Михаил Александрович Рудов, Рея Султановна Шамурзина, Иван Алексеевич Шерстюк, Лев Аврумович Шейман, Виталий Степанович Щербаков и мн. другие. Все они обладали уникальными для того времени знаниями. Еще не было компьютера с бесконечным объемом информации. И при этом они заражали нас своими идеями. Правильно сказал Т. Фуллер: «Если вы владеете знанием, дайте другим зажечь от него свои светильники». Так и поступали названные учителя. Они сформировали в нас и Ученых, и просто Людей. Еще В. Сухомлинский сказал: «Учитель творит Человека».

Суть слов другого мыслителя Э. Хоббарда состоит в том, чтобы достойных учителей помнить и воздавать им хвалу: «Учитель, могущий наделить своих воспитанников способностью находить радость в труде, должен быть увенчан лаврами».

Наша конференция посвящена чествованию двух человек – Геннадия Степановича Зенкова и Льва Аврумовича Шеймана. Отдавая должное научным и педагогическим заслугам названных ученых, хочу обратиться к своему Учителю, научному руководителю А.А. Брудному – верному сыну, прославившему свою страну и тогда, когда Кыргызстан был в составе СССР, и на постсоветском пространстве, и даже в мире.

Он утверждал, что трагедия современного человека – ограниченность понимания бытия и невозможность гармонизации природы и общества. Это может быть преодолено только с помощью глубоких проникновений в сущность языка. Хочу обратиться только к одной или двум глобальным идеям А.А. Брудного. Так, он утверждал, что фундаментальным феноменом духовного существования человека является понимание мира, самого себя и языка (текстов). Понять – значит приобрести знания и научиться применять их: «... понимание выступает как присвоение знания и обращение его в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность» [4, с. 25]. Значительный вклад внес Арон Абрамович и в языкознание. Например, он один из первых заявил, что лексическое богатство словаря не может рассматриваться как богатство и совершенство самого языка. Он один из первых ученых в Кыргызстане стал широко использовать термин дискурс. Он предложил особую модель устройства языка в виде опрокинутой пирамиды: чаще всего повторяются фонемы, потому что их меньше всего, следующий слой – повторяющиеся морфологические единицы, потом слова – каждый носитель языка, окончивший школу, использует приблизительно 50 тыс.; следующий слой – синтаксические единицы, предложения, и основание пирамиды – тексты [5, с. 133]. Эта модель, как нам кажется, имеет большую объяснительную силу, чем «этажерка» А.А. Реформатского или модель концентрических кругов Ф.Ф. Фортунатова.

Великий А.А. Брудный оставил нам духовно-нравственное завещание: Тайна мира не в том, что его можно понять; в этом всего лишь тайна человека. Тайна мира в том, что он существует. Возможно, в этом тайна Бога. Но о чем невозможно говорить, о том следует молчать.

Литература

1. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. – М.: Наука, 2009.
2. *Постовалова В.И.* Теолингвистика. – М., 2022.
3. *Воронцов В.А.* Фундаментальная система языка и ее использование в семантических исследованиях. – Казань: Логос-Пресс, 2024.
4. *Брудный А.А.* Наука понимать. – Бишкек: Фонд «Сорос–Кыргызстана», 1996.
5. *Брудный А.А.* Пространство возможностей. – Бишкек, 1999.

УДК 37

Т.А. Матохина

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ, КЛЮЧЕВЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются методы преподавания, которые способствуют расширению словарного запаса учащихся. Обогащение словарного запаса учащихся не только способствует улучшению коммуникативных навыков школьников, но и оказывает значительное влияние на развитие критического мышления, умение анализировать тексты и выражать свои мысли. В условиях сужения русскоязычной среды в Кыргызстане и сокращения часов на изучение предметов «Русский язык» и «Русская литература» в базисном учебном плане проблема, поднятая автором, становится актуальной.

Богатый словарный запас помогает учащимся эффективно осуществлять коммуникацию, строить и поддерживать отношения, участвовать в дискуссиях и дебатах. Практика дискутирования способствует более глубокому пониманию изучаемых материалов. Умение ясно и точно выражать свои мысли важно как для проектирования своего будущего, так и для участия в общественной жизни.

Ключевые слова: функциональная грамотность; текст; значение слова; словарный запас; жанр; стиль; читательский дневник.

В 2025 г. Кыргызская Республика будет принимать участие в международном исследовании PISA. Это Международная программа оценки образовательных достижений учащихся в области читательской, математической и естественно-научной грамотности. В 2022 г. в школах Сокулукского района и г. Бишкека был проведен мониторинг состояния функциональной грамотности учащихся 5-6-х классов [1]. Его цель – диагностировать уровень функциональной грамотности учащихся (в том числе читательской) для разработки подходов к ее формированию.

Выделено четыре основные проверяемые области читательской грамотности: поиск и нахождение информации, интеграция и интерпретация информации, оценка содержания и формы текста, использование информации текста. Навыки проверялись на двух видах текстов (сплошной и несплошной). Результаты свидетельствуют, что примерно каждый третий тестируемый не достигает порогового уровня: 43,5 % учащихся 5-х классов и 34,3 % учащихся 6-х классов не достигли порогового уровня при выполнении заданий со сплошными текстами, около 19,5% пятиклассников и 36,9% шестиклассников – при выполнении заданий с несплошными текстами. Почти 40% учащихся в анкетах обратной связи отметили, что «недостаточное знание русского языка создает для них сложности в процессе учебы», а 23% – что им не хватает поддержки учителя. При этом 59,9 % напротив графы «Мне нравится читать книги после уроков» отметили вариант «нет».

Приведенные цифры говорят, что проблема развития читательской грамотности школьников стоит сегодня очень остро.

И появилась она не вдруг. Результаты PISA 2006, 2009 гг., Национального оценивания образовательных достижений учащихся 4-х и 8-х классов Кыргызской Республики (НООДУ) 2007, 2009, 2017 гг. показывали низкий уровень читательской грамотности учащихся и обращали внимание на уровень владения языком. В исследовании 2021 г. приведены следующие данные: «Только 36 % учащихся 4-х классов справились с заданиями, по проверке умения определить значение слова или выражения в зависимости от контекста, более половины (51 %) протестированных не смогли выполнить эти задания, 13 % даже не делали попытки отвечать» [2]. Умение определять значение слова или выражения в зависимости от контекста продемонстрировала только половина тестируемых восьмиклассников.

Результаты Общереспубликанского тестирования (ОРТ) из года в год свидетельствуют, что примерно 60 % выпускников школ готовы продолжить учебу в вузе (преодолели пороговый балл в оценке навыков чтения и понимания). По словам директора ЦОМО, «по школьной системе оценок 110 баллов – это слабая троечка» [3].

Компетентностный подход к обучению, определенный ведущим Государственным стандартом школьного общего образования Кыргызской Республики 2022 г., призван решить проблемы развития функциональной грамотности учащихся, так как предполагает «целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций» [4]. Один из важнейших аспектов этого процесса – обогащение словарного запаса, особенно на уроках русского языка и литературы. Словарный запас учащихся не только способствует улучшению их коммуникативных навыков, но и оказывает значительное влияние на развитие критического мышления, умение анализировать тексты и выражать свои мысли. В условиях сужения русскоязычной среды в Кыргызстане и сокращения часов на изучение предметов «Русский язык» и «Русская литература» в базисном учебном плане необходимо

пересмотреть традиционные способы решения этой задачи и обогатить методическую копилку новыми подходами.

Обогащение словарного запаса: теоретический аспект

Словарный запас, или лексический (словесный) ресурс, включает в себя все слова и выражения, которые человек знает и использует в устной и письменной речи. Обогащение словарного запаса предполагает не только количественное увеличение слов, но и качественное освоение их значений, синонимов, антонимов, омонимов, паронимов и различных смысловых оттенков с учетом контекста (ситуации общения), стиля речи говорящего/пишущего. Основным приемам пополнения лексики особенно важно учить на уроках русского языка и литературы, где учащиеся сталкиваются с разнообразными текстами и стилями речи.

Влияние обогащения словарного запаса на развитие ключевых и предметных компетентностей

Обогащение словарного запаса непосредственно связано с развитием социально-коммуникативной компетентности. Чем больше слов знает человек, тем точнее и выразительнее он может передавать свои мысли и чувства. Это особенно важно в письменной речи, где богатство словарного запаса играют ключевую роль.

Развитие информационной компетентности и критического мышления также зависит от богатства и разнообразия словарного запаса. Учащиеся, обладающие достаточным словарным запасом, лучше формулируют вопросы и определяют задачи при поиске необходимой информации, всесторонне анализируют новую информацию и самостоятельно формулируют выводы. Таким образом совершенствуются аналитические навыки, формируется компетентность самопознания и умение решать проблемы.

Богатый словарный запас помогает учащимся эффективно осуществлять коммуникацию, строить и поддерживать отношения, участвовать в дискуссиях и дебатах. Практика дискутирования способствует более глубокому пониманию изучаемых материалов. Умение ясно и точно выражать свои мысли важно как для проектирования своего будущего, так и для участия в общественной жизни.

Обогащение словарного запаса на уроках русского языка способствует развитию предметных компетентностей: языковедческой, речевой и социокультурной. Учащиеся лучше понимают структуру и особенности языка, могут различать стили и типы речи, а также использовать различные языковые средства для достижения коммуникативных целей и задач в различных ситуациях общения. Развитие всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма) напрямую зависит от объема лексикона учащихся. Чем больше слов знают школьники, тем легче им распознавать и понимать услышанные слова и выражения. Это особенно важно при прослушивании аудиоматериалов разной тематики и сложности. Знание разнообразной лексики, включая идиомы и фразеологизмы, гарантирует более полное и точное понимание информации. Распознавание коннотативных оттенков значений слов и выражений обеспечивает более глубокое понимание подтекста и авторского замысла. Обширный лексикон помогает обучающимся лучше структурировать свои письменные работы и использовать логически связанные аргументы.

Обогащение словарного запаса играет ключевую роль в развитии социокультурной компетентности, поскольку помогает учащимся лучше понимать и использовать язык в его социокультурном контексте. Понимание слов, отражающих культурные особенности и реалии различных сообществ, дает возможность лучше ориентироваться в культурных контекстах (исторические события, личности, произведения искусства, легенды, мифы и т. д., раскрывающие особенности определенной культуры в динамике ее развития). Обучающиеся, обладающие богатым словарным запасом, могут легко распознавать и интерпретировать культурные символы и их значения, общаться с представителями различных культур. Это включает в себя умение использовать соответствующую лексику и учитывать культурные нормы общения. Знание вежливых формул и этикетных выражений – основа уважительного и корректного общения как в реальной, так и в виртуальной среде. Чтение и анализ медиатекстов и литературных

произведений различных культур расширяет словарный запас и улучшает понимание социокультурных контекстов.

Уровень сформированности у учащихся предметных компетентностей по литературе – читательской, эмоционально-ценностной, литературно-творческой – также зависит от богатства словарного запаса. Именно словесный ресурс помогает учащимся лучше понимать художественные тексты, воспринимать и анализировать литературные приемы и образы. Это необходимо для развития читательской компетентности, так как обучающиеся учатся интерпретировать и оценивать литературные произведения на более глубоком уровне. Понимание значений редких или архаичных слов, метафор и аллюзий позволяет более глубоко анализировать текст и распознавать авторскую позицию.

Следует более подробно остановиться на влиянии словарного запаса на эмоционально-ценностную компетентность – способность распознавать и описывать свои эмоции. Обогащение словарного запаса, особенно за счет включения слов, описывающих различные эмоции и чувства, помогает учащимся лучше понимать и осознавать свое внутреннее состояние. Например, различие между «грустью», «печалью» и «тоской» позволяет более точно описать свои переживания. Знание слов и понятий, связанных с морально-этическими нормами и ценностями, помогает школьникам ориентироваться в сложных социальных и этических ситуациях. Осмысление таких понятий, как «справедливость», «честность», «сострадание», «уважение», формирует ценностные ориентиры, закладывает основы нравственного поведения. Это дает возможность обучающимся не только осознавать свои ценности, но и уважать мнение других людей. Умение точно и корректно выразить свои эмоции и переживания может снизить уровень стресса, предотвратить конфликт, улучшить психологическое состояние. Когда учащиеся научатся говорить о своих состояниях, в том числе эмоциональных, они почувствуют себя более уверенными и будут более понятны окружающим, им можно будет оказать соответствующую поддержку. Умение рассуждать о своих чувствах помогает также справляться с негативными

эмоциями и сложными ситуациями, что является важным аспектом эмоционально-ценностной компетентности.

Учащиеся, обладающие богатым словарным запасом, могут более точно и подробно описывать свои наблюдения, формулировать выводы и аргументы, что важно для написания эссе, сочинений-рассуждений, отзывов, рецензий и других творческих работ. Использование разнообразной лексики делает тексты более живыми и интересными. Владение широким спектром слов и выражений помогает обучающимся осваивать различные литературные жанры и стили. Это включает в себя умение писать как в официально-деловом, публицистическом, так и в художественном стиле, создавать поэтические, прозаические и драматические произведения.

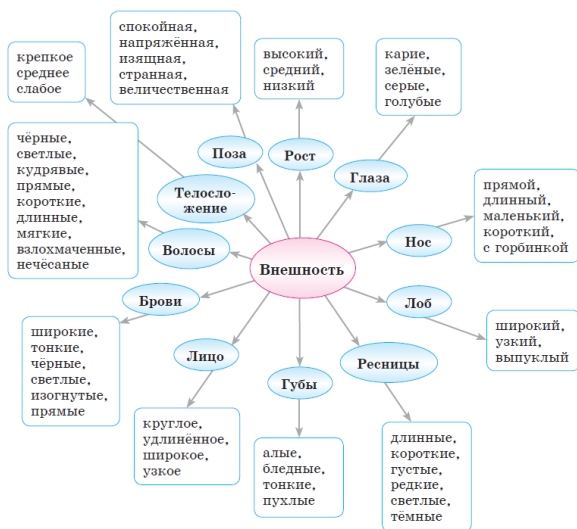
Основные методы обогащения словарного запаса

В словарном составе языка выделяются две большие группы лексических единиц с точки зрения активности их употребления. Активный словарный запас – слова и выражения, которые человек активно использует в устной или письменной речи. Эти слова легко, без каких-либо усилий вспоминаются и часто употребляются в повседневной жизни для общения, выражения мыслей и чувств. Пассивный словарный запас включает слова и выражения, которые человек понимает, когда они встречаются в процессе чтения или слушания, но редко использует в речи или на письме. Эти слова могут быть менее знакомыми или реже встречающимися в повседневной жизни, поэтому человек их распознает и понимает их значение в контексте, но не использует каждый день. Пассивный словарь обычно шире активного в 2-3 раза. Перевод слов из пассивного словаря школьников в активный – важнейший аспект работы учителя русского языка и литературы.

Приведенный фрагмент с заданием 3.1 из учебника русского языка для 6-го класса демонстрирует один из таких способов. Схема «Внешность» (63 слова) и задание на составление словосочетаний с данными словами – этап подготовки к сочинению-описанию по рисунку, помещенному на следующей странице учебника. Схему можно использовать и на уроках литературы, и на

III. Работа со словом

3.1. Рассмотрите знакомую вам по 5-му классу схему «Внешность человека». С её помощью запишите 12 словосочетаний, которые можно использовать, описывая внешность ребёнка на рисунке Ли Юнь Шуня.



других уроках гуманитарного и эстетического цикла, предполагающих описание и обсуждение внешности человека.

Чтение разнообразной литературы. Чтение классической и современной литературы, а также научно-популярных и публицистических текстов обеспечивает освоение новых слов в контексте, что облегчает их запоминание и понимание. Чтение текстов, отражающих культурные особенности различных сообществ, способствует расширению словарного запаса и лучшему пониманию культурных контекстов. Чтобы чтение было увлекательным, необходимо использовать методы и стратегии программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо», рекомендуемые предметными стандартами по русскому языку и литературе (прогноз по ключевым словам, пометки на полях, чтение с оговорками, «толстые» и «тонкие» вопросы к тексту, «лови ошибку», сводная таблица и др.). В этом ключе рекомендуется обратить внимание на примеры заданий/упражнений национальных

I. Работа с текстом

1.1. Что вы знаете или думаете, что знаете, о беркутчи* и древней традиции кыргызов — охоте с беркутом? Прочитайте текст способом «чтение с маркировкой». Обсудите результаты чтения.

Инсэрт — активный способ чтения с маркировкой, при котором известная информация отмечается знаком «☑», новая — «+», непонятная — «?», «противоположная мнению читающего — «-».

В тот вечер Жунушу было особенно тоскливо. Сегодня днём он отпустил на волю свою ловчую птицу. Она была последним, что связывало его с любимым ремеслом, занимаясь которым он забывал обо всём...

*Фрагмент из учебника русского языка для 6-го класса авторов
Л.М. Бреусенко, Т.А. Матюхиной*

учебников по русскому языку и литературе 5-7-х классов, где эти стратегии применены, и использовать их на следующей ступени обучения.

В приведенном фрагменте предложен ряд заданий, включающих работу со словом. Слово «беркутчи» отмечено звездочкой — условным значком, указывающим, что значение слова можно узнать в толковом словаре учебника. Далее предложено прочитать небольшой текст особым способом, который направлен на развитие внимания и совершенствование навыков вдумчивого чтения. После текста в учебнике даны следующие задания: 1) ответить на вопрос: почему в тексте три абзаца; 2) выделить ключевые слова, отражающие основную мысль каждого абзаца (микротемы); 3) подобрать заголовок, используя слова из текста; 4) составить простой тезисный план текста. Предложенный комплекс заданий можно использовать и на уроках литературы, и на занятиях по другим предметам гуманитарного цикла.

Разработки Национального центра оценки качества образования и информационных технологий (НЦОКОИТ) по подготовке учащихся к исследованию PISA являются хорошим руководством для учителей-словесников в создании заданий, ориентированных на развитие навыков эффективной работы с текстом и освоение новой лексики.



Примеры открытых заданий PISA по читательской грамотности



ИЮНЬ 2023



QR-код для перехода на электронную версию пособия «Примеры открытых заданий PISA по читательской грамотности»



Проект «Поэт и четыре времени года»

Задание	Результат
<p>Объединитесь в группы «Зима», «Весна», «Лето», «Осень». Выберите одного из поэтов данного раздела. Используя ресурсы интернета, поэтические сборники найдите другие стихотворения вашего автора о том времени года, которое вы выбрали. Аргументируйте, почему именно этому времени года поэт, по вашему мнению, отдавал предпочтение.</p>	<p>Выразительное чтение стихотворений, представление аргументов, дискуссия.</p>

*Фрагмент из учебника литературы для 5-го класса авторов
Е.Е. Озмитель, Л.Э. Яковлевой*

Активное использование новых слов. Регулярная практика использования новых слов в письменной и устной речи помогает закрепить их в памяти и делает речь учащихся более богатой и разнообразной. Групповые обсуждения и дискуссии на темы, связанные с культурой и социокультурными феноменами, помогают учащимся активно использовать новую лексику и развивать навыки межкультурной коммуникации. Участие в культурных проектах и мероприятиях, таких как литературные дебаты, культурно-просветительские фестивали, читательские конференции и другие инициативы, способствует практическому

использованию новой лексики. Посещение музеев, выставок, бизнес-предприятий, других образовательных организаций (вузов, лицеев, учебных центров и др.) и обсуждение увиденного/услышанного также будут развивать у учащихся навыки коммуникации использования специальной лексики на практике.

Данное задание-проект направлен не только на обогащение поэтической лексики учащихся, но и на развитие поисковых навыков, аналитических умений и коммуникативных компетенций, формирование ценностные установки.

Ролевые игры и «драматизации» помогают учащимся практиковать использование новой лексики в контексте. Постановка спектаклей, запись короткометражных видеофильмов, короткие инсценировки способствуют не только запоминанию слов, но и пониманию их значения и уместности употребления в различных ситуациях, формирует культуру поведения.

Ведение личных словарей и дневников. Учащиеся могут создавать личные словари различной направленности (тематические, переводные, этимологические, профессиональные, фразеологические, пословиц и поговорок, по какому-либо произведению, теме, необычны/новых слов и т. д.) или по примеру известных словарей языка великих писателей, таких как Пушкин, Ахматова,



Учащиеся средней школы-гимназии № 6 г. Кара-Балты в театральной постановке поэмы А.С. Пушкина «Цыганы»

Читательский дневник

Автор, название и		
№	Цитата	комментарий
1		ассоциация
2		вопрос
3		рисунок
4		размышление
5		сравнение

др. библиографические данные

- О основные герои
- Сюжетная схема / инфографика



Пример. По рассказу Джирзибаева «Песня о счастье»

*Фрагмент презентации учителя на уроке литературы в 8-м классе.
Разработка Г.П. Кульчицкой. Маловодненская СОШ*

Айтматов, создать словарь любимого писателя, поэта. Полезно рекомендовать вести читательский дневник и записывать в нем новые слова и их значения, а также примеры использования. Это помогает систематизировать и закреплять изученную лексику.

Игры и упражнения на обогащение словарного запаса. Использование игр, таких как кроссворды, анаграммы, ребусы, буриме, скраббл, игры на ассоциации и другие словесные упражнения, делает процесс обучения более увлекательным и продуктивным. Составление игр самими учащимися по художественному произведению, которое изучается на уроке литературы, тоже направлено на его продуктивность и усиление интереса. Облегчают задачу такие цифровые ресурсы, как Superteacherworksheets, Rebuskids, Learningapps и другие, которые содержат инструкции и предлагают готовые форматы для создания собственных продуктов.

Письменные упражнения, такие как сочинения, эссе, написание стихов и рассказов, способствуют закреплению новых слов и развитию навыков их использования. Можно давать задания, требующие использования определенной лексики или стиля. В «Мастерских чтения и письма» (см. национальные учебники русского языка, 5-7-е классы) даны технологии написания

- Для начала поработайте в таблице со 2 и 3 колонками, ответив на поставленные вопросы. Таблица поможет сделать оформление изложения цельным и соответствующим выбранному стилю.

Компоненты технологии	Расшифровка компонентов	Комментарии, которые следует учесть при написании текста
Р (роль автора)	Кто может рассказать эту историю?	Почему автор решил рассказать об этой истории? На что он хочет обратить внимание?
А (аудитория)	Кому эта история рассказывается?	Каковы читательские предпочтения аудитории? Что её может заинтересовать в рассказе?
Ф (форма)	В какой форме может быть изложена эта история?	Каковы особенности выбранного жанра?
Т (тема)	Какова тема?	Какую мысль хочет донести автор до читателя?

Фрагмент из учебника русского языка для 6-го класса

текстов различных жанров, которые легко переложить на творческие задания по созданию собственных текстов (как устных, так и письменных) на уроках литературы.

Интеграция новых слов в учебные занятия. Можно использовать различные тексты, аудио- и видеоматериалы, подкасты и новости, чтобы представить учащимся новые слова в контексте и в активной дискуссии их обсудить. Важно не только объяснить значение новых слов, но и показать, как они используются в разных ситуациях. Здесь уместно вспомнить телеуроки по русскому

ВРЕМЁННЫЙ , врёменная, врёменное, врёменные	ВРЕМЕННÓЙ , временна́я, временнóе, временны́е
Действующий в течение какого-то времени, определённого периода. <i>временная работа</i> <i>временные трудности</i>	Относящийся ко времени, связанный со временем. <i>временной отрезок</i> <i>временной интервал</i> <i>временные формы глагола</i>
Синонимы: непостоянный краткосрочный недолговременный	

Карта слова на уроке в 5-м классе по теме «Время глагола».
Разработка М.С. Хван. СОШ № 52, г. Бишкек

языку на веб-сайте «Санарип сабак», на которых учителя-словесники демонстрировали инструмент «Карта слова».

Изучение слов по темам или категориям помогает учащимся лучше запоминать и использовать их. Например, можно проводить занятия, посвященные лексике на тему «природа», «техника», «эмоции» и т. д. Это делает процесс обучения более структурированным и понятным. Для обогащения лексикона учащихся можно рекомендовать чаще обращаться к цифровым ресурсам. Например, интерактивная «Карта слов и выражений русского языка» помогает находить синонимы, изучать сочетаемость и употребление слов, а также приводит словесные ассоциации, разбирает слова по составу, знакомит с таблицами склонения и спряжения.

Самое главное – активное и осознанное включение учащихся в процесс обучения через групповые дискуссии, проекты, презентации, инсценирование, игры и другие формы активного обучения, которые стимулируют использование новых слов и выражений.



*QR-код для перехода на
«Карту слов и выражений
русского языка»*

Обогащение словарного запаса на уроках русского языка и литературы – основа для развития читательской грамотности, ключевых и предметных компетентностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации в современном мире. Богатый словарный запас способствует улучшению коммуникативных навыков, развитию критического мышления, социальной и гражданской компетентности (кыргыз жараны), а также помогает

лучше понимать и анализировать тексты различных типов, видов, жанров. Использование разнообразных методов и приемов словарной работы в комплексе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся делает процесс обучения более эффективным и увлекательным, позволяет добиться высоких

результатов в развитии их речевых умений и навыков, является основой для всестороннего развития личности учащихся, их интеллектуального, коммуникативного и творческого потенциала.

Литература

1. Отчет по анализу результатов мониторинга состояния функциональной грамотности учащихся в Кыргызской Республике. 2022 год. – URL: https://ncokoit.kg/Doc/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%20%D0%9D%D0%9E%D0%9E%D0%94%D0%A3/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3%205.12.22.pdf
2. Национальное оценивание образовательных достижений учащихся 4-х и 8-х классов Кыргызской Республики в 2021 году. – URL: https://testing.kg/media/uploads/2022/12/19/2021_report.pdf
3. Учился на пятерки, ОПТ провалил: интервью на веб-сайте Kaktus. Media. – URL: https://kaktus.media/doc/484210_uchilsia_na_piaterki_a_ort_provalil_chno_delat_tem_kto_ne_smojet_postypit_v_universitet.html
4. *Мединцева И.П.* Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/>

УДК 81'373.791.24

М.Х. Махова

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКИХ ПЕСЕН Ю. ВИЗБОРА

Аннотация. Язык художественной литературы, как правило, исследуется литературоведами и языковедами. Лингвистический анализ литературно-художественного текста позволяет определить роль и функции языковых средств разных уровней

в организации и выражении идейно-тематического содержания произведения. В предлагаемой работе проведен лингвистический анализ языка бардовской поэзии Юрия Визбора. В статье большое внимание уделяется стилистическим и лексическим особенностям поэзии Юрия Иосифовича.

Ключевые слова: бардовская поэзия; авторская песня; лексика; стилистика; профессиональная лексика.

Художественный текст представляет собой материал для лингвистического анализа в самых разных аспектах, а его результаты интересны не только для языкознания, но и для культурологии, социологии, философии и литературоведения. Лингвистическое толкование и анализ художественного текста рассматривались такими учеными, как Л.В. Щерба [1], В.В. Виноградов [2], Г.О. Винокур [3], Л.Г. Бабенко [4], Н.С. Болотнова [5], М.И. Гореликова [6].

Известно, что произведения художественной литературы делятся на две основные разновидности – прозаическую и стихотворную. В свою очередь стихотворная речь в силу поэтической ритмики и звучности приближается к музыке. Так в середине XX в. поэзия становится частью музыки; в неформальной культуре студенчества и молодых интеллектуалов возникает новый жанр – бардовская (или авторская) поэзия. Авторы и исполнители стихов под гитару называли бардами, их яркими представителями были Б. Окуджава, А. Галич, В. Высоцкий и Ю. Визбор.

Отдельный интерес исследователей вызывают лексические и стилистические особенности авторских песен Ю. Визбора.

Юрий Визбор – поэт, журналист, один из родоначальников жанра авторской песни. Произведения Ю. Визбора – это песни моряков, летчиков, космонавтов и альпинистов; это песни о горах, морях, небе, войне, Москве и женщинах.

Самыми знаменитыми произведениям Ю. Визбора являются песни «Ты у меня одна» [7, с. 151] и «Милая моя» (другое название «Солнышко лесное») [7, с. 181], ставшие визитной карточкой барда:

Ты у меня одна,
Словно в ночи луна,
Словно в году весна,
Словно в степи сосна.

Анализируя данный отрывок, можно заключить, что автор мастерски использует стилистические пласты языка: анафора (*словно в* – с которого начинаются три строки, следующие друг за другом), сравнение (автор сравнивает женщину *с ночной луной*, единственной в *году весной* и *со степной сосной*).

Данная особенность автора наблюдается и во втором стихотворении («Милая моя»):

Всем нашим встречам разлуки, увы, суждены,
Тих и печален ручей у янтарной сосны,
Пеплом несмелым **подернулись угли** костра,
Вот и окончилось всё – расставаться пора.

Лексика в произведении проста и прозрачна, используются такие стилистические фигуры, как олицетворение (*тих и печален ручей*), эпитеты (*янтарной сосны*, *пеплом несмелым*), инверсия (*подернулись угли*).

Юрий Визбор в своем творчестве описывал различные ремесла людей, от чего зависел выбор его лексики. Так, в стихотворении «Поет пассат, как флейта, в такелаже» [7. с. 7] употребляется профессиональная лексика моряков:

Поет **пассат, как флейта**, в такелаже,
Гудит, **как контрабас**, в надутых **парусах**,
И облаков **янтарные плюмажи**
Мелькают на луне и тают в небесах.

1. «Пассат» – устойчивый ветер в тропических широтах океанов [8. с. 495].

2. «*В такелаже*» – такелаж (от голланд. *takel*) в словаре отмечено пометой «мор.» (морское) и означает совокупность всех снастей судна (пеньковых и металлических тросов) [9].

3. «*Парусах*» – укрепляемый на мачте большой полотнище из парусины специального покроя, надуваемое ветром и этим приводящее судно в движение; «в надутых парусах» – это термин, который используется в морском деле и означает увеличение давления воздуха на паруса для управления судном при ветере.

Чуть-чуть кренясь, скользит, как приведенье,
Красавец **клипер**, залитый луной,
И взрезанных **пучин сварливое шипенье,**
Смирясь, сливается с **ночной тишиной.**
Вершится лаг, считая жадно мили,
Под скрытой в темноте рукой скользит **штурвал...**
Чу!.. Мелодично **склянки прозвучали**
И голос с бака что-то прокричал.
Но это сон... Волны **веселой пены**
Давным-давно не режут **клипера,**
И **парусам** давно идут на смену
Для тысяч труб **поющие ветра.**
Но отчего ж, забывшись сном в **каюте**
Под стук поршней и мерный шум винта,
Я вижу вновь себя на милом **юте**
И к милым парусам **несет меня мечта.**

Также в песне используются и другие слова, относящиеся к мореплавательной деятельности: 1) «*кренясь*» («Чуть-чуть **кренясь**, скользит, как приведенье) – (мор.) наклоняться на бок (о судне) [9]; 2) «*клипер*» («Красавец **клипер**, залитый луной», «Давным-давно не режут **клипера**, / И **парусам** давно идут на смену») – быстроходное морское парусное судно, существовавшее до конца XIX в.; 3) «*штурвал*» («Под скрытой в темноте рукой скользит **штурвал**») – рулевое колесо, поворотом которого управляют движением судна; 4) «*в каюте*» («Но отчего ж,

забывшись сном в **каюте**) – отдельное помещение, купе для пассажиров или лиц из команды на морском или речном судне; 5) *«лаг»* («Вершится **лаг**, считая жадно мили») – (голланд. Laag; мор.): морской инструмент, определяющий при погружении в воду скорость движения судна [9]; 6) *«юте»* («Я вижу вновь себя на милом **юте**»), ют – кормовая надстройка судна или кормовая часть верхней палубы.

Помимо специальной лексики (профессионализмов), в произведении используются: 1) устойчивые сочетания: *чуть-чуть* – (разг., экспрес.) незначительное количество чего-либо, очень немного [10]; *давным-давно*; 2) книжная лексика: *взрезанных пучин* – море, морская бездна (книж.); *смирясь* – примириться с кем-, чем-нибудь, покориться кому-, чему-нибудь (книжн.).

В этом же произведении можно еще раз убедиться в умении Юрия Визбора грамотно и качественно привлекать широкий стилистический аспект русского языка. В песне «Поет пассат, как флейта, в такелаже» автор использует следующие тропы:

1. Олицетворение: *«поет пассат», «гудит» (пассат), (плюмажи) тают в небесах», «Вершится лаг, считая жадно мили», «склянки прозвучали», «несет меня мечта».*

2. Сравнение: *«Поет пассат, как флейта», «Гудит, как контрабас», «Чуть-чуть кренясь, скользит, как приведенье».*

3. Эпитет: *«в надутых парусах», «янтарные плюмажи», «сварливое шипенье», «с ночью тишиной», «Волны веселой пену», «поющие ветра».*

Итак, язык песен Юрия Визбора характеризуется тщательно отобранными словами, выразительной ритмикой и мелодичностью. Юрий Иосифович создавал тексты, которые переплетались с музыкой, и мастерски использовал языковые средства, чтобы передать свои идеи и эмоции. Он часто использовал профессиональную и книжную лексику, что выделяло его среди бардов, обращался к фразеологизмам русского языка, применял такие стилистические фигуры, как анафора, эпифора, эпитет, сравнение, олицетворение, сочетал глубокие философские размышления с легкой иронией, что делало его песни уникальными

и запоминающимися. В целом песни Ю. Визбора отличаются изящностью и стилистическим разнообразием, отражая его талант и мастерство как поэта и композитора.

Литература

1. *Щерба Л.В.* Избранные работы по русскому языку / предисл., подбор текстов, примеч. и ред. М.И. Матусевич; Акад. наук СССР. Отделение литературы и языка. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.
2. *Виноградов В.В.* О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. – 654 с.
3. *Винокур Г.О.* Филологические исследования: лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1970. – 451 с.
4. *Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В.* Лингвистический анализ художественного текста: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «филология». – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2000. – 532 с.
5. *Болотнова Н.С.* Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / под ред. С.В. Сыпченко. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1992 – 312 с.
6. *Гореликова М.И., Магомедова Д.М., Гореликова М.И.* Лингвистический анализ художественного текста. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 152 с.
7. *Визбор Ю.* «Не верь разлукам, старина...»: стихотворения. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. – 400 с.
8. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2010. – 874 с.
9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4 т.). – URL: <https://lexicography.online/explanatory/ushakov/>.
10. *Федоров А.И.* Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц. – URL: <https://gufo.me/dict/fedorov?letter=c#> (дата обращения: 5. 09. 2024).

ДИГНИТОНИМЫ КАК НАДНАЦИОНАЛЬНЫЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В АСПЕКТЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА Ч. Т. АЙТМАТОВА

Аннотация. В статье раскрываются особенности дигнитонимов (прозвищ), составляющих разновидность антропонимической системы художественного творчества писателя с мировым именем Ч.Т. Айтматова: устанавливаются понятийные границы термина «дигнитоним», приводятся примеры из различных произведений, доказывающие не только функции дигнитонимов в произведениях Ч.Т. Айтматова, но и их билингвальную направленность, насыщенность этнокультурной образностью.

Ключевые слова: дигнитонимы; прозвища; антропонимы; этнокультурный компонент; билингвизм; национальная ономастика

Наряду с именем собственным в антропонимике художественного текста важную эстетическую, эмотивную и образную нагрузку несут дигнитонимы, более известные в лингвистике как прозвища. Подробное определение термина «прозвище» находим в Словаре русской ономастической терминологии Н.В. Подольской [1], где автор дает толкование этому феномену и рассматривает некоторые виды прозвищ.

«*Прозвище* – вид антропонима, дополнительное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерной чертой, сопутствующим его жизни обстоятельством или по какой-либо аналогии: Елена Рыжая, Маша Разиня, Шурка Сапожник, Алеша Цыган и др.» [1, с. 114].

Следует отметить, что в современной лингвистической литературе справедливо утверждается термин «*дигнитоним*», который значительно расширил сферу своего применения, распространив

ее от достаточно узкого «прозвание почетное» до полного синонима к слову «прозвище», демонстрируя большую терминологическую точность [2–5].

Знакомство с немногочисленной литературой по данному вопросу дает право заключить, что лингвистическое изучение дигнитонимов переживает начальную стадию. Главным недостающим звеном в этом направлении является отсутствие фактического материала, до сих пор не выявлены существующие в языке и речи прозвища, закрепленные за определенными регионами и авторами. Первая попытка описать прозвища, встречающиеся в эпосе «Манас», была предпринята Н.М. Шевченко в Словаре имен собственных эпоса «Манас» [6]. В словаре на русском языке представлено около двух тысяч имен собственных, зафиксирована их количественность (частотность употребления). Например: *Азизкан, Айкожо, Каткалан, Кутман, Манжыбек, Серек, Сыргак, Сыргыл, Тазбаймат, Ырчыуул* и др.

Надо отдать должное доктору филологических наук Н.М. Шевченко, которая многие годы своей жизни посвятила изучению языка Ч. Айтматова, занимаясь исследованием ономастического мира его произведений. Результатом ее деятельности стала монография «Языковая картина мира Ч. Айтматова», изданная Н.М. Шевченко буквально перед ее безвременной кончиной [7]. Жаль, что так и осталась нереализованной мечта ученого создать словарь поэтонимов Ч. Айтматова, однако наука не стоит на месте, тем более это еще одна малоисследованная область творчества нашего великого земляка – Ч. Айтматова, значит, впереди новые исследования.

Хочется отметить особый вклад в изучение национально-культурной специфики творчества Ч. Айтматова и другого кыргызстанского ученого – доктора филологических наук Сардарбек к. Нураим, которая продолжает активно исследовать фактический материал – произведения Ч. Айтматова – под углом национально-культурной специфики. Примером может служить ее статья в сборнике «Язык и речь в условиях современных реалий»,

посвященная изучению авторской концепции национального в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы» [8].

Автор представляет выборку нескольких прозвищ (*Эрташ Курчал, Таштанафган, Ошондой, Шамалбаи* и др.) и дает каждому из них интерпретационную характеристику, подкрепляя текстом. Например: Эрташ Курчал – «*подразумевает носителя определенных качеств... – деловая хватка, пробивной, «каменный» нрав, а фамилия Курчал намекает, что этот человек способен своими финансовыми возможностями подчинить своим целям любого*» [8, с. 154]. Исследователь добавляет, что фамилию данного героя можно интерпретировать и иначе, если выделить в ней две части – кур и чал, что означает «пустой старик»; вероятно, Айтматов «*намекает на то, что порождаемые рыночными отношениями условия жизни преходящи, зыбки, что, возможно, наступит переосмысление ценностей и к людям вернутся истинные идеалы*» [8, с. 154].

Обращает на себя внимание семантика таких прозвищ, как Таштан (*Таштанафган*) – жертва афганской войны, которая озлобила его, спутала шкалу ценностей и толкнула на преступление (ср. кирг. таш – камень); *Шамалбаи* – Ветряная голова (прозвище шамана; ср. кирг. шамал – ветер) и др. [8, с. 154].

Введение прозвища в художественный текст – это не зеркальное отражение жизненных реалий, а всегда творческое осознание и переосознание фактов действительности, поэтому основной задачей описания прозвищ в тексте является анализ их художественных функций. В основу исследования прозвищ должна лечь их художественная природа, особый эмоциональный характер, образность и внутренняя форма – те элементы, которые отличают прозвище от обычного имени. Внутренняя форма прозвищ, присвоенная героям Айтматова, не поддается общим правилам описания. Каждое прозвище в его текстах индивидуально как по структуре, так и по семантике, по своей роли и месту в произведении.

Сделанная нами сплошная выборка дигнитонимов из собрания сочинений Ч. Айтматова (в семи томах) дала в результате

38 единиц, назовем часть из них: *Абориген, Аламан-байга, Борода, Буранный Едигей, Буранный, Властитель Четырех Сторон Света, Длинный (Эдильбай), Кеп, Кок-Турсун, Космический Фауст, Кор-Самат, Кривой Самат, Махач, Мишка-Шабашник, Морж, Мырзакул-ырчи, Обер, Отелло, Писатель, Повелитель миров, Повелитель Четырех Сторон Света, Поэт, Расторопный Момун, Сатымкул-спорицик, Сизая-Турсун, Филофей, Футуролог, Христос, Чолок-Мырзакул, Эмрайин Бородатый* и др. [9].

Как видим, большинство дигнитонимов (прозвищ) – русско-го происхождения, лексика киргизского языка в качестве прозвищ используется гораздо реже. Это понятно, ведь текст на русском языке, однако и в этом случае Айтматов не отказывается от возможности пояснить необходимость появления того или иного прозвища, давая более широкое контекстуальное пояснение. Например, вот как описывает Айтматов участников расстрела животных в Моюнкумах в романе «Плаха»: *«Обер – так для краткости велел он именовать себя подчиненным ему подборщикам туш, имея ввиду, наверное, что это слово означало старший, а он и в самом деле до раздражения был старшим лейтенантом дисциплинарного батальона... В действительности фамилия Обера была Кандалов...»* (говорящая фамилия, поэтому Айтматов ее прямо не поясняет, хотя упомянутый выше дисциплинарный батальон уже указывает на определенную этимологию этого слова [10, с. 39].

«Вторым лицом в хунте – а хунтой они окрестили свою команду с общего согласия, – единственным, кто слабо возразил, был Гамлет-Галкин, бывший артист областного драматического театра». «...некто Мишаиш, а если полностью – Мишка-Шабашник, тип, так сказать, бычьей свирепости, который мог послать куда подальше даже самого Обера» [10, с. 39].

Прозвище семинариста, поповского сына Авдия, появляется в тексте не сразу: сначала следуют варианты имени – Авдюха, Авдюша; гораздо позже появляется прозвище, которым наградили его в шутку гонцы, – *Христос*. Шофер по прозвищу *Кеп*, наоборот, человек без имени, но писатель всячески его отделяет

от этой «хунты»: *«И эти шестеро, а точнее, пятеро, поскольку шофер вездехода Кена, приданный им как водитель, был сам по себе»* [10, с. 38] – это единственный семейный человек, имеющий дом, непьющий в отличие от остальных, к тому же и бездомных.

Русским по происхождению прозвищем наделен в этой компании единственный представитель местного населения – Узюкбай (*Абориген-Узюкбай*): *«И наконец, самый покладистый и безобидный среди них – местный малый из ближайших моюнкумских окрестностей – Абориген-Узюкбай, что в нем было бесценно, был начисто лишен самолюбия, всё, что ни скажи ему, на всё согласен, и за бутылку водки готов двинуть хоть на Северный полюс»* [10, с. 40].

Можно выделить несколько дигнитонимов, этимологически мотивированных топонимами, например *Махач* – *«... другого, горбоносого и ловкого, говорившего с кавказским акцентом, звали Махачем – по всей вероятности, он был из Махачкалы»* [10, с. 144]; *Буранный Едигей* – *«Слушая жену, Буранный Едигей, так прозывался он в округе, прослужив на разъезде Боранлы-Буранный от тех дней еще, когда вернулся с войны...»* [11, с. 14].

Одну из подгрупп дигнитонимов, довольно многочисленную, представленную яркими примерами, составляют дигнитонимы, в основе появления которых – различные внешние признаки, заметно выделяющие ту или иную личность. Ниже представим несколько примеров из произведений Ч. Айтматова «Плаха», *«И дольше века длится день»*.

Кок Турсун (Сизая Турсун) – киргизское прозвище жены Базарбая: *«Сколько бил-учил, всю жизнь в синяках ходит, оттого и прозвали ее Кок Турсун – Сизая Турсун, а попридержат язык свой поганый всё ума не хватает»* [10, с. 246]; (ср. кирг. кок – синий, зеленый).

Кор Самат (Кривой Самат): *«И вскоре к Бостону был послан один из Базарбаевых приятелей, некий Кор Самат, Кривой Самат, местный забулдыга и сплетник, которому еще в молодости выбили в драке глаз»* [10, с. 333]; (ср. кирг. көр: (1) слепой, слепец; (2) видеть).

Длинный Эдильбай: «Едигей увидел, что кто-то долговязый шел к нему краем полотна, вдоль набирающего ход состава. Едигей взгляделся, то был Эдильбай. Пока Едигей сдал смену, пока они с Длинным Эдильбаем поговорили о случившемся, повздыхали...» [11, с. 25].

К этому же разряду можно отнести дигнитонимы *Борода, Эмрайин Бородатый, Чолок Мырзакул* (кирг. *чолок* – однорукый, одноногий; *безрукий, безногий*) и др.

Реже в текстах встречаются дигнитонимы, в основе которых яркие черты характера персонажа, особенности его поведения или рода деятельности: *Мырзакул-ырчи* (кирг. *ырчы* – народный певец, рапсод), *Расторопный Момун; Отелло, Писатель, Повелитель миров, Повелитель Четырех Сторон Света, Поэт, Сатым-кул-спорщик, Сократ* и др.

Таким образом, прозвища (дигнитонимы) занимают особое место в поэтонимической системе Ч. Айтматова, заслуживая дальнейшего изучения, описания и научного освещения. Происхождение прозвищ связано с различными историческими, автобиографическими фактами или бытовыми реалиями окружающей действительности. Прозвища выполняют различные функции в тексте, но всегда являются определенной характеристикой лица. Семантика прозвища зависит от экспрессивно-оценочного компонента как отрицательного или положительного, так и наделенного менее кардинально противоположными качествами, доказывая сложность восприятия персонажа, невозможность, учитывая особое отношение автора к своему герою, однозначной характеристики.

Прозвища существуют во многих культурах, это общечеловеческая реалья, общекультурная категория ценностей, существующая независимо от национально-культурной принадлежности, так сказать наднационально. Вместе с тем в дигнитонимах Айтматова заложена система ценностей, которая является характерной чертой писателя-билингва: дигнитонимы паритетно представляют ценности как русской, так и киргизской культур, отражая прекрасное знание писателем этнокультурных особенностей этих народов. Это придает органичное единство стилю писателя,

наделяет дополнительной образностью его произведения, доказывает, что билингвизм в рамках художественного текста – это явление, гармонично отражающее своеобразие билингвального мировосприятия и мировидения.

Литература

1. *Подольская Н.В.* Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978. – 198 с.
2. *Шевченко Н.М.* Когнитивные типы сквозь лексикографическую призму // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2014. – № 3. – С. 128–130.
3. *Лебедева Е.А.* Ономастикон произведения Дж. Р.Р. Толкина «Властелин колец»: структурный, семантический и функциональный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук, 10.02.19 / Лебедева Елена Александровна. – Ростов н/Д., 2006.
4. *Хусанова М.Н.* Простые дигнитонимы и их пояснительный анализ // Искусство слова. Международный журнал. – Т. 4. – № 4. – Ташкент, 2021. – С. 300–306.
5. *Мискичкова З.Я.* Дигнитонимы в антропонимической системе художественных текстов Ч. Айтматова // Вестник КРСУ. – 2011. – Т. 11. – № 6. – С. 134–136.
6. Имена собственные в эпосе «Манас»: словарь имен собственных в оригинале и русской иранслитерации / ред. Н.М. Шевченко, М.А. Рудов. – Бишкек: Кыргызско-Российский Славянский университет, 2004. – 142 с.
7. *Шевченко Н.М.* Языковая картина мира Ч. Айтматова. Проблемы авторской лексикографии: монография / под ред. проф. В. К. Янца, доц. Л.В. Ивановой. – Бишкек: Кыргызско-Российский Славянский университет, 2015. – 216 с.
8. *Сардарбек кызы Н.* Авторская концепция национального в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы» // Язык и речь в условиях современных реалий: материалы международной научной конференции, посв. 100-летию выдающегося лингвиста Геннадия Степановича Зенкова. – Бишкек: Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, 2024. – С. 147–156.
9. *Айтматов Ч.Т.* Собрание сочинений: в 7 т. / Чингиз Торекулович Айтматов; сост. и ред. акад. Р. Рахманалиев. – М.; Бишкек: Туркестан, 1998.

10. *Айтматов Ч.Т.* Собрание сочинений: в 7 т. / Чингиз Торекулович Айтматов; сост. и ред. акад. Р. Рахманалиев. Т. 4: Плаха: роман; Восхождение на Фудзияму: пьеса; Ночь воспоминаний о Сократе: драма. – М.; Бишкек: Туркестан, 1998. – 495 с.
11. *Айтматов Ч.Т.* Собрание сочинений: в 7 т. Т. 3. // И дольше века длится день: роман / Чингиз Торекулович Айтматов; сост. и ред. акад. Р. Рахманалиев. – М.; Бишкек: Туркестан, 1998. – 431 с.

УДК 81'246.2

А.С. Молдомамбетова

РУССКИЙ ЯЗЫК В КЫРГЫЗСКОМ КИНОДИСКУРСЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В статье рассмотрены роль и функции русского языка в кыргызском кинодискурсе. Автором прослеживается динамика функционирования русского языка в кыргызском кино разного периода – с его зарождения до современности. Анализ, проведенный в рамках исследования, охватывает 225 кинокартин отечественного производства за период с 2000 по 2024 г.

Ключевые слова: кинодискурс; русский язык; кыргызский язык; кино; кинокартина.

Одно из значимых направлений современных лингвистических исследований – многоаспектное рассмотрение различных форм бытования языка. В этом отношении особый интерес представляет язык кино. Сегодня кино является одним из наиболее массовых видов искусства и оказывает колоссальное влияние на формирование мировоззрения личности и общественного мнения в целом. Посредством кино кинорежиссерам удается передать не только эстетику изображаемых событий, но и осветить насущные проблемы времени, показать мировоззренческую картину мира

того или иного народа, передать определенную систему ценностей, закреплённых в данном обществе.

Немаловажную роль в этом вопросе играет выбор языка для игры и озвучивания актёров в фильмах. Заметим, что кино, как изображение реальной жизни, также отображает функционирование того или иного языка, максимально приближённого к естественному его бытованию, учитывая все языковые предпочтения и особенности языка среднестатистического зрителя.

В связи с этим цель данного исследования – анализ функционирования и роли русского языка в современном кыргызском кинематографе. Как известно, русский язык в Кыргызстане закреплён на законодательном уровне как официальный и отмечается практически во всех сферах общения кыргызстанцев. Однако в связи с ужесточением требований относительно функционирования государственного языка наблюдается ряд изменений в языковой ситуации. Это, безусловно, отразилось на роли и позициях русского языка в общественной и культурной жизни Кыргызстана. На наш взгляд, актуально проанализировать изменение места и значения русского языка в кыргызском кино, а также выяснить, каков образ современного русского языка в представлении кыргызстанцев.

Основы кыргызского кинематографа были заложены в период Советского Союза на опыте и примере советских кинорежиссёров. История художественного кино в Кыргызстане начинается с 1955 г., когда в свет вышла кинокартина «Салтанат». Это был первый художественный фильм, созданный на национальном материале в сотрудничестве с «Мосфильмом». Картина полностью снята на русском языке, что, впрочем, естественно, так как фильм предполагал широкий прокат по всему Советскому Союзу. Вслед за этой картиной под руководством российских советских режиссёров снят ряд отечественных кинолент, которые вышли в прокат также на русском языке: «Зной» (режиссёр Л. Шепитько; 1963); «Первый учитель» (режиссёр А. Михалков-Кончаловский; 1965); «Материнское поле» (режиссёр Г. Базаров; 1967) и др.

Первой отечественной кинолентой, снятой кыргызским режиссёром Болотом Шамшиевым в 1968 г., стал фильм «Выстрел

на перевале Караш». Следующая его крупная работа – «Алые маки Иссык-Куля» (1971 г.). Оба кинофильма – на русском языке, лишь отдельные непередаваемые фразы или названия предметов переданы средствами кыргызского языка. Более того, согласно переписи 1989 г., у Государственного агентства по кинематографии было только 9% фильмов, дублированных или снабженных субтитрами на кыргызском языке [4].

Знаковым событием в языковом вопросе для Кыргызстана, в том числе для отечественного кино, стало принятие в 1989 г. Верховным советом Киргизской ССР Закона «О государственном языке Киргизской ССР», который закрепил за кыргызским языком статус государственного [2]. Согласно новому закону, кыргызский язык, будучи одним из символов государственного суверенитета Киргизской ССР, с тех пор «функционирует во всех сферах государственной и общественной деятельности, в области экономики, науки и техники, народного образования и культуры, общении граждан Киргизской ССР» [2].

Первой кинолентой, снятой на кыргызском языке, был фильм А. Абдыкалыкова «Селкинчек» (1993). Продолжением «Селкинчек» стал фильм «Бешкемпир», 1998 года выпуска. Эти киноленты, по отзывам кинокритиков, позволили передать «вневременное национальное кыргызское пространство» [1, с. 56] и дух народа именно средствами кыргызского языка, придавая тем самым новый импульс киноиндустрии уже суверенного Кыргызстана. Полагаем, это стало началом кыргызского кино как явления культуры и самобытности кыргызского этноса.

Начиная с 2000-х годов по нынешнее время кыргызское кино получило бурное развитие, на сегодня в кинофонде Кыргызстана более двух тысяч кинокартин. Так, согласно официальным данным Департамента кинематографии, с начала 2000-х годов каждый год снималось до 100 фильмов различных форматов, из которых в среднем 50 кинокартин – это художественные ленты [3, с. 265–275].

Что касается языка, количественное соотношение картин периодически менялось. Так, отечественное кино представлено

фильмами как на кыргызском, так и на русском языке, есть картины, снятые в смешанном формате. Для рассмотрения в динамике количественного соотношения фильмов по языкам методом выборки в рамках данной статьи проанализировано 225 кинокартин, созданных в период с 2000 по 2024 г.

Как показал анализ, большая часть фильмов из выборки (48 %) сняты на кыргызском языке; следующая группа (36 %) – фильмы на русском и кыргызском языках (билингвальные); русскоязычные фильмы составили 16 %. Выявленное процентное соотношение фильмов по языкам позволило нам определить некоторые особенности (жанровые, стилевые, тематические) кинокартин в зависимости от выбора языка.

Так, 110 фильмов, снятых исключительно на кыргызском языке, 2004–2024 годов выпуска. Следует отметить объединяющие особенности рассматриваемой группы фильмов. В жанровом отношении эту категорию составили в основном драмы (71 %), комедии (19 %), историческое кино (10 %). В фильмах на кыргызском языке сюжет, как правило, разворачивается в сельской местности («Свет-аке» (2010), «Боз салкын» (2007), «Элес» (2023), «Дудук» (2015) и др.); отражены культурные и особенности сельской жизни кыргызского народа («Айыл окмоту» (2004), «Сундук предков» (2005), «Тунку кырсык» (2017), «Акыркы коч» (2020) и др.), также есть фильмы о значимых исторических событиях и лицах («Курманджан датка» (2014), «Сагынбай манасчы» (2022), «Чынгыз менен Бүбүсайра» (2009), «Манастын уулу Семетей» (2021) и др.).

Особый интерес представляет кинокартины, снятые на русском и кыргызском языках, в этом случае можно говорить о билингвальности. В данной категории представлены фильмы в основном комедийного жанра (80 %), драмы (8 %), криминал (12 %). Языковое соотношение (кыргызского и русского) в них представлено по-разному: 60–70 % – кыргызский язык, русский язык отмечается в 30–40 % случаев. Языки наделены различными функциями: кыргызский язык – основной для действующих лиц, в то время как русский – речевой маркер, характеризующий отдельных персонажей. Особенно ярко русский язык как речевой

маркер используется в кинокартинах, сюжет которых строится на противопоставлении сельского и городского образов жизни, быта, характеристик героев.

Можно утверждать, что в контексте кыргызского кино присутствие русского языка становится выразительным приемом, служащим для противопоставления героев, их ментальности и мировосприятия. Благодаря языку выстраивается параллель противоположных по своей сути языковых личностей, представленных посредством русского и кыргызского языков. Такие фильмы полностью отражают языковую ситуацию, сложившуюся в городской среде Кыргызстана, в частности в городе Бишкеке. Столица страны в этом отношении стала неким местом агрегации, интеграции разных культур и ценностей. А язык, служащий при этом основным средством формирования культурно-ценностного и ментального восприятия личности, становится ярким маркером, подчеркивающим данное различие. Не будет преувеличением утверждать, что кыргыз, выросший в городе и с детства говорящий на русском языке, отличается от кыргыза, выросшего в условиях села и воспитанного в кыргызскоязычной среде. Данный фактор находит отражение и в кино, где контрастно изображаются представителями различных типов мировосприятия. Зачастую движущим элементом сюжета кино становятся именно эти различия между героями.

И, наконец, основная часть фильмов, снятых на русском языке, приходится на 2010–2015 годы, которые можно условно назвать периодом расцвета «молодежного кино» в Кыргызстане. Киноленты, снятые на русском языке, в большинстве своем повествуют о молодежной среде в условиях города, о жизни и быте современных молодых людей. Жанровое соотношение таких фильмов выглядит следующим образом: 60 % – романтические комедии, 15 % – драмы, 25 % – криминал. Как правило, действие кинолент, включенных в эту группу, разворачивается в городе, герои – городские жители. Так сложилось, что именно владение русским языком и русскоязычная речь – характерная черта, знак принадлежности к «городским», которым противопоставляются

выходцы из глубинки, условно называемые сельскими. Достаточно ярко данное противопоставление прослеживается в фильмах «7 свиданий» (2013), «Приговор» (2009), «Красотки и миллион» (2012), «Как выйти замуж за Гу Чжун Пе» (2011) и др. Сюда же относятся фильмы, снятые в сотрудничестве с другими странами – Россией, Казахстаном, Узбекистаном и др. В этом случае русский язык избирается потому, что он является одинаково знакомым для всех жителей этих стран и обеспечивает максимальный охват зрителей с выходом на международный уровень – «В поисках мамы» (2017), «Пустой дом» (2012), «С любовью в Америку» (2018) и др.

Таким образом, можно заключить, что современное кыргызское кино полностью отражает сложившуюся в стране языковую ситуацию. Русский язык в кыргызском кинодискурсе представлен достаточно широко и может выполнять несколько значимых функций. Во-первых, он может использоваться в качестве художественного приема для создания выразительного образа противоположных по культурно-ценностным характеристикам героев. Во-вторых, русский язык прочно связан с темой города и молодежи, он является в сюжете неотъемлемым атрибутом «городской молодежи». В-третьих, он может выступать языком-посредником при съемках фильмов совместного производства Кыргызстана с другими странами СНГ и обеспечивать максимальный охват количества кинозрителей.

Литература

1. Аннотированный каталог фильмов национальной киностудии «Кыргызфильм» им. Т. Океева 1941–2010. – Бишкек, 2010.
2. Закон Кыргызской Советской Социалистической Республики «О государственном языке Кыргызской ССР» от 23 сентября 1989 года. – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30235295 (дата обращения: 28.02.2024).
3. *Лузанова Е.С.* Киноискусство в Кыргызстане: учебное пособие. – Бишкек: Центр «Устатшакирт», 2015.
4. Русский и кыргызский языки – равные крылья одной птицы? – URL: https://cabar.asia/ru/russkij-i-kyrgyzskij-yazyki-ravnye-krylya-odnoj-ptitsy#_ftn8 (дата обращения: 28.02.2024).

АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ А.К. ТОЛСТОГО «КОЛЬ ЛЮБИТЬ, ТАК БЕЗ РАССУДКУ...» В ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преподавания курса «Филологический анализ художественного текста» для студентов, изучающих русский язык как неродной и как иностранный. На примере анализа стихотворения А.К. Толстого «Коль любить, так без рассудку...» демонстрируется методика анализа стихотворного текста в единстве формы и содержания.

Ключевые слова: лирика; лирический герой; изобразительно-выразительные средства; стих; ритм; рифма; размер; миниатюра.

В программу бакалавриата по направлению «Филология» Отделения филологии (программа русского языка и литературы) Кыргызско-Турецкого университета «Манас» включен курс «Филологический анализ художественного текста», который изучается в течение четырех семестров на первом и втором курсах по четыре часа в неделю. Цель курса – рассмотрение художественного текста в совокупности всех его сторон формы и содержания; определение функции каждого компонента художественного текста. Задача филологического анализа состоит в выяснении этих связей и функций в соотношении текста как с автором, создавшим его, так и с иноязычным читателем, воспринимающим его на изучаемом языке. В программе курса предусмотрен анализ прозаических и поэтических произведений русской классической литературы. Цель статьи – выявить особенности анализа лирического произведения в тюркоязычной аудитории на примере стихотворения А.К. Толстого «Коль любить, так без рассудку...».

Прежде чем приступить к анализу стихотворения, необходимо остановиться на специфике лирики как литературного рода. В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» отмечается, что «ЛИРИКА (греч. *lyrikos*, от *lyra* – струнный музыкальный инструмент) – литературный род, выражающий мысли, чувства и переживания субъекта, провоцирующий у читателя (слушателя) иллюзию сопереживания и тяготеющий к стиховой форме» [1, стлб. 450]. Лирика – наиболее субъективный род литературы: поэт выражает свои индивидуальные мысли, чувства, вызванные различными явлениями жизни. Они непременно обобщаются, типизируются. В результате этого возникает сопереживание, т. е. читатель воспринимает чувства лирического героя как свои, близкие к себе. «При восприятии лирики, в отличие от других родов литературы, происходит максимальное присвоение прочитанного, обретение личностных смыслов в художественном тексте. Лирика позволяет читателю понять сокровенное в себе, поэт как будто предугадывает это, находя для выражения сокровенного соответствующие слова и образы», – подчеркивает эту особенность Л.А. Сомова [2, с. 64].

После уяснения основных особенностей лирического литературного произведения приступаем к анализу стихотворения А.К. Толстого «Коль любить, так без рассудку...».

Для начала можно предоставить студентам краткую информацию об авторе, необходимую для анализа стихотворения. **Алексей Константинович Толстой (1817–1875)** – поэт, писатель, член-корреспондент Петербургской академии наук. Автор многочисленных лирических стихотворений, баллад. «Если я гляжу на себя со стороны, что очень трудно, я думаю, что могу для себя признать характерный *мажорный тон моей поэзии*, которая выделяется на общем минорном тоне наших русских поэтов, включая Пушкина, который решительно – мажорный!» [3, с. 37–38], – писал А.К. Толстой в 1869 году. Многие произведения А.К. Толстого написаны простым разговорным языком, с элементами просторечия. Нередко он стилизует свои стихи под народную речь, использует общепринятые эпитеты, готовые обороты, клише.

Далее выразительно читаем стихотворение с правильной интонацией.

1. Коль любить, | так без рассудку,
2. Коль грозить, | так не на шутку,
3. Коль ругнуть, | так сгоряча,
4. Коль рубнуть, | так уж сплеча!
5. Коли спорить, | так уж смело,
6. Коль карать, | так уж за дело,
7. Коль простить, | так всей душой,
8. Коли пир, | так пир горой!

1854 г.

А затем студентам предлагается внимательное чтение (или так называемое «медленное чтение» [4]) стихотворения по строкам (стихам) и детальный анализ каждой из них с целью выявления развития образа-переживания лирического героя в произведении. Следует заметить, что на занятиях используется *поэтологический метод* анализа текста, который предполагает детальное изучение системы изобразительно-выразительных средств литературно-художественного произведения с целью выявления художественного мастерства писателя или поэта, создающего словесный художественный образ. Такой метод позволяет студентам не только пополнять свой словарный запас, но и способствует развитию образного мышления, что мотивирует их к говорению. Как верно отмечает Л.А. Сомова, «Слова в лирике отличаются емкостью, выразительностью, предельной экономией художественных средств. Они порой теряют смысл вне контекста и словесно-звукового оформления строки. В лирике замечено особое единение (взаимопроникновение) содержания и формы, причем элементы формы признаются приоритетными» [2, с. 63–64].

Для уяснения содержания стихотворения студентам предлагается выполнить следующие **задания**.

1. Вы, конечно же, обратили внимание на то, что все строки начинаются с одного слова (даны два варианта). Какое значение оно имеет? Подберите синонимы, эквивалент на родном языке.

«Коли (коль)» – устаревший просторечный союз, то же, что «если».

2. Нельзя не заметить, что все строки построены по одной синтаксической модели. Дайте ее в обобщенном виде, восстановите все пропущенные фрагменты.

Коль (если) делать что-н., *так (то)* надо делать таким образом... Это совет, рекомендация, указание, как надо поступать.

Можно прочитать стихотворение как вопрос – ответ.

3. Прочитайте первую строку. Как вы понимаете выражение «без рассудку»? Подберите синонимы, эквивалент на родном языке.

«Рассудок» – ум, разум. «Без рассудку» (устаревшая падежная форма, современный вариант – «без рассудка»), т. е. не рассуждая, не думая, не взвешивая все «за» и «против».

4. Прочитайте вторую строчку. Что значит «грозить»? Найдите однокоренные слова, которые помогут определить значение этого глагола. Как вы понимаете общий смысл строки?

«Грозить» (угрожать, угроза; гроза, грозный), т. е. делать угрожающий жест, предупреждать о чем-н. с угрозой. Если угрожать кому-н., то по серьезному поводу и при необходимости реализовать угрозу.

5. Прочитайте третью и четвертую строки. Обратите внимание на то, что оба глагола содержат суффикс «-ну-», значение которого – передача действия однократного, совершаемого резко и экспрессивно. Этот глагольный тип характерен для разговорной речи и просторечия.

Подобрав однокоренные слова, догадайтесь о лексическом значении глаголов. Определите значения наречий. Найдите синонимы, переведите на родной язык.

«Ругнуть» (ругать, ругательство, ругань), т. е. отругать в грубой (ругательной, бранной) форме высказать кому-то свое мнение о нем.

«Сгоряча» – в порыве сильного чувства, не подумав, погорячившись.

«Рубнуть» (отрубить) – 1. Отделить какую-то часть, действуя острым предметом (отрубить сук топором); 2. перен. грубо и резко ответить.

«Сплеча» – 1. Наотмашь, сильным движением руки, заведенной за плечо; 2. перен. не подумав, наобум.

6. Прочитайте пятую и шестую строки. Понятно ли вам значение глагола «карать»? Что вам «подсказывает» контекст? Как вы понимаете выражение «за дело»?

«Карать ... за дело», т. е. наказывать за серьезный проступок, преступление.

7. Прочитайте седьмую строку. Что значит «простить всей душой»? Переведите это выражение на родной язык.

Т. е. совсем простить; дать полное прощение.

8. Прочитайте восьмую строчку. Как вы понимаете ее общий смысл? Встречалось ли вам выражение «пир горой» и что оно значит?

«Пир» – большой званый обед, угощение. «Пир горой» – очень большое угощение.

9. Прочитайте всё стихотворение, обратите внимание на восклицательные знаки в конце первой и второй строфы. Что значит это указание для читателя? Вспомните, что поэт говорил о своем творчестве. Можно ли сказать, что это стихотворение подтверждает его слова?

Восклицательные знаки передают эмоциональность, экспрессию. Стихотворение звучит «мажорно», т. е. оно бодрое, веселое.

10. Согласны ли вы с правилами, по которым предлагает жить поэт? Подходят ли они вам? Какие суждения вам близки, а какие – нет? Выскажите свое мнение.

11. Возможно, это стихотворение уже переведено на ваш родной язык. Найдите этот перевод и оцените его. Или переведите это стихотворение сами.

12. Если стихотворение вам понравилось, выучите его наизусть.

После уяснения содержания стихотворения следует обратить внимание на его форму. Здесь мы использовали *структурно-семиотический метод* анализа литературно-художественного текста, в основе которого «... лежит взгляд на литературное произведение как на органическое целое. Текст в этом анализе воспринимается не как механическая сумма составляющих его элементов, и «отдельность» этих элементов теряет абсолютный характер: каждый из них реализуется лишь в отношении к другим элементам и к структурному целому всего текста» [5, с. 11], – пишет Ю.М. Лотман.

В результате анализа мы приходим к выводу, что стихотворение А.К. Толстого «Коль любить, так без рассудку...» можно считать лирической миниатюрой, в которой автор выражает свои жизненные принципы, правила, максимы предельно кратко, сжато, категорично. Следует обратить внимание на точное, тщательное выражение авторской мысли в каждой строке. Этому способствует система изобразительно-выразительных средств, где каждая единица поэтической речи емка и содержательна. К таким поэтическим особенностям следует отнести выражение мыслей автора в форме совета, рекомендации, указания, как надо поступать, чему способствует использование синтаксического параллелизма с устаревшей формой *Коль* (если) *делать* что-н., *так* (то) надо делать таким образом ...; использование глаголов в форме инфинитива в 1–8 стихах; анафорические повторы союза *коли* (*коль*) в начале каждого стиха; парная концевая рифма; внутренняя рифма (*любить – грозить – простить; ругнуть – рубнуть*); стихотворный размер (четырёхстопный хорей); строфика стихотворения; восклицательные знаки в конце каждого катрена. Содержательная форма стихотворения, четко организованная и ритмизированная, способствует выражению авторской позиции максимализма и мажорности настроения.

Студентам интересно будет узнать, что *миниатюра* – литературный термин, заимствованный из живописи. В живописи

означает исполненную красками небольших размеров картинку, книжную заставку, концовку и т. п. Происходит этот термин от слова «миниум» – название красной краски (киновари или сурика), которая была в употреблении у старинных мастеров миниатюры. Это «вполне законченное в себе литературное произведение, построенное в объективных образах» [6], – отмечает В. Дыник. Небольшие размеры миниатюры влекут за собою и другие ее чисто формальные особенности, которыми она отличается от крупного по объему произведения. Среди них на первом месте – «тщательность отделки». Здесь – полная аналогия с миниатюрой живописной, которая требовала острого глаза и уверенной руки.

Для полноты восприятия стихотворного текста и его музыкальности студентам предлагается прослушать *романс* Р.Г. Глиэра на слова А.К. Толстого в исполнении Юрия Гуляева (концерт 1978 г.).

Такая детальная работа с художественным текстом помогает студентам, изучающим русский язык как неродной и иностранный, пополнять словарный запас, развивать творческое воображение, навыки чтения, слушания, говорения и письма, а самое главное – проникать в ткань словесного произведения искусства, познавая тайну его создания и красоту в единстве содержания и формы.

Литература

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. – М.: НПК «Интелвак», 2001.
2. *Сомова Л.А.* Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации: электронное учеб. пособие. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. 1 оптический диск.
3. *Кулибина Н.В.* Читаем стихи русских поэтов. Пособие по обучению чтению художественной литературы. – 2-е изд., испр. – СПб: Златоуст, 1999.
4. *Аржанцева Т.В., Капустина С.В.* Технология «медленного чтения» русской классики на занятиях по РКИ // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. Научный журнал. – 2024. Т. 10 (76). – № 1. – С. 170–184.

5. *Лотман Ю.М.* Анализ поэтического текста: структура стиха. – Л.: Ленинградское отделение. Изд-во «Просвещение», 1972.
6. *Дынник В.* Миниатюра. – URL: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/l1/l1-4434.htm> (дата обращения: 21.09.2024).

УДК 004.738.5

*Г.А. Нишианова,
Б. Абдилазиз кызы,
А.А. Маширапова*

КОНЦЕПТ «АФОРИЗМ-ПОЗДРАВЛЕНИЕ» В КЫРГЫЗСКОЙ, РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье исследуются формулы поздравительных афоризмов в современных средствах интернет-коммуникации. Изучение речевого этикета не теряет своей значимости благодаря его присутствию в различных сферах человеческого общения. Формулы речевого этикета в онлайн-коммуникациях меняются, трансформируются, возрождаются, появляются новые. Пользователи интернет-коммуникации стремятся повысить эффективность коммуникативных актов, приближая виртуальное общение к разговорной речи.

Ключевые слова: концепт; лингвокультура; речевого этикет; кыргызская речь; афоризмы-поздравления.

С конца XX в. именно средства массовой информации, а не художественная литература оказывают значительное влияние на кыргызскую, русскую и английскую языковую культуру в речевом этикете. Поздравительные афоризмы, как жанр, представляют собой форму ритуализированной речи, которая сочетает в себе элементы поздравления и афоризма. В XXI в. это влияние осуществляется в первую очередь через телевидение и все чаще

через интернет-коммуникации, а не через печатные СМИ, как в недавнем прошлом [1, с. 208].

Все изменения, происходящие в обществе и, соответственно, выражающиеся в коммуникации, в первую очередь отражаются в СМИ [2, с. 24]. В центре внимания исследователей находятся средства массовой коммуникации и протекающие в них языковые процессы, поскольку СМИ остаются одним из важнейших общественных институтов, формирующих языковые предпочтения общества и оказывающих решающее влияние на нормы речевого и языкового поведения, а значит, и на культуру общества. По словам О.Б. Сиротининой, «в соотношении взрослого и разговорного слова в современных СМИ наблюдается явное увеличение доли разговорного слова». Это увеличение – реакция на прежний официоз и результат сближения речи журналистов с темой...» [3, с. 299].

Сегодня интернет-коммуникации также играют важную роль в жизни практически каждого человека. Число интернет-пользователей стремительно растет. Т.Ю. Виноградова отмечает, что сегодня человечество все чаще сталкивается с новой языковой личностью, которая живет интернет-коммуникацией. В связи с этим происходит не только трансформация сознания личности, но и организация нового сетевого мышления [4, с. 63].

Интернет-дискурс изучается в различных аспектах. Исследуется специфика языковых средств электронной коммуникации, рассматривается информационное пространство с точки зрения дифференциации речевых жанров, изучаются взаимосвязь и взаимовлияние языка и общества, языка и культуры. В последние годы в поле зрения лингвистов попали этические аспекты электронной коммуникации [5, с. 944].

Несомненно, эти новые информационные пространства оказывают существенное влияние на языковую ситуацию в современной информационной реальности Интернета. Сегодня можно с большой долей уверенности говорить о появлении нового стиля – стиля интернет-коммуникации, характерными чертами которого считаются его гипертекстуальность, письменная и устная формы

общения (новая форма существования языка, когерентная устной, но реализуемая в письменной форме), спонтанность [6, с. 189].

В интернет-коммуникации, где общение происходит посредством текста, определенный этический баланс может быть достигнут за счет выбора речевых стратегий и тактик речевого действия. В любом жанре общения этикетное общение должно быть основным типом коммуникативного взаимодействия коммуникантов [7, с. 151].

Изучение речевого этикета важно для научно-методических исследований, поскольку он существует в разных сферах человеческого общения и изменение социокультурных условий приводит к тому, что одни речевые форматы исчезают, другие появляются, третьи модифицируются.

В предложенной статье анализируются речевые акты «поздравление», рассматриваются с точки зрения современной коммуникации в СМИ и Интернет-коммуникации.

В классификации речевых актов, основанной на социальном параметре вежливости, Дж. Сёрл рассматривает общий тип речевых актов – «экспрессивная речь». Сёрл определяет экспрессивную цель этих речевых актов как выражение психологических состояний, психологическую реакцию говорящего на состояние или поведение речевого партнера. По классификации Сёрла, выражение психологической реакции говорящего – основная черта экспрессивных актов как социального этикета. Речевые акты «поздравления» включаются как единицы речевого взаимодействия, заданные внешними социальными факторами [8, с. 151]

В.Н. Никитин отмечает, что речевой акт концепта «поздравление» – это вежливый речевой акт, реализуемый говорящим для выражения заботы и сочувствия к высказываемому лицу и пожелания будущего благополучия в жизни высказываемого лица, тем самым следуя нормам этикета, принятым в данном обществе [9, с. 3].

Рассматривая речевой акт «поздравление» как факт выражения социального этикета, следует отметить, что языковые средства, с помощью которых выражается речевой акт «пожелание», не отличаются большим разнообразием. Этот факт объясняется

тем, что «пожелания» сильно формализованы, и, как следствие, говорящие могут автоматически выполнять их в любой ситуации, не задумываясь, как обычно.

Некоторые прощания уже содержат пожелание: All the best (good, best, best). Берегите себя. – Всего наилучшего (доброе, лучшего). Будьте здоровы. – Жакшылыктар болсун. (Ден-соолукта болуңуз).

За пожеланием часто следует прощание. Наиболее распространенная форма: I wish (to you, to you) + генитив или инфинитив существительного. Например: Я желаю тебе успешно сдать экзамены. – Я желаю вам удачи (успеха, счастья и т. д.). Пусть вы успешно сдадите экзамены. Я желаю вам удачи. – Желаю вам удачи. – Ийгилик сага (Good luck). До новых встреч! – Берегите себя и до новых встреч. – До новых встреч. – Жаңы жолугушууларга чейин! – Жаңы жолугушууларга да кам көрүңүз. – Жаңы жолугушууларга чейин. – See you soon! – Take care of yourself and see you again. – See you soon.

На телевидении, прощаясь, ведущий говорит: «На этом мы завершаем программу. Мы желаем вам хороших новостей и удачи» – «Бул жерде биз программаны аяктайбыз. Сиздерге жакшы жаңылык жана ийгилик тилеп кетебиз».

Речевой акт концепта «поздравление» – это вежливый речевой акт, реализуемый говорящим для выражения сочувствия и радости по поводу происходящего события.

Сегодня все этносы, в том числе и кыргызы, вновь обращаются к своим историческим, культурным и религиозным корням. Ведь сберечь нацию можно, только сохранив национальный язык, уникальные традиции и обычаи.

Исследователь кыргызского этикета А. Муратов пишет, что кыргызы, независимо от пола, всегда первыми приветствуют младших. При этом те, кто сидит, должны непременно встать и ответить на приветствие. Однако пожилым людям разрешается не вставать из уважения к их возрасту [10, с. 83]. Благословения и пожелания провозглашает старейшина, мудрый аксакал, который многое пережил. Он молится Всемогущему о благах,

процветания и здоровье для всех и, в частности, для тех, кто проводит тои (например, свадьбы).

Тот, кто дает благословение, также бережет свои слова, стоит и говорит с благожелательным выражением лица. *Бата* не принимается без застолья. Кыргызы сначала накрывают дастархан (угощения), забивают скот, угощают людей и только в конце пиршества получают благословение.

Без причины бата не произносится. Благословения чаще всего люди получают на тоях (например, свадьбах). На свадьбах произносят слова: «Кармашкан колунар үзүлбөсүн! – Состарьтесь вместе!».

Если человек не проводит по лицу открытыми ладонями (омин), благословение не принимается. Когда старший член семьи дает бата (благословение), все присутствующие должны раскрыть ладони. Считается, чем больше людей присутствует, тем эффективнее бата (благословение от старшин). Люди не расходятся, пока не будет произнесено благословение, и возвращаются домой после окончания благословения.

Иногда необходимо поздравить знакомых и родственников, проживающих как рядом, так и вдалеке. Важно делать это в соответствии с принятым укладом, чтобы избежать конфликтов. Сравнительный анализ существующих поздравительных сообщений позволяет выявить подобные установки [11, с. 101].

В настоящее время интернет-пользователи часто поздравляют друг друга с различными праздниками. В качестве примера можно привести следующие.

1. Поздравления с днем рождения.

– С днем рождения соседа: Биздин урматтуу кушунабыздын туулган күнү. Оздүк майрамыңыз кут болсун! – Сегодня день рождения замечательного соседа. С днем рождения тебя!

– Ура, ура, ура, с днем рождения. – С днем рождения, ура, ура, ура, ура. С днем рождения тебя, ура, ура, ура, ура, ура, ура, ура. – Ура, ура, ура. С днем рождения тебя.

– Поздравляю :))) Всего самого лучшего и побольше. – Кут-туктайм :))) Поздравляю. – Поздравляю :)))Поздравляю.

Таким образом, форумы объединяют интернет-пользователей в определенные группы по интересам и предпочтениям. Как видно из предложенного материала, общение на форумах носит свободный, эмоциональный и непринужденный характер. Участники форумов, поздравляя друг друга, широко используют личные и разговорные выражения. Новый образ жизни требует трансформации старых и внедрения новых средств общения. Так, сленг стал общеупотребительной лексикой среди пользователей Интернета, приближая виртуальное общение к разговорному жанру.

Поскольку виртуальное общение тесно связано с традиционным разговорным стилем, можно сделать вывод, что именно это в наибольшей степени способствует раскрепощению собеседника и повышает степень эффективности коммуникативного акта.

Литература

1. *Акишина А.А., Формановская Н.И.* Этикет русского письма. – М.: Просвещение, 1981 – 208 с.
2. *Вдовина Е.В.* Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Е.В. Вдовина Екатерина Васильевна. – М., 2007. – 24 с.
3. *Сиротина О.Б.* Соотношение кодифицированного и разговорного в средствах массовой информации // Журналистика на пороге XX века: исторический опыт, современное развитие. – Владикавказ, 1997. Вып. 2. – С. 299–310.
4. *Виноградова Т.Ю.* Специфика общения в Интернете. Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С. 63–67.
5. *Голошубина О.К.* Нормы речевого этикета в интернет-коммуникации (на примере речевого жанра «разговор в мессенджере») // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – с. 944–947.
6. *Пахомова И.Н.* Новые явления в употреблении формул приветствия в СМИ // Русский язык за рубежом. – 2008. – №1. – С. 66–68.
7. *Пахомова И.Н.* Новые явления в русском речевом этикете: на материале средств массовой информации: дис. канд. ... филол. наук: 10.02.01 / Пахомова Инна Николаевна – М., 2008. – 189 с.

8. *Серль Дж.* Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – Вып.17. – С. 151–169
9. *Никитин В.Н.* Правила этикета в Интернете. – URL: <http://referat.resurs.kz/ref/pravila-etiketa-v-internete>.
10. *Муратов А.* Аталар сөзү – акылдын көзү. – Бишкек: Учкун, 2008. – С. 83–88.
11. *Смолянинова Е.С.* Нормы речевого этикета в виртуальной коммуникации жанров чата и форума // Вестник ВГУ. Сер.: Филология. Журналистика. – 2009. – №2. – С. 101-103.

УДК 81-11

Р.К. Ормокеева

ВКЛАД Л.А. ШЕЙМАНА В ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЕНИЕ

Аннотация. В статье освещаются основные положения и принципы теории лингвоэтнокультуроведения, оформившегося как научная дисциплина в Кыргызстане. Именно Л.А. Шейману принадлежит идея внедрения понятия «национальная картина мира» в литературодидактику.

Ключевые слова: лингвистический антропоцентризм; этнолингвистика; этнокультуроведческая лексикография; лингвокультурология; лингвоконцептология; концепт.

Этнокультуроведение как научно-методическое направление сложилось в Кыргызстане. Его возникновение связано с именем Льва Аврумовича Шеймана – основателя этой междисциплинарной научно-прикладной дисциплины. В разработке проблематики этнокультуроведения принимали активное участие его ученики и соратники: М.И. Задорожный, Н.М. Варич, Г.У. Соронкулов, Т.В. Романевич, М.Х. Манликова, В.П. Каипова и др. В соответствии с особенностями предмета, целей и методических приемов исследования четко разграничиваются некоторые аспекты этнокультуроведения:

- 1) лексико-фразеологический;
- 2) лексикографический;
- 3) учебно-методический;
- 4) литературно-текстовый;
- 5) ассоциативно-экспериментальный и др.

Каждый из этих аспектов этнокультуроведения получил в научной литературе обстоятельное освещение.

Объектом изучения первого аспекта являются безэквивалентная и фоновая (фоново-коннотативная) лексика и устойчивые словесные комплексы – фразеологизмы, паремиологизмы и афоризмы. Безэквивалентная («лакунарная») лексика состоит из многочисленных «слоев» и включает в себя антропонимы, топонимы, поэтизмы, историзмы, регионализмы, мифологизмы, ритуализмы, наименования жилища, лексику питания, лексику цветообозначения и т. д.

Данный аспект представлен в трудах Л.А. Шеймана [1, с. 125–127; 2, с. 37–103; 3, с. 114–115; 4, с. 25–51; 5, с. 57–59; 6, с. 1–5; 7, с. 1–5; 8, с. 330–331; 9, с. 1–10; 10, с. 33–46], Т.В. Романевич [11, с. 34–52; 12, с. 40–45], М.Х. Манликовой [13, с. 21–35; 14, №1, с. 31–34; 14, №4, с. 35–39; 15, с. 80–103; 16, 516 с.], Н.В. Варич [17, с. 36–40], Г.У. Соронкулова [18, с. 31–36] и других специалистов, где обстоятельно характеризуются слова и фразеологизмы, образующие русскую культурно-языковую картину мира, значительно отличающуюся от кыргызской. Культурно-языковая картина мира не совпадает у представителей различных этносов. Она занимает определенное место среди прочих картин мира (мировоззренческой, идеологической, религиозной, физической и т. д.)

Нужно отметить, что лингвоэтнокультуроведение как лингвистическая дисциплина возникла в недрах этнокультуроведения, являющегося общефилологической дисциплиной. Эта отрасль языкознания начинает признаваться специалистами благодаря стараниям М.Х. Манликовой, одного из активных учеников Л.А. Шеймана, продуктивно работающих в области лингвоэтнокультуроведения.

Лексикографический аспект включает в себя большой материал – начиная с учебных притекстовых словарей и завершая специальными толковыми или переводными словарями значительного объема и монографическими лексикографическими исследованиями. Этнокультуроведческая лексикография обстоятельно освещается в монографии М.Х. Манликовой «Этнокультуроведческая лексикография: научные основы, пути становления и развития» [16, с. 516]. Там же приводится обширный список литературы, насчитывающий 453 названия [16, с. 492–514].

Этнокультуроведческая лексикография оформилась в русле идей Л.А. Шеймана. Ряд его исследований был посвящен разработке принципов составления этнокультуроведческих словарей. Например, в работе Л.А. Шеймана и М.Х. Манликовой «Ассоциативный словарь этнолексики в системе учебного приобщения к русской культуре» [6, с. 1–5] определяется понятие этнолексики, характеризуются ее типы и группы, излагается методика составления ассоциативного словаря и обосновывается важность такого словаря для приобщения кыргызов к русской литературе. Принципы этнокультуроведческой лексикографии излагаются и в статье Л.А. Шеймана «Проблемы и пути разработки учебных словарей» [19, с. 58–61]. Нельзя не отметить научную ценность книги М.Х. Манликовой «Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики» [20, с. 120] и практическую значимость серии ее статей, опубликованных на страницах журнала «Русский язык и литература в киргизской школе» (1989–2005 гг., всего 46 статей).

Термин «этнокультуроведение» чаще всего употребляется с определением «учебное». Учебное этнокультуроведение имеет учебно-методическую направленность и обычно представляет научно-прикладное направление, изыскивающее пути приобщения школьников к иноэтической культуре преимущественно через посредство ее образного языка и на основе учета соотношений между культурами контактирующих народов. Идеи этого направления нашли отражение в государственных образовательных

стандартах Кыргызстана и Российской Федерации, в лингводидактике и литературодидактике ряда стран СНГ [16, с. 3].

Научно-методический аспект учебного этнокультуроведения включает в себя проблемы выделения и описания этнокультурной лексики изучаемого языка, выявления межкультурных лакунов, учебного освоения «фоновых знаний», прогнозирования и профилактики межэтнокультурной интерференции на основе данных ассоциативно-психолингвистических исследований, создания билингвальной картины мира в сознании учащихся для оптимального восприятия и порождения речи на изучаемом языке и др.

Как известно, этническая природа языка в наибольшей степени выявляется с помощью ассоциативного эксперимента [21, с. 87–88]. Используя этот метод, мы опираемся на книгу Л.Н. Титовой «Киргизско-русский ассоциативный словарь» [22, с. 96]. Представители учебного этнокультуроведческого направления пользовались методом этноассоциативного эксперимента для определения специфики ассоциативного восприятия существенных зон русской лексики (с национально-культурным компонентом) фигурирующей в учебных текстах русскоязычного курса кыргызской школы, для объективного выявления в сознании воспринимающих в ассоциативном ряду слов – реакций на значение предъявляемых испытуемым слов-стимулов как русской, так и кыргызской аудитории – в целях прогнозирования трудностей восприятия и понимания предложенных учащимся слов и предупреждения переноса несвойственных изучаемому языку ассоциаций из родного языка.

Для практических целей важно выделять этнокультуроведческую лексику языка. Еще ее называют этнолексикой. Этнокультуроведческая лексика включает в себя словарь, характеризующий систему знаний о специфической культуре определенного народа как историко-этнической общности людей. Центральное место в ней занимают безэквивалентные слова, обозначающие явления, свойственные культуре только одного народа. К безэквивалентной лексике относятся:

- *этнографизмы* – наименования предметов и явлений традиционного быта народа – носителя изучаемой культуры: балалайка, изба, крыльцо, салазки, щи ... – в русском языке; комуз, журт, түндүк, боз үй, шырдак, кымыз ... – в кыргызском языке;
- *историзмы* – обозначения предметов и явлений предшествующих периодов изучаемой культуры: барин, боярин, вельможа, князь, волость, городской, государь ... – в русском языке; бек, бий, күн, казы, ажо, миң башы ... – в кыргызском языке;
- *фольклоризмы* – слова из устного народного творчества, обычно выделяемые в словарях с пометой «народно-поэтическое»: богатырь, былина, девица, доля, святорусский ... – в русском языке; баатыр, эр «богатырь», бойток жол, жалжалым ... – в кыргызском языке;
- *этноконнотативные слова* с национально-специфической эмоционально-экспрессивной семантикой в системе данной культуры: береза, березка, березонька, дуб, дубина, дубинушка, рябина, вольготно ... – в русском языке; Ала-Тоо, аска-зоолор, аккан суу, күкүк ... – в кыргызском языке;
- *мифологизмы* – ритуализмы: пророк, домовый, леший, демон, русалка, Кощей Бессмертный ... – в русском языке; пайгамбар, шайтан, албарсты, периште ... – в кыргызском языке;
- *регионализмы* – наименования явлений быта, общих для народов определенного региона и новых для традиций национальной культуры изучающего язык этноса: молдо/мулла, мечит/мечеть, Нооруз/Навруз, медресе, бусурман/мусульманин/басурман, дербиш/дервиш ... – в обоих языках и др.

Слова с национально-культурной семантикой составляют важный участок языковой картины мира. Именно Л.А. Шейману принадлежит идея внедрения понятия «национальная картина мира» в литературодидактику. Он впервые в Кыргызстане стал писать о картине мира, национальной словесно-художественной картине мира, языковой картине мира, физической картине мира, научной картине мира и т. д. Под национальной картиной мира ученым понимается система понятий и представлений, отражающих мировоззрение, верование этноса, своеобразие бытового

уклада, психического склада нации, обще-эстетические и морально-этические нормы, исторические традиции широкого культурного спектра и т. д. Со ссылкой на Г.Д. Гачева и С.С. Аверинцова национальную картину мира ученый определяет как «сетку координат», которой этнос улавливает мир. Это – система важнейших представлений о действительности как об упорядоченном целом, направленная и интерпретированная в свете «предельных» ценностей, «духовных ориентиров» культуры данного народа. Национальная картина мира имеет структурные компоненты, которые можно называть «константами мировидения». «Таковыми константами являются образы-символы. Опорные сквозные образы-символы, взятые в их взаимодействии, – пишет Л.А. Шейман, – как раз и выступают как первый слой зримого воплощения «сетки координат», свойственной данной национальной картине мира» [9, с. 17].

Идея о национальных символах и об образах, отраженных в языковых средствах, была важной для изучения этноментального своеобразия эмотивной картины мира в сознании носителей русского и кыргызского языков. Она необходима прежде всего для прогнозирования и предотвращения явлений межъязыковой интерференции.

Литература

1. *Шейман Л.А.* Слово на уроках литературы. – Фрунзе: Мектеп, 1963. – 183 с.
2. *Шейман Л.А.* О «национальных картинах мира» и об их значении для курса русской литературы в нерусских школах // Вопросы преподавания русского языка и литературы в киргизской школе. – Вып. 6. – Фрунзе: Мектеп, 1976. – С. 37–103.
3. *Шейман Л.А.* Этнокультуроведческая лексика и типология образных соответствий в русскоязычном курсе для нерусских // III Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Тезисы докл. и сообщ. – Варшава: Гос. науч. пед. изд-во, 1976. – С. 114–115.
4. *Шейман Л.А.* Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы // О преподавании русского языка и литературы в киргизской школе. – Вып. 7. – Фрунзе: Мектеп, 1981. – С. 25–51.

5. *Шейман Л.А.* К проблеме классификации этнокультуроведческой лексики // Изучение и преподавание русского языка в условиях двуязычия. Лексика и фразеология. – Фрунзе, 1983. – С.57–59.
6. *Шейман Л.А.* Ассоциативный словарь этнолексики в системе учебного приобщения в русской литературе // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1990. – № 3. – С. 1–5.
7. *Шейман Л.А.* Педагогика оптимизации межкультурного контакта // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1990. – № 3. – С.1–5.
8. *Шейман Л.А.* К проблеме межэтнокультурной интерференции // Психолингвистика и межкультурное взаимодействие. – М., 1991. – С. 330–331.
9. *Шейман Л.А.* Об этнокультурных аспектах русскоязычного курса в киргизской школе // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1992. – №5-6. – С. 1–10, 17.
10. *Шейман Л.А.* От микроединиц – к макроединицам культуры и их сопряжению // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1995. – № 5–6. – С. 33–46.
11. *Романевич Т.В.* О приобщении к национально-культурным аспектам художественного произведения // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1979. – № 5. – С. 34–52.
12. *Романевич Т.В.* О некоторых приемах этнокультуроведческого комментария лексики художественного текста // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1983. – № 4. – С. 40–45.
13. *Манликова М.Х.* Этнокультуроведческий перенос (по материалам педагогического эксперимента) // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1985. – № 1. – С. 24–35.
14. *Манликова М.Х.* Этнокультуроведческая лексика в русскоязычном курсе киргизской школы // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1987. – №1. – С. 31–34; 1987. – № 4. – С. 35–39.
15. *Манликова М.Х.* Национально-культурная специфика русской топонимики (о содержании спецкурса «Лингвоэтнокультуроведение») // Русский язык и литература в киргизской школе. – 2000. – № 5–6. – С. 80–103.
16. *Манликова М.Х.* Этнокультуроведческая лексикография: научные основы, сопоставления и развития. – Бишкек, 2006. – 516 с.
17. *Варич Н.М.* Этнокультуроведческий комментарий на уроках литературного чтения // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1983. – № 1. – С. 36–40.

18. *Соронкулов Г.У.* Об опоре на художественные тексты в интересах формирования этнотолерантности // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1991. – № 4. – С. 31–36.
19. *Шейман Л.А.* Проблемы и пути разработки учебных словарей // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1991. – № 5. – С. 58–61.
20. *Манликова М.Х.* Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики. – Фрунзе: Мектеп, 1989. – 120 с.
21. *Копыленко М.М.* Основы этнолингвистики. – Алматы: Акыл кітабы, 1997. – С.87–88.
22. *Титова Л.Н.* Киргизско-русский ассоциативный словарь. – Фрунзе: Мектеп, 1975. – 96 с.
23. *Зулпукаров К.З., Зулпукарова А.А.* Об этногенетических и социокультурных связях ханзу и киргизов по данным языка // Вестник Ошск. гос. ун-та. – 2014. – № 2. – С. 9–15.

УДК 811.22:378:808.2

Б.А. Рысалиева

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНАЯ И АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМЫ В ЯЗЫКОЗНАНИИ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье предлагается системный взгляд на антропоцентрический подход в лингвистике, оценка его эвристического потенциала в изучении взаимодействия естественного языка и среды. Особое внимание уделяется онтологической связи между языковой и концептуальными системами, причем последняя играет ключевую роль в формировании и функционировании языка. Рассматриваются системно-структурная и антропоцентрическая парадигмы в языкознании.

Ключевые слова: антропоцентрический подход в лингвистике; концептуальная система; обратная связь; система языка; системология; языковая норма; гибкость языковой системы; коммуниканты.

В современном языкознании выделяются две ключевые парадигмы: системно-структурная и антропоцентрическая. Обе они оказывают значительное влияние на развитие лингвистической науки, хотя их подходы и методы существенно различаются. Системно-структурная парадигма концентрируется на внутренней организации языка, рассматривая его как автономную систему знаков, в то время как антропоцентрическая парадигма переносит фокус на человека, его мышление, восприятие и взаимодействие через язык. Формируются парадигматические и синтагматические ассоциации, «скрепляющие» между собой знаковые элементы языка в памяти человека. Парадигматические ассоциации наиболее отчетливо представлены на уровне лексики, поскольку именно слово фиксирует и категоризирует большую часть фрагментов опыта [1, с. 13]. Современная лингвистика всё больше сосредотачивается на изучении языка с учетом его антропоцентрической природы. Исследователи стремятся наиболее точно определить языковые явления, учитывающие личность коммуникантов. В результате традиционные взгляды на язык значительно обогащаются за счет использования когнитивного, коммуникативно-функционального, психо-, этно- и социолингвистического подходов. Было определено, что система языка существует в непосредственной связи с субъектом человеком в его когнитивной (мыслительной) и социокультурной функциях. [2]. Более того, такие антропоцентрические подходы способствуют расширению и дальнейшему развитию представления о языке как системе. В лингвистических исследованиях этот процесс нашел отражение в смене основной парадигмы языкознания, которая теперь уделяет многоаспектное внимание среде существования языка.

Системно-структурная парадигма. Эта парадигма возникла в первой половине XX в. и была тесно связана с работами таких ученых, как Фердинанд де Соссюр, Роман Якобсон и Ноам Хомский. Эта парадигма рассматривает язык как автономную систему, где основные единицы языка (фонемы, морфемы, слова) и их отношения изучаются в рамках структурных моделей. Основные принципы системно-структурного подхода включают

- системность: язык рассматривается как целостная система, где каждый элемент имеет значение только в контексте всей системы;
- формализм: исследование языка строится на строгих, формализованных методах, предполагающих абстрагирование от внешних факторов, таких как культура и психология;
- имманентность: внимание сосредоточено на внутренней структуре языка, без учета его социальной и культурной обусловленности.

Несмотря на ограниченность подхода в рассмотрении языка в отрыве от его носителей, системно-структурная парадигма оказала большое влияние на развитие лингвистики, заложив основу для множества последующих исследований.

Антропоцентрическая парадигма. Следующая парадигма, сформировавшаяся во второй половине XX в., ставит в центр исследования человека как основного носителя языка. В отличие от системно-структурного подхода, с антропоцентрических позиций язык рассматривает не просто как система знаков, а как средство выражения человеческого мышления, средство коммуникации и отражение культурных и социальных реалий. Основные характеристики антропоцентрической парадигмы:

➤ Человек как центр: язык изучается через призму человеческой деятельности, мышления, восприятия и эмоций. Одна из когнитивных универсалий, вовлеченная в данный вид связи с естественным языком, состоит в ассоциативном характере мышления. В качестве основы для установления ассоциаций, в том числе между языковыми единицами, выступает сходство объектов по некоторым признакам, их пространственная/временная смежность, зафиксированные общественным либо индивидуальным сознанием [3, с. 189].

➤ Функциональность: внимание уделяется не только структуре языка, но и его функциям в реальном общении, культурной и социальной жизни. Установлено, что человеческое сознание во многом опирается на содержание языковой картины мира того или иного народа и местности, среды. Язык выполняет

познавательную и аккумулятивную функции. Другое не менее важное его предназначение – служить средством выражения мыслей в речи (информационная, экспрессивная функции) – означает «овнешнение сознания языком», обеспечивающее социальный обмен информацией [2, с. 43].

➤ **Динамичность:** язык рассматривается как живой, изменяющийся феномен, который отражает и адаптируется к изменениям в обществе и культуре. Известно, что в развитом национальном языке ключевое положение занимает литературная форма его существования, связывающая поколения; литературный язык служит универсальным средством общения во всех сферах жизни социума и поэтому отмечен особой социальной значимостью, безусловно, усиливается потребность в результате нормотворческой деятельности лингвистов, за которой стоит «целенаправленное упорядочение всего, что касается языка и его применения» [4, с. 36]. Однако сопряженность языка с постоянно развивающимся обществом создает основания для подвижности языковой нормы. Антропоцентрический подход позволяет глубже понять, как язык влияет на восприятие мира и как культурные и социальные факторы формируют языковую картину мира. Связь с концептуальной средой обнаруживается и на уровне репрезентативного аспекта языка [5], поскольку язык отражает мир через посредство сознания человека. Происходят определенные качественные изменения в системе языка, ориентированные на когнитивно обусловленные факторы среды: совокупность знаний о мире (картина мира), специфика человеческого сознания и мышления, новые коммуникативные потребности, обусловленные теми или иными социальными изменениями.

Преимственность и взаимодействие парадигм. Несмотря на различия, системно-структурная и антропоцентрическая парадигмы не находятся в состоянии конфликта, но могут быть рассмотрены как взаимодополняющие. Современная лингвистика стремится к интеграции различных подходов, чтобы создать более комплексное представление о языке. Преимственность между парадигмами можно проследить в том, как антропоцентрическая

парадигма развивает идеи, заложенные в системно-структурном подходе. Например, исследования когнитивной лингвистики продолжают структурный анализ языка, но дополняют его изучением того, как языковые структуры связаны с когнитивными процессами. Взаимодействие парадигм проявляется в междисциплинарных исследованиях, где используются методы и идеи из обеих традиций. Например, социолингвистика сочетает анализ структурных элементов языка с изучением социальных и культурных контекстов, в которых они используются. Итак, системно-структурная и антропоцентрическая парадигмы в языкознании представляют собой два важных этапа в развитии лингвистической науки, хотя их подходы и методы различаются. Важны их взаимодействие и преемственность.

Литература

1. *Кацнельсон С.Д.* Общее и типологическое языкознание. – Л.: Наука, 1986. – 297 с.
2. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.
3. *Фрумкина Р.М.* Психолингвистика. – М.: Academia, 2001. – 317 с.
4. *Крысин Л.П.* Языковая норма и речевая практика. – URL: <http://philology.ru/linguistics2/krysin-05.htm>.
5. *Болдырев Н.Н.* Актуальные задачи когнитивной лингвистики на современном этапе // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 1. – С. 5–13.

УДК 37.091.3

Э.А. Сунатаева

ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Одна из главных задач обучения русскому языку состоит в том, чтобы не просто передать информацию обучающимся, но и пробудить личностный мотив, развить интерес к предмету. Для достижения этих целей необходимо находить

эффективные технологии, методы и формы работы, а одним из ключевых направлений является использование ИКТ технологий.

Ключевые слова: образование; информационно-коммуникационные технологии; русский язык; организация обучения.

Исследователь Н.В. Горбунова (2017) отмечает, что среди технологий не последнее место занимают информационно-коммуникационные технологии, так как «цель педагогов – научить учащихся не только обрабатывать материалы, но и уметь проводить их презентацию, потому что современность требует от старшеклассников не простого овладения компьютерной техникой, но и умения нестандартно, творчески показать свою работу, отстаивать свое мнение и аргументировать свои действия. Преимущества такой работы необычайные, ведь растет заинтересованность предметом изучения, ученики сами становятся творцами, инициаторами новых идей, развивают свои филологические способности» [1, с. 15].

Исследователь Г.А. Васьковская (2018) отмечает, что «использование современных педагогических технологий в условиях профильного обучения предполагает конструирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо процесса или какой-то идеи, т. е. учебный процесс организован таким образом, что большинство учащихся задействовано в процессе познания. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый осуществляет свой вклад, происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и формировать их в систему. Старшеклассники должны на этом этапе получения образования самоопределиться в дальнейшем обучении» [2, с. 79].

Исследователи (Л.А. Исаева и др.) выделяют «несколько классов педагогических технологий с учетом целевой ориентации, характера взаимодействия учителя и ученика, организации

обучения: *технологии личностно ориентированного образования* (технологии сотрудничества (равенство), гуманно-личностные технологии (самовоспитание) и технологии свободного воспитания (право выбора)); *технологии на основе активизации и интенсификации деятельности ученика* (игровые технологии, технологии проблемного обучения, коммуникативные технологии, технологии интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)); *технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения* (технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации обучения, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и технологии интегрированного обучения)» [3, с. 314].

Исследователи выделяют наиболее распространенные формы применения технологий профильного обучения: урок-беседа, урок-дискуссия, урок-консультация, урок-пресс-конференция и др.

Особое внимание заслуживает проблема применения в образовании средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В Кыргызстане, как и во всем мире, пандемия, вызванная COVID-19, напрямую затронула школьное образование, возросла необходимость развития сферы использования средств ИКТ в учебном процессе (различные виды информации, электронные учебники, образовательные онлайн-ресурсы и т. д.).

Согласно Руководству по аттестации учителей общеобразовательных организаций Кыргызской Республики (2016), в параметры оценки урока входит «использование педагогом различных методов и приемов активного обучения, дифференцированного подхода в обучении, педагогических технологий (проектная технология), ИКТ (при проведении исследовательских работ, тестирования), а также учет индивидуальных потребностей учащихся (разные типы взаимодействий) и создание среды для развития самостоятельности учащихся при выполнении заданий» [4, с. 52].

Согласно Методическому руководству по внедрению цифрового образования в образовательную систему Кыргызской

Республики (2020), разработанному экспертной группой Министерства образования и науки КР, в разделе «Рекомендации по ИКТ» указано: «В старшей школе ученик учится осуществлять простейшую проектную деятельность и совместно работать в группе над проектом в облачных технологиях, создавать полноценные презентации, текстовые документы с форматированием в облачных технологиях и работать с помощью офисных программ с использованием различных онлайн-ресурсов» [5, с. 22].

Для педагогов Кыргызстана экспертами были разработаны «Квалификационные требования к ИКТ-компетентности учителя общеобразовательной организации Кыргызской Республики» (2021) при технической поддержке ЮНЕСКО.

В квалификационных требованиях указано, что к учителю предъявляется требование быть ИКТ-компетентным, педагог воспринимает «ИКТ как основу новой парадигмы в образовании, направленную на развитие учащихся как субъектов информационного общества, способных к созданию новых знаний, умеющих оперировать массивами информации для получения нового интеллектуального и/или деятельностного результата» [6, с. 2].

На основе этого документа выделяют три уровня освоения ИКТ-компетентности учителя для решения педагогических задач: базовый – получение знания (объясняет); средний – освоение знания (применяет); продвинутой – создание знания (предлагает).

В Предметном стандарте «Русский язык» для 5–11-х классов общеобразовательных организаций с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения (2022) «Интеграция с ИКТ» включает «создание и обработку комплексного информационного объекта в виде презентации с использованием шаблонов: 1) презентация; 2) вставка изображений; 3) настройка анимации. Представление презентации на экране через проектор или на мониторе компьютера».

В разделе «4.2. Требования к ресурсному обеспечению. Виды образовательных ресурсов» определяется, что «средства информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) должны обеспечивать доступ к ресурсам Глобальной (сеть Интернет)

и внутренней локальной сети; возможность интерактивной образовательной деятельности; демонстрацию учебного содержания».

В программе по предмету «Русский язык для 10–11-х классов общеобразовательных организаций с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения» (2023) рекомендуются «цифровые образовательные ресурсы как источники дополнительных знаний».

Использование ИКТ-технологий на уроках разных учебных дисциплин дает возможность воздействовать на три канала восприятия человека: визуальный, аудиальный, кинестетический. Увеличивается объем материала за счет экономии времени. Главное достоинство ИКТ-технологий – гармоничное сочетание с любыми другими педагогическими технологиями; в результате расширяются возможности применения дифференцированного подхода в обучении, осуществляются межпредметные связи, идет повышение мотивации обучения и активизация самостоятельной деятельности учащихся.

Согласно требованиям программы выделяются эффективные методы и приемы в преподавании русского языка как второго: *коммуникативный метод* (речевые интенции: усвоение лексики и освоение грамматики осуществляются на принципе функциональности), *формирование функциональной грамотности на основе работы с текстами* (работа с информацией: поиск, извлечение, интерпретация, рефлексия; «аутентичные» тексты разного формата: сплошные, несплошные, составные, смешанные), *дифференцированное обучение* (содержание задания, форма организации работы на уроке, способ подачи информации, способ педагогической поддержки (используется скаффолдинг – вербальный, процессуальный, конструктивный).

На основе анализа указанных работ пришли к выводу, что для решения задач компетентностного подхода при обучении русскому языку в условиях профильного обучения рекомендуются следующие подходы: *технология личностно-ориентированного обучения, технологии дифференциации и индивидуализации обучения, проблемное обучение, технологии развивающего*

обучения, технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), технология самопознания и саморазвития личности, ИКТ-технологии, технологии интегрированного обучения, проектная технология (метод проектов) или проектное обучение.

Например, технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» РКМЧП включает ряд приемов:

1. *Вызов. Учимся воспринимать информацию.* «Мозговой штурм», прием «Понятийное колесо», «Корзина идей, понятий, имен», методы активного письма – таблица «ЗХУ» (знаю, хочу узнать, узнал(а)) + (схема «Фишбоун»), «Кластер», «Ключевые слова» + («Бортовой журнал»), прием «Верные и неверные утверждения».

2. *Стадия осмысления содержания. Учимся работать с текстом (речь, видеоматериал):* методы активного чтения и слушания – «Чтение текста с остановками», «Инсерт», прием «Дерево предсказаний», «Мудрые совы», «Двойной дневник», «Плюс – минус – вопрос», стратегия «Таблица-синтез», «Линия сравнения», диаграмма Венна, «Пятиэтапная стратегия создания текста», «Ромашка Блума», «Толстый и тонкий вопросы».

3. *Рефлексия. Учимся творчески интерпретировать информацию:* синквейн, хайку (хокку), Диаманта, РАФТ, ПОПС, «Дерево целей», оценки «приращения» знаний и достижения целей (высказывания «Я не знал... – Теперь я знаю...»), «Т-схема», «Авторское кресло», «Тур по галерее», прием «Вопросы Колумбо», «Шесть шляп мышления», ролевая игра, эссе, возврат к смысловому анализу заголовка, возврат к первоначальному кластеру, прием «6 W».

ИКТ-технологии: PowerPoint (создание наглядности, презентаций), электронные учебники.

Онлайн-сервисы: LearningApps («Найти пару», «Классификация», «Заполнить пропуски», «Викторина с выбором правильного ответа», «Сортировка картинок» и др.), Wordwall (викторина «Игровое шоу», кроссворды, анаграмма, случайное колесо, флеш-карты и др.) Eteniki.ru (морфанки – морфемный анализ слов),

«Криптон» (перепутанные слова), «Картофан» – тренажер соотношения текста с точками на карте (Яндекс. Карта), «Кокла» – тренажер-классификатор слов, НЛО-тренажер, где надо удалить одно или несколько объектов, облако тегов/слов (wordcloud.online/ru, WordArt), Kahoot (опросы, викторины, тесты, квизы), Mentimeter (опросы и голосование) Onlinetestpad.com (тесты), GoogleTest (тесты), Zoom (конференции, электронная доска).

Важно отметить, что список выше представленных технологий не окончательный, так как в процессе обучения на основе компетентностного подхода в условиях профильного обучения реализация той или иной технологии «в единичном количестве» на уроке не бывает и чаще всего используется несколько.

Литература

1. Горбунова Н.В. Моделирование личностно-профессиональной подготовки будущего филолога: коллективная монография / Н.В. Горбунова, Е.В. Везетиу, Е.В. Вовк, И.А. Лисецкая. – Ялта, 2016.
2. Васьковская Г.А. Особенности реализации педагогических технологий профильного обучения // Балканское научное обозрение. – Пловдив. – 2018. – №. – С. 76–79.
3. Исаева Л.А. Современные педагогические технологии в обучении русскому языку // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 314–316.
4. Руководство по аттестации учителей общеобразовательных организаций Кыргызской Республики. – Бишкек, 2016.
5. Методическое руководство по внедрению цифрового образования в образовательную систему Кыргызской Республики / под общей редакцией Министерства образования и науки КР, КАО и ОФ «Центр поддержки СМИ». – Бишкек, 2020. – 37 с.
6. Квалификационные требования к ИКТ-компетентности учителя общеобразовательной школы Кыргызской Республики / сост. З.А. Пак, У.Э. Мамбетакунов, Ж.К. Мокешов, Э.А. Супатаева и др.: Приложение к приказу МОН КР № 978/1 от 8 июня 2021 года. – 15 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной компетенции при работе с текстом. Отражены установки профессиональной коммуникативной компетенции, которая предполагает специальное обучение с целью привития профессионально значимых навыков и умений в сфере профессиональной деятельности. Предлагаются коммуникативные методы по изучению текста на занятиях по русскому языку.

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная компетенция; профессионально-ориентированное обучение; живопись; гармония; счастье; творчество; искусство.

В условиях возрастания функциональной значимости русского и иностранных языков в системе профессионального образования приобрели особую важность и вопросы коммуникативного обучения русскому языку. При формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей подразумевается и интеграция в общую систему подготовки языкового образования. В современных условиях при вхождении в мировое образовательное пространство одним из требований является владение русским языком и способность к общению на русском языке. Профессиональное мастерство специалистов различного профиля обеспечивается их коммуникативной компетенцией, благодаря которой находят свое решение задачи общения и самореализации личности [1]. Именно поэтому так значима роль коммуникативной компетенции, которая в настоящее время

является обязательным условием успешной профессиональной деятельности. Благодаря этому осуществляется саморазвитие студента как личности, а также как будущего специалиста. Иными словами, это – «способ приобщения к профессиональной и общечеловеческой культурам, компонент социальных связей и один из показателей интеллигентности» [2].

Многие исследователи придерживаются того мнения, что именно коммуникативный подход решает задачи учебно-воспитательного процесса и помогает формированию способности управлять речевой деятельностью с целью решения коммуникативных задач общения. Подобный подход дает возможность сблизить иноязычную речевую деятельность и естественное общение с учетом специфики других языков. Поэтому недостаточно только правильного пользования языковым материалом, необходимо наличие лингвострановедческих знаний, так как именно они реализуют задачи естественности общения. Если рассматривать теоретический аспект коммуникативной компетенции, то он представлен многокомпонентным феноменом, где уровень сформированности составных частей определяет результативность работы по развитию коммуникативной компетенции будущего специалиста.

На занятиях по русскому языку мы обращаемся к текстам с содержанием, которое поможет создать атмосферу для вдумчивого чтения, позволяющего студентам понимать контекст шире, оценивать с различных точек зрения, определять стиль и жанр текста, использовать полученные знания для решения своих проблем и задач в овладении будущей профессией.

При этом каждое из обозначенных в программе художественных произведений выступает и как предмет обучения, и как средство, с помощью которого формируются и развиваются коммуникативные умения.

При обучении русскому языку как неродному широко используются различные тексты. Читая их и выполняя задания к ним, студенты усваивают новую лексику, грамматические формы и синтаксические конструкции русского языка, учатся связно высказывать свое мнение по содержанию прочитанного,

преодолевать языковой барьер. Для того чтобы работа с текстом была эффективной, текст должен быть актуальным по своей тематике, вызывать у студентов интерес и побуждать к естественной и значимой для них коммуникации на русском языке. Мотивация – важное условие овладения иноязычным общением. «Мотивы, по которым человек вступает в общение, различны для говорения (письма), с одной стороны, и для чтения (аудирования) – с другой» [3].

Работа с текстами по специальности расширяет и углубляет программный материал, развивает самостоятельность, творческую инициативу, пробуждает интерес к предмету, способствует лучшему усвоению русского языка, развитию устной и письменной речи и повышает профессиональный уровень студента. тематике

Обратимся к конкретным примерам выбора текста для студенческой аудитории. Для учащихся художественного факультета искусств и дизайна КГУ им. И. Арабаева текст на занятии по русскому языку должен быть выбран с учетом их интересов. Будущим учителям ИЗО, музыки и дизайна целесообразно предложить произведения об искусстве. Разработанные к этому тексту задания (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые) должны обеспечивать решение следующих задач: обогащение словарного запаса, умение выступать перед аудиторией, усвоение лексической сочетаемости и грамматических форм новых слов, развитие навыков диалогических и монологических высказываний, создание текстов различного характера, связанных с профессией. Предлагаемый текст должен быть не только обучающим и познавательным, но и заключать в себе важный воспитательный потенциал.

Методика, обучающая интерактивному чтению учебных текстов, предполагает три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Современный подход к обучению чтению и письму напоминает перевернутый треугольник, где большее время уделяется предтекстовой и притекстовой деятельности под руководством преподавателя, в отличие от традиционной методики, что

обусловлено интерактивным и коммуникативным характером работы над текстом.

Предлагаем следующую методическую разработку:

«Работа с текстом: «И промчится сказочный скакун».

Предтекстовые задания

Задание 1. Работа со словарем.

Задание 2. К следующим существительным подберите слова, обозначающие признак предмета: живопись, кино, театр, живописец, кинематография, полотно, актер, фильм, образ, роль.
Образец: исполнитель – популярный.

Задание 3. Укажите законченное и незаконченное действие глагола; подберите соответствующие глаголы: встретить, создать, показать, представить, передать, ощутить, помнить, победить, признать, увлечься. *Образец: играть – что делать? – незаконченное действие; сыграть – что сделать? – законченное действие.*

Задание 4. Как вы понимаете, что такое живопись и кино? Аргументируйте.

Задание 5. Объясните выражение: «Это человек редкой и полной гармонии». О каких чертах характера человека идет речь? Приведите пример из жизненной ситуации.

Текст «И промчится сказочный скакун»

Есть у кыргызов старая и мудрая пословица: «Если у тебя есть скакун – ты богат, если два скакуна – ты вдвойне богаче». Именно вдвойне был богат Суйменкул Чокморов (1939–1992), потому что в искусстве у него было два «скакуна» – живопись и кино. Закончил ленинградскую Академию художеств имени И.Е. Репина, известен своими полотнами «Портрет Саякбая Каралаева», «Мой сын», «Портрет актера С. Джумадылова» и др. И в то же время он популярен как исполнитель роли Бахтыгула в фильме «Выстрел на перевале «Караш», Карабалты в «Алых маках Иссык-Куля», Ахангула в «Лютом». И еще ряд ролей сыграны актером в современном кинематографе. В их числе «Джамия», «Седьмая пуля», «Улан», «Ранние журавли» и т. д.

Приход в кино Чокморова вряд ли был случайностью. Его внешние данные словно были созданы для кинематографа.

Встреча с режиссером Б. Шамшиевым оказалась знаменательной, открытием не внешних, а внутренних данных актера.

Суйменкул – кровь от крови, плоть от плоти – частица своего народа. Став живописцем, он запечатлел на полотнах красоту своей земли, жизнь своего народа. Будучи актером, он рассказывал об этом с экрана. Герои Чокморова не просто достоверны – они убедительны как характеры обобщающие, несущие большую человеческую правду. Мы помним их добрыми или злыми, но они всегда верны своей правде. Их можно победить в бою, но они никогда не сломаются, не покривят душой, не изменят себе. Именно таковы командир Таксумов («Седьмая пуля»), Низаметдин Ходжаев в фильме «Чрезвычайный комиссар».

В ролях иного плана предстает перед зрителями актер в фильмах, снятых по произведениям Ч. Айтматова: Данияр в картине «Джамиля», «Байтемир («Я – Тянь-Шань»)), Темир («Красное яблоко»). В последнем фильме Чокморов впервые сыграл человека своей профессии – художника.

Играть алкоголика, несмотря на кажущуюся легкость, сложно. Подстерегает опасность увлечься чисто внешним рисунком, позабыв о сути происходящего с героем, о его душевной драме. Чокморов точно ощутил этот рубеж и сумел передать в фильме Т. Океева «Улан» сложный жизненный путь героя, горькую судьбу этого человека. Чокморову удалось обозначить еще одну проблему, ярко выраженную в картине. Беда Азата – не только его беда. Всякое человеческое несчастье, как в цепной реакции, передается и на окружение. Поведение Азата сказывается на окружающих, он приносит несчастье и в свой дом.

И еще одна интересная работа С. Чокморова – образ отца Султанмурата в фильме Б. Шамшиева «Ранние журавли». Образ романтизирован, является воплощением мужества, всего прекрасного, что есть в человеке. С. Чокморов удивительно достоверен в этой немногословной роли, в основном созданной лишь жестами и мимикой.

В очерке Т. Океева «Восхождение» о Чокморове есть такие слова: «Это человек редкой и полной гармонии. Не побоюсь

сказать – идеальный человек. В нем собралось все лучшее, что есть в моем родном киргизском народе. И очень бы хотелось, чтобы таких людей было больше на нашей земле...».

Замерли, словно застыли перед преодолением очередной планки творческой высоты, «скакуны» Суйменкула Чокморова. В 1992 году в возрасте 53-х лет он ушел из жизни. Преждевременная смерть оборвала творческие планы этой талантливой, яркой личности.

За беззаветное служение искусству С. Чокморову присвоены почетные звания – лауреата премии Ленинского комсомола в области искусства (1972), лауреата премии имени Токтогула, народного артиста Кыргызской Республики.

Притекстовые задания

Задание 1. Что вы знаете о С. Чокморове? Что нового узнали из этого текста?

Задание 2. Прочитайте текст по абзацам. Выделите в каждом из них предложения, где есть информация о деятельности С. Чокморова в области живописи и кино.

Задание 3. Составьте назывной план текста, указав на то, что С. Чокморов

- а) известен полотнами ...;
- б) исполнитель ролей ...;
- в) герои С. Чокморова ...;
- г) встреча с режиссером ... ;
- д) впервые сыграл ...;
- ж) присвоены звания

Задание 4. Перечитайте высказывание Т. Океева о С. Чокморове. Как это характеризует С. Чокморова.

Задание 5. Напишите эссе на тему «Какие черты характера вырабатывает человек, занимаясь живописью и актерской деятельностью?»

Таким образом, работа по тексту дает возможность достижения следующих практических целей: профессиональное иноязычное общение; расширение кругозора, повышение образования, общей культуры и культуры мышления и общения.

Литература

1. *Пассов Е.И.* Портрет коммуникативности // Коммуникативная методика. – 2002. – № 1. – С.50–51
2. *Почепцов Г.Г.* Коммуникативные технологии XX века. – М., 2000.
3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русс. яз., 1989. – С. 21.
4. Практический курс русского языка: учебное пособие / Г.Д. Сыдыгалиева, А.Ш. Кочкорбаева, Т.Т. Шамурзаева, Ж.К. Арунова. – Бишкек, 2016. – С. 74–75.

УДК 81

Г.С. Тагаева

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Аннотация. В статье представлена информация о цифровых технологиях, используемых в процессе обучения языкам. Дано определение основных понятий, относящихся к цифровым технологиям: онлайн-платформы, онлайн-курсы, виртуальные классы, мобильные приложения, социальные сети и форумы, искусственный интеллект. Автор утверждает, что цифровые технологии делают обучение более доступным, интерактивным и адаптивным к индивидуальным потребностям обучающихся. Дидактический потенциал использования ИКТ на уроках и занятиях русского языка как неродного огромен, он позволит повысить качество обучения предмету, отразить существенные стороны филологических объектов, зримо воплотив в жизнь принцип наглядности.

Ключевые слова: обучение языку как неродному; цифровые технологии; онлайн-платформы; онлайн-курсы; виртуальные классы; мобильные приложения; социальные сети и форумы; искусственный интеллект.

Обучение языку как неродному (или второму) означает процесс изучения языка, который является неродным для учащегося. В этом контексте учащийся осваивает язык в основном с целью общения, работы или учебы, а не как часть своей культурной идентичности.

Ключевые аспекты обучения языку как неродному:

1. Акцент на практическое применение. Учащиеся учат язык, чтобы использовать его в реальных ситуациях – для общения, путешествий, работы или учебы.

2. Разные подходы к обучению. Методы могут варьироваться от грамматико-переводного подхода до коммуникативного и активного, ориентированного на практику.

3. Разнообразие целевой аудитории. Студенты могут быть из разных стран, представителями разных культур с различными языковыми фонами.

4. Обогащение культурного понимания. Обучение языку включает не только такие разделы, как грамматика и лексика, но и культурные аспекты, чтобы лучше понять носителей языка.

5. Различные уровни подготовки. Студенты могут иметь разный уровень владения языком – от начинающего до продвинутого.

Обучение языку как неродному открывает новые возможности для общения и взаимодействия в глобализованном мире [1].

Цифровые технологии в обучении языкам – это способ организации современной образовательной среды, который основан на цифровых технологиях и предполагает использование различных электронных инструментов и платформ для улучшения процесса изучения языков. К ним относятся:

1. *Онлайн-курсы и платформы.* Сайты и приложения, такие как Duolingo, Babbel и Rosetta Stone, предлагают интерактивные уроки и задания.

2. *Виртуальные классы.* Платформы, например Zoom и Skype, позволяют проводить занятия с преподавателями и общаться с носителями языка.

3. *Мобильные приложения.* Приложения для изучения словарного запаса, грамматики и произношения, которые можно использовать в любое время.

4. *Игровые элементы.* Геймификация, которая способствует тому, чтобы обучение было более увлекательным и мотивирующим, например, с помощью квизов и игровых заданий.

5. *Социальные сети и форумы.* Платформы, где студенты могут общаться на изучаемом языке, делиться опытом и находить партнеров для практики.

6. *Искусственный интеллект.* Чат-боты и голосовые помощники, которые помогают в практическом использовании языка и нацелены на исправление ошибки.

Цифровые технологии помогают в обучении, делая его более доступным, интерактивным и адаптивным к индивидуальным потребностям учащихся.

Использование ИКТ на уроках русского языка как неродного позволит повысить качество обучения предмету; отразить существенные стороны филологических объектов, зримо воплотив в жизнь принцип наглядности; выдвинуть на передний план наиболее важные (с точки зрения учебных целей и задач) характеристики изучаемых объектов.

Привлечение цифровых технологий дает возможность значительно улучшить качество обучения русскому языку как неродному за счет внутренних резервов:

1. *Доступ к ресурсам.* Учащиеся могут получить доступ к обширным онлайн-ресурсам, таким как видеоуроки, статьи и аудиоматериалы, что способствует разнообразию в изучении языка.

2. *Интерактивные платформы.* Использование онлайн-курсов и приложений позволяет создать динамичную и вовлекающую учебную среду, где обучающиеся (студенты и ученики) могут учиться в удобном для них темпе.

3. *Персонализированный подход.* Алгоритмы адаптивного обучения могут подстраивать программу под индивидуальные потребности и уровень каждого ученика, что помогает эффективно устранять пробелы в знаниях.

4. *Практика в реальном времени.* Возможность общения с носителями языка через видеозвонки и языковые обмены позволяет обучающимся практиковать разговорные навыки и улучшать произношение.

5. *Геймификация.* Элементы игры – баллы, награды и соревнования др. – делают обучение более увлекательным и мотивирующим.

6. *Мгновенная обратная связь.* Цифровые платформы позволяют мгновенно проверять задания и получать рекомендации, что помогает быстро исправлять ошибки и повышать уровень владения языком.

7. *Виртуальная реальность и симуляции.* Эти технологии создают иммерсивные условия для обучения, помогают студентам погружаться в языковую среду и практиковать язык в различных ситуациях.

Цифровые технологии должны поддерживать 4 ключевых компонента процесса обучения: активное участие, работа в группах, взаимодействие и обратная связь.

Таким образом, цифровые технологии не только расширяют возможности обучения, но и делают процесс более эффективным, интерактивным и доступным для всех.

Приведем несколько примеров использования цифровых технологий в обучении русскому языку как второму.

1. *Онлайн-курсы.* Такие платформы, как Coursera или UdeMy, предлагают курсы по русскому языку, где учащиеся и студенты могут изучать грамматику, лексику и практиковать разговорные навыки. Для введения новых слов в лексикон обучающегося можно использовать задание «Пазлы из слов», которое помогает преподавателю обогатить словарный запас ученика.

2. *Мобильные приложения.* Некоторые приложения, в частности Duolingo и Memrise, помогают учащимся учить новые слова и фразы посредством игр и упражнений.

Например, сайты, автоматически переводящие тексты и инструменты, встроенные в программы по обработке текстов (программы по проверке орфографии и грамматики), сравнение

результатов в Google с использованием веб-страницы под названием Googlefight и т. п.

3. *Видеоуроки.* Каналы на YouTube, аналогичные каналу «Русский как иностранный», предоставляют бесплатные уроки, объясняющие грамматику и произношение. Есть много аутентичных видео и подкастов на YouTube, которые помогают улучшить навыки аудирования, чтения, говорения и письма на неродном языке. Также можно использовать диктофонные устройства (мобильные телефоны и MP3-плееры, Skype) для аудиозаписи.

4. *Виртуальные языковые обмены.* Есть платформы, например Tandem и HelloTalk, которые позволяют учащимся находить носителей языка для практики общения.

5. *Интерактивные задания.* Сайты Quizlet и Kahoot предлагают возможность создания и прохождения викторин и флеш-карт для закрепления словарного запаса.

6. *Чат-боты.* Использование таких чат-ботов, как ChatGPT, для практики диалогов и получения мгновенной обратной связи по языковым вопросам.

7. *Социальные сети и форумы.* Участие в группах в Facebook или на специализированных форумах, где обучающиеся могут общаться на русском языке и задавать вопросы.

8. *Виртуальная реальность.* Использование VR-технологий для иммерсивных языковых опытов, например, симуляции поездок в русскоязычные страны.

Эти примеры показывают, как цифровые технологии могут разнообразить процесс обучения и сделать его более эффективным и увлекательным.

Важно помнить, что цифровые технологии обладают огромным потенциалом для образовательного процесса, позволяют преподавателям выполнять свою работу более эффективно и результативно, а не заменять их. Необходимо признать, что преподаватели по-прежнему являются катализатором, который должен содействовать учебному процессу в среде образовательных технологий [2].

Технологии могут обеспечивать обучение без отрыва от производства или сочетание онлайн-обучения и обучения в очной форме. Кроме того, есть свидетельства, что инструкторам требуются более эффективные стимулы. Они могут обучать, но им не хватает мотивации для этого [3].

Хотя технологии будут играть важную роль в образовательных процессах в будущем, для обеспечения эффективного использования новых средств обучения потребуется новое поколение педагогов, понимающих важность человеческого общения в классе [4].

Следует учитывать и тот факт, что цифровизация системы образования, как и любое явление на стадии становления, переживает различные этапы и процессы.

Итак, в образовательном процессе необходимо применять цифровые технологии для достижения ряда целей:

- развитие ключевых компетенций – критического и креативного мышления;
- персонализация образовательного процесса, построение индивидуальных образовательных траекторий;
- эффективный мониторинг учебных достижений обучающихся;
- оздание проектного характера учебной деятельности;
- оддержание оперативной обратной связи.

Литература

1. *Фахриддинова Д.Ф.* Повышение качества учебного процесса с внедрением современных цифровых технологий // Молодой ученый. – 2023. – № 24 (471). – С. 37–39. – URL: <https://moluch.ru/archive/471/104265/> (дата обращения: 30.09.2024).
2. *Ниженева Н.Н., Ниженева-Ксенофонтова Н.Л.* Подготовка специалистов в высшей школе: технологический подход / Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: збірник наукових трудов / под ред. В.Г. Воронковой. – Выпуск 61. – Запорожье: РИО ЗГИА, 2015. – С. 35–46.
3. *Rogers P.L.* Barriers to adopting emerging technologies in education // Journal of educational computing research. – 2000. – № 22 (4). – PP. 455–472.

4. *Dudar V.L., Riznyk V.V., Kotsur V.V., Pechenizka S.S., Kovtun O.A.* Use of modern technologies and digital tools in the context of distance and mixed learning, *Linguistics and Culture Review*. – 2021. – № 5 (S2). – PP. 733–750.

УДК 81'373.611

М. Дж. Тагаев

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ Г.С. ЗЕНКОВА В СВЕТЕ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В статье освещается словообразовательная концепция Г.С. Зенкова, в основе которой лежат методологические принципы Московской фонологической школы. Отмечается, что формальный и абстрактный характер этой теории лишает ее такого важного свойства современной лингвистики, как экспланаторность. Объяснительную силу имеют только теоретические построения, которые связаны с человеческим фактором и реальной действительностью.

Ключевые слова: словообразование; антропоцентризм; Московская фонологическая школа (МФШ); коммуникативная ситуация; пропозиция; мотивированное слово; пропозиционально-фреймовый анализ.

Рассуждая о природе и форме языка, В. Гумбольдт отмечает, что «язык есть не продукт деятельности (Ergon), а деятельность (Energeia)» [1, с. 70]. Отсюда следует, что для Гумбольдта языком является не то, что представляет результат говорения (мертвый продукт), представленный в словаре и грамматике, а сам динамический процесс производства речи, происходящий в реальной ситуации. Эта мысль подчеркивается Е.С. Кубряковой: «Речевая деятельность по самой своей сути отражает все, для чего существует язык, то, с какими целями он используется говорящими» [2, с. 4].

Возникновение антропоцентрической лингвистики коренным образом изменило методологические принципы, поскольку ее онтологические принципы позволяют привлечь человеческий фактор к описанию природы языка, так как «язык, будучи человеческим установлением, не может быть понят и объяснен вне связи с его создателем и пользователем» [3, с. 6]. Он, «язык, какую бы форму он ни принимал, – писал Гумбольдт, – всегда есть духовное воплощение индивидуальной жизни нации ...» [1, с. 72].

По Гумбольдту, каждый язык существует для удовлетворения внутренней потребности человека и этноса. В этой связи «каждый самостоятельный писатель непроизвольно дополняет или изменяет значение слов, потому что не может не передать свою индивидуальность языку, на котором пишет, а язык предлагает ему выражения, вызванные в свое время иными потребностями» [1, с. 181].

Семантическая и смысловая сторона каждого национального языка стремится воплотиться в языковых знаках, создать свое идиоматичное национально-культурное пространство, содержание которого отражает образ мира в представлении членов данного языкового коллектива. Между людьми, погруженными в это пространство, создается общая синергетичность, облегчающая взаимопонимание и процесс идентификации и категоризации языковой личности по фамильному сходству. Этим целям служит индивидуальность слова; слова «в разных языках, даже обозначая в целом одинаковые понятия, все-таки никогда не бывают в подлинном смысле синонимами» [1, с. 181]. Эта индивидуальность создается за счет различия способов видения одного и того же предмета носителями разных языков [4, с. 347]. Например, по-разному видят и интерпретируют такой предмет, как *мороженое*, представители тюркской национальности. Сравните: кыргызы называют этот продукт *балмуздак* ‘холодный мед’, узбеки – *tizqautoq* ‘ледяные сливки’, турки – *dondurma* ‘застывшее, мороженое’.

Одухотворяющую силу языка, его энергетику Гумбольдт видит в связи языка с жизнью. Даже мертвые языки при обретении ими контакта с непосредственной действительностью

“мгновенно возвращаются к жизни» [1, 112]. Примером такого возрождения может служить иврит. Таким образом, жизнь питает язык энергией, придает ему импульс для развития.

С этой точки зрения наиболее тесная и очевидная связь с жизнью обнаруживается у словообразования, которое отличается динамичным и процессуальным характером, определяя своеобразие и идиоматичность каждого языка. Основываясь на том, что «никогда нельзя полностью определенно установить, ... с какой степенью методической точности он [язык] переходит от исходных понятий к производным», Гумбольдт называл словообразование самой глубокой и загадочной сферой языка [1, с. 112–113].

Загадочным и глубоким делает словообразование то обстоятельство, что в структуре слова как результате словообразовательного процесса переплелось прошлое с настоящим, скрестились явления, относящиеся к разным уровням языковой системы, а главное – процессуальный характер словообразования, связь его с жизнью малоизучен.

Связь словообразования с жизнью, устанавливающая его процессуально-динамический аспект изучения, не что иное, как переработка человеческого знания и опыта в мотивированные знаки [5].

Выдающийся философ современности А.Ф. Лосев высоко оценил труд Г.С. Зенкова «Вопросы теории словообразования» и отметил следующее в письме автору монографии: «Должен сказать, что Вы весьма удачно пользуетесь новейшей лингвистической терминологией и даете критическую и весьма полезную картину словообразовательного процесса. И мне, и моим ученикам Ваш труд в течение долгого времени будет приносить существенную пользу в наших словообразовательных исследованиях» [6, с. 339].

Однако словообразовательная концепция Г.С. Зенкова стремится максимально дистанцироваться от человеческого фактора в языке. В своей основе она построена на методологии Московской фонологической школы, объектом исследования которой являются фонемы как одноплановые единицы языка. Применение этой методологии в отношении двухплановых единиц языка, какими представляются

единицы словообразования, имеет формальный и абстрактный характер, оторвано от реальности, так как необходимо не только описывать языковые факты, но и находить им объяснение.

Подчеркивая колоссальную роль социальной действительности при понимании подлинной природы слова, А.Ф. Лосев утверждал, «что имя неотделимо от вещи, что оно есть оформление самой вещи в ее объективном существовании» [7]. Это означает, что всякая номинация, в том числе и словообразовательная, не может быть оторвана от живой действительности, так как «реально мы имеем дело не с голыми идеями, не с голой материей, но с тем их абсолютно-нерушимым тождеством, которое и есть реальная действительность» [7].

Осознавая отсутствие эксплантарной составляющей своей концепции, Г.С. Зенков, выделявший вслед за М.Д. Степановой, О.Г. Ревзиной, Л.В. Сахарным и М.В. Черепановой структурологический (аналитический) и генератологический (дериватологический) аспекты словообразования, связывает изучение динамического механизма словообразования с действием черного ящика [8, с. 11]. При использовании этого метода человеческий мозг, который осуществляет словообразовательные процессы, рассматривается как «запломбированное устройство». О процессах, которые происходят внутри этого ящика (мозга) мы можем судить только по материалу, который имеется на входе (мотивирующие слова), и по результату словообразовательного процесса на выходе (мотивированные слова).

Таким образом, формальный структурологический подход в рамках традиционной лингвистики не в состоянии полностью объяснить эти процессы. Экспланаторность критерия Г.О. Винокура подвергается сомнениям, так как можно на его основании вывести семантику только таких мотивированных слов, лексическое значение которых полностью выводится из значений составляющих его морфем: *бежать* – *добежать*, *красный* – *красенький*, *винт* – *винтик*, *журналист* – *журналистка* [9].

Однако такие типы слов слишком прямолинейны и не могут отразить всего многообразия ситуаций реальной действительности.

Поэтому чаще всего в языке встречаются мотивированные слова со смысловыми наращениями, создающими индивидуальность значения, фразеологичность слова. В рамках структурологического подхода формирование семантики таких слов сложно объяснить, а значения смысловых наращений, по мнению специалистов, «надо просто знать» [10, с. 7]. Такое знание составляет национально-культурную специфику мотивированного слова, и обладает этим знанием тот, кто погружен в культурно-языковое пространство данного языка, а его языковое сознание заполнено образами мира в восприятии представителей этого этнического коллектива. Так, результаты эксперимента показали, что значения мотивированных слов *зимник* и *водник* не совсем понятны не только для носителей киргизского языка, но и для тех русских, кто проживает в Кыргызстане.

Связано это с тем, что в лексическом значении слов с фразеологичной семантикой обнаруживаются смыслы, возникающие как отображение того фрагмента действительности или ситуации, в условиях которой созданы такие дериваты. Л.В. Сахарный рассматривает мотивированные слова как разновидность коммуникативной номинации. Путем психолингвистического эксперимента он показывает, что вторые члены словообразовательных пар *вечер – вечерник*, *день – дневник*, *утро – утренник* и *ночь – ночник* представляют собой результат действия сложного механизма перехода конструируемой (речевой) единицы к воспроизводимой (языковой) единице [11, с. 5]. Однако он рассматривает этот процесс в психолингвистическом аспекте безотносительно к национально-культурной специфике языковой картины мира.

Из словообразовательной структуры мотивированных слов можно вывести самую общую типизированную языковую семантику – «лицо или предмет, производящий действие или предназначенный для осуществления действия, названного мотивирующим словом», характерную для слов данной словообразовательной структуры. Данное типизированное значение и вербальная модель его реализации составляет определенную часть языкового сознания каждого носителя языка. Однако этого

знания недостаточно для понимания лексического значения слова, описательная традиционная лингвистика не дает ответа на вопрос, как сформировалось индивидуальное лексическое значение каждого из данных мотивированных слов.

Для когнитивного исследования процессов формирования семантики мотивированного слова мы использовали метод пропозиционально-фреймового моделирования, в основе которого лежит посыл, что каждое мотивированное слово – это свернутая типизированная коммуникативная ситуация, в условиях которой оно появляется. Лексическое значение мотивированного слова формируется как результат вербализации и оязыковления той или иной коммуникативной ситуации, полученного знания или фрагмента национального образа мира. Внутренней пружиной создания мотивированного слова является утверждение В. Гумбольдта: «Потребность в понятии и обусловленное этим стремление к его уяснению должны предшествовать слову, которое есть выражение полной ясности понятия» [1, с. 57].

Так, слово *вечерник* было создано путем свертывания семантической пропозиции, отображающей ситуацию, когда человек учится или работает в вечернюю смену. Именно такое значение отмечено впервые в словаре Д.Н. Ушакова, издававшегося в 1935 и 1940 годах с приметой `неологизм`. Как отмечал Н.В. Крушевский, выдающийся русский лингвист, «мы выбираем ... качество, кажущееся нам в данное время более важным, берем уже существующее слово, обозначающее что-нибудь родственное этому качеству, и из него делаем название нашему предмету» [12, с. 382]. В семантической пропозиции `человек учится или работает в вечернюю смену` таким важным, ключевым является слово *вечер*, которое и становится мотивирующей базой для данного слова. Слово *вечерник*, кроме значений, которые выводятся из словообразовательной структуры слова, отображая ситуацию и мотивы появления слова, включают в свое лексическое значение и такие семантические компоненты, как `учится или работает`.

Постепенно, по мере употребления слова, дополнительный семантический компонент `работает` выветривается,

значение слова сужается, обозначая только учащегося учебного заведения, работающего в вечернее время. Это значение отмечено в новейших двух словарях под редакцией Т.Ф. Ефремовой и С.А. Кузнецова [13]. Обратимся еще раз к Н.В. Крушевскому: «...мало-помалу, вследствие продолжительного употребления, слово соединяется в такую неразрывную связь с представлением о вещи, что становится собственным и полным ее знаком, приобретает способность всякий раз возбуждать в нашем уме представление о вещи со всеми ее признаками» [12, с. 395]. Говоря иначе, типизированное значение словообразовательной структуры слова и дополнительные семантические компоненты, отражающие дискурсивную специфику применения мотивированного слова, сплавляются в единое лексическое значение слова.

Эти процессы универсальны и проявляются в каждом языке, иначе бы мотивированные не смогли бы отразить всё многообразие окружающего мира, множество различных ситуаций. Сравните слова киргизского языка *кесме* `лапша`, *терме* `импровизация без определенной темы`, *төкмө акын* `певец-импровизатор`, *жарма* `похлебка из дробленного жареного зерна (пшеницы или ячменя), приправленная молоком, жиром, а также без приправы`. Общее типизированное значение (словообразовательное), представленное словообразовательной структурой слова « предмет или результат по действию, названному мотивирующим словом». Так, в мотивирующей части названо действие *кес* `резать`, прибавлен дериватор *-ма*, в итоге получено мотивированное слово со значением, выводимым из словообразовательной структуры слова - *кесме*, *терме* и др.

Однако следует иметь в виду, что мотивированное слово создается не само по себе, вне времени и пространства, а как результат отражения определенной коммуникативной ситуации, компоненты которой (предметы, признаки, действия и др.) говорящий стремится обозначить. В этой связи мотивированное слово представляет собой результат переработки человеческого знания о мире; на значение, заложенное в словообразовательной структуре слова, накладываются национально-культурные смыслы,

которые сужают и лексикализуют смысл мотивированного слова, делая его индивидуальным. Так, слово *кесме* могло обозначать любой предмет, полученный как результат действия *кес-* (нарезанная бумага, тесто, древесина – стружка, овощи и др.).

Однако мотивированное слово *кесме*, благодаря дополнительным смыслам, полученным из внеязыковой действительности, содержит в себе именно то знание о мире, которое отражено в сознании носителей языка. Благодаря высокой повторяемости слова выводимое из структуры слова значение и дополнительные смыслы в итоге сплавляются, становятся единым целым, формируя лексическое значение мотивированного языкового знака.

В заключение отметим, что словообразовательная концепция Г.С. Зенкова представляет собой теорию, предназначенную для описания этапов функционального восхождения от этических единиц словообразования к эмическим (производное слово – словообразовательный тип – дериватема). Эта теория представляет ценность для формального описания системы словообразования того или иного языка с использованием единиц эмического уровня словообразования (суффиксема, префиксема, дериватема), выстраивания типологии языков разных систем на этих основаниях. Во избежание субъективности в описании данная теория старается максимально нивелировать человеческий фактор в языке, дистанцироваться от окружающей реальности. По этой причине до сих пор эта словообразовательная концепция не получила практического применения для описания словообразовательных систем.

Система словообразования русского языка, как и других языков, получила лингвистическое описание как совокупность словообразовательных типов, которая является основной единицей классификации словообразовательной системы [14]. Способность мотивированного слова приспособлять системное значение словообразовательной структуры к отображению конкретной реальности, дополняя его необходимыми смыслами, делает язык гибким орудием человеческой мысли, пригодным передавать и описывать всё разнообразие смыслов окружающего мира.

Литература

1. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
2. *Кубрякова Е.С.* Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986 – 158 с.
3. *Кравченко А.В.* Язык и восприятие: когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 1996. – 160 с.
4. *Гумбольдт В. фон.* Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 347 с.
5. *Араева Л.А.* Истоки и современное осмысление основных проблем русского словообразования // *Лингвистика как форма жизни.* – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
6. *Лосев А.Ф.* Письмо // *Зенков Г.С.* Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания. – Бишкек, 2004. – 346 с.
7. *Лосев А.Ф.* Вещь и имя. – URL: https://royallib.com/read/losev_af/veshch_i_imya.html#0 (дата обращения – 15.09. 2024).
8. *Зенков Г.С.* Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания. – Бишкек, 2004. – 346 с.
9. *Ермакова О.П.* Лексические значения производных слов в русском языке. – М.: Русский язык, 1984. – 172 с.
10. *Сахарный Л.В.* Психолингвистические аспекты теории словообразования. – Л., 1985. – 46 с.
11. *Крушевский Н.В.* Очерки науки о языке // *Хрестоматия по истории русского языкознания / Сост. Ф.М. Березин.* 2-е изд. второе, испр. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 395–398.
12. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц: В 2 т. – М.: Рус. яз., 2000. (Библиотека словарей русского языка); *Большой толковый словарь русского языка / Российская академия наук, Институт лингвистических исследований / автор и руководитель проекта, гл. редактор С.А. Кузнецов.* – СПб: Норинт, 2000.
13. *Русская грамматика. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология.* – М.: Наука, 1980. – 784 с.

**АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА
«УВАЖЕНИЕ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СВОБОДНОГО
АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

Аннотация. Данное исследование направлено на выявление семантических, исторических и социокультурных аспектов концепции уважения в русском языке, а также на анализ влияния этого концепта на современное общество. Рассмотрение концепта «уважение» в контексте различных традиций и культур позволяет понять его универсальные ценности и особенности восприятия. Исследование концепции уважения открывает широкий аналитический простор для изучения механизмов формирования ценностных установок, развития межличностных отношений и взаимодействия с различными культурами.

Ключевые слова: исследование; языковая картина мира; концепт, уважение.

Актуальность статьи обусловлена интересом современного языкознания к проблеме отражения основных концептов в языке и изучением концепта «уважение», ключевого элемента в формировании межличностных отношений, общественного порядка и духовного развития личности, в рамках русской языковой картины мира.

В современном мире язык играет ключевую роль в формировании и передаче знаний, представлений и культурных ценностей. Один из важных аспектов его изучения – понятие языковой картины мира, отражающей способ, с помощью которого язык организует и интерпретирует мир вокруг нас.

Именно немецкий физик Генрих Герц ввел понятие «картина мира» в конце XIX – начале XX в., описывая разнообразие, которое возникло при исследовании объектов внешнего мира.

В философии и логике понятие «картина мира» было предложено Л. Витгенштейном и относится к позднему периоду его творчества, представленному в работе «Философские исследования» [1]. Витгенштейн использует данный термин для описания совокупности убеждений, предпосылок и понятий, которые составляют основу нашего восприятия и понимания мира. Он утверждает, что наши мысли и язык зависят от контекста или «жизненной формы» («Lebensform»), что определяет, как мы воспринимаем и взаимодействуем с миром.

Картина мира в лингвистике отражает совокупность представлений, предпочтений и концепций, которые формируются у носителей языка через их языковой опыт и взаимодействие с миром. Этот термин уходит корнями в работу немецкого философа и лингвиста Вильгельма фон Гумбольдта, утверждающего, что «язык – это исторически закреплённая система значений, при помощи которой происходит преобразование внеязыковой действительности в объекты сознания» [2].

Картина мира включает в себя семантические, концептуальные и когнитивные аспекты, а также влияние культурных, исторических и социальных факторов на формирование и развитие языка.

Исследование картин мира различных языков позволяет понять особенности мышления и культуры различных сообществ, а также выявить уникальные черты и особенности каждого языка в его отношении к миру.

Языковая картина мира (ЯКМ) – это комплекс представлений, которые формируются в сознании носителей языка и определяют их взгляды на мир, отношение к себе и окружающей действительности.

В связи с различными подходами научных деятелей в лингвистических исследованиях выдвигаются всевозможные толкования ЯКМ, но основная суть в том, что языковая картина мира – это результат взаимовлияния языка, мышления и действительности. Она помогает объяснить, как язык влияет на мышление, восприятие и социальное взаимодействие, способствует пониманию

культурных различий и межкультурной коммуникации, а также играет ключевую роль в когнитивных и философских исследованиях.

Термин «концепт» – важная категория в современных гуманитарных и социальных науках. В научной литературе данное понятие возникло лишь в середине XX в., но употреблено оно было еще в 1928 году в статье С.А. Аскольдова «Концепт и слово». Под концептом автор понимал «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мышления неопределенное множество предметов одного и того же рода» [3].

Концепт, как всякий сложный когнитивный лингвосоциальный конструкт, не имеет однозначного толкования в языкознании на современном этапе его развития.

Согласно Ю.С. Степанову [4], термин «концепт» включает в себя следующие компоненты:

- 1) основной признак;
- 2) дополнительный признак;
- 3) внутреннюю форму.

С.Х. Ляпин считает, что концепты – это «идеализированные формообразования, опирающиеся на понятийный базис, закрепленный в значении какого-либо знака: научного термина или слова (словосочетания) обыденного языка, или более сложной лексико-грамматико-семантической структуры, или невербального предметного образа, или предметного действия» [5].

Концепт в лингвокультурологии и когнитивной лингвистике представляет собой многомерное ментальное образование, которое объединяет когнитивные и культурные аспекты знаний. Изучение концептов в рамках этих подходов позволяет глубже понять, как язык и культура взаимодействуют и формируют восприятие мира у носителей языка.

Понятие *уважение* играет важную роль в различных отраслях знания, включая психологию, социологию, этику, образование, межкультурные исследования и многие другие. Оно олицетворяет основные принципы взаимодействия между людьми, а также отражает отношение к себе и окружающему миру. В русской культуре уважение – один из основополагающих принципов,

который имеет множество аспектов, определяющих его смысловое содержание [6].

В русской языковой карте мира концепт «уважение» связан с пониманием и признанием чести и достоинства человека. Это подразумевает уважение к его правам, мнению и личности в целом. Важный аспект – уважение к чужому мнению, даже если оно отличается от собственного. В русской культуре считается, что все люди заслуживают уважения и имеют достоинство независимо от их положения в обществе или их достижений. Отмечается, что смысловое содержание концепта «уважение» в русской языковой картине мира всё еще связано с уважением к старшим по возрасту и более высоким должностям.

Однако необходимо отметить, что в современном обществе уважение должно распространяться на всех людей, независимо от их возраста, пола, национальности и социального положения.

Концепт «уважение» в русской языковой картине мира имеет богатую семантику и особенности синтаксического использования. Семантика данного концепта включает в себя такие значения, как восхищение, доверие, почтение, оценка и признание чьих-либо достоинств и качеств. Уважение может быть проявлено как к личности, так и к определенным социальным ролям или должностям.

Еще один аспект семантики уважения в русском языке – уважение к труду и достоинству каждого человека. Русская культура ценит трудолюбие, самостоятельность и достоинство личности, поэтому уважение к труду и уважение к индивидуальным усилиям играют важную роль в формировании ценностей общества.

В современном обществе вопросы уважения и его роли в межличностных отношениях становятся всё более актуальными. Современное общество сталкивается с множеством вызовов, которые требуют особого внимания к вопросу уважения как основополагающего принципа.

В условиях быстрого развития технологий, ускоренного темпа жизни и глобализации сохранение и поощрение уважительного отношения к другим людям и их мнениям становится все более актуальным и необходимым.

Исследование ассоциативной модели концепта «уважение» в языковом сознании современной молодежи позволяет понять, какие ассоциации вызывает у них это понятие и как они его воспринимают. Для молодежи уважение может быть связано с понятиями признания, внимания, поддержки, доброты, терпимости и многими другими аспектами. Эти ассоциации формируют представления молодежи, что такое уважение и как оно проявляется в их повседневной жизни.

Одним из ключевых аспектов формирования концепции *уважение* у молодежи является воспитание и образование. В современных условиях, когда происходит глобализация и деградация некоторых сфер жизни, важно формировать у молодежи чувство уважения как культурное явление [7].

Ассоциации не только помогают упорядочивать знания, но и способствуют их преобразованию в более сложные формы, что важно для понимания и интерпретации понятия уважения.

В современном обществе ассоциации играют ключевую роль в формировании представлений о ценностях, в том числе и об уважении. Они помогают людям создавать связи между понятиями, опираясь на их личный опыт, общение с окружающими и воздействие социокультурной среды.

Таким образом, ассоциации оказывают влияние на то, как молодежь воспринимает и понимает уважение в различных контекстах жизни.

В эксперименте на добровольной и безвозмездной основе приняли участие 150 человек (100 девушек, 50 парней, возрастные рамки – от 12 до 30 лет, средний возраст – 19 лет). Среди участников были монолингвальные, билингвальные и мультилингвальные языковые личности, но для всех опрашиваемых основным языком стал русский.

На основании анализа лексемы «уважение» определены ядро (его составили ответные реакции, поступившие более чем от 20 % респондентов), базовый слой (от 10 до 20 %), ближняя периферия (меньше 10 %) и дальняя периферия (индивидуальные и единичные ассоциаты).

Анализ лексемы «уважение», по данным проведенного эксперимента, дает следующие результаты: адаты – 4; благородство – 1, благородный – 5; важность – 2, важный – 3; взаимопонимание – 4, взаимность – 2, взаимное – 4; воспитание – 3, воспитанность – 3, воспитанный – 8; главное – 2; гордость – 2, гордиться – 1; действовать – 2, делать – 2; добро – 8; доброта – 2, добрый – 3; достоинство – 3, достойный – 14; жизнь – 2; заслуга – 3, заслуженное – 3, заслужить – 7, заслуженность – 1; красивый – 8, прекрасный – 2, прелестный; любовь – 3, любимый – 2, любить – 4; менталитет – 4; мудрый – 2, взрослый – 3, надежный – 2, понимающий – 2, хороший – 5, умный – 3, искренний – 2, культурное – 1, храбрый – 1, молодой – 1, милосердный – 1, бескорыстный – 1; нация – 5, народ – 4; помогать – 3; почет – 8, почтение – 7, почитание – 5, почетный – 1, почтительный – 3, почтенный – 3, почитаемый – 3, почитать – 13, чтить – 6, достопочтенный – 1; привставать – 7; признание – 3, признательность – 1, признавать – 3; пример – 3; проявлять – 4; работать – 2; респект – 3; семья – 5, старики – 1, родители – 5, папа – 3, мама – 2, дом – 1, ребенок – 1, старшие – 3; скромность – 7; советоваться – 7; сочувствие – 5; справедливость – 2, справедливый – 2; толерантный – 5; уважение – 5, уважительность – 2, уважаемый – 13, уважительный – 2, уважать – 22, уважить – 3, зауважал – 1; учиться – 3, учить – 1; хабзэ – 6; ценность – 3, ценить – 5; человек – 6, авторитет – 3, друг – 1, дружба – 2, люди – 2, личность – 1, студент – 1, душа – 1, джентльмен – 1; честный – 5, честность – 1; честь – 11; чепуха – 1; бактерия – 1; бежать – 1; белое – 1; бессмысленно; благородство; близкий; большое; быть; вежливость; великое; верность; вечное; вкусный; влиятельный; военный; восхищаться; деньги; деревянный; долг; дорожить; думать; зарабатывать; заслуга; защищать; значимый; идти; истина – 1 и пр.

Была проведена качественная интерпретация данных, получены следующие результаты:

I. Ядро. В ядро ожидаемо вошли ассоциаты, связанные с идеей семьи, воспитания, человеческих ценностей, морали, что абсолютно закономерно для участников эксперимента, для

которых русский язык является основным и общим, согласно условиям проведенного эксперимента. Эти данные сопоставимы с ядерными признаками, выделенными на предыдущих этапах работы.

II. Базовый слой. В базовый слой вошли различные группы ассоциатов, которые отражают различные грани концепта «уважение» в языковом сознании современной молодежи.

1. В первую очередь это компоненты социального устройства: семья, друг, дом, ближние, человек, товарищ.

2. Во-вторую группу включены уже различные национальные концепты: адаты, хабзэ, привставать и т.д., что характеризует национальную принадлежность большинства опрошенных.

3. Третья группа представлена такими понятиями, как гордость, стойкость, понимание, признательность.

III. Ближняя периферия. Рассмотрение ближней периферии также выявило две группы различных реакций:

1) нравственные и моральные чувства: честность, ценность, толерантность, доброта, сочувствие;

2) этничность: менталитет, нация, народ.

Интересны ассоциаты-паронимы «почтение» и «почитание».

Почтение – это то, чем ты пользуешься (например, уважением, авторитетом и т. д.), а почитание – это проявление уважения к кому-либо. Понятие *почитание* близкородственно слову *почет*. Оказывать почет – проявлять высшую форму уважения, это – принятие, обожание, благодарность духовному объекту почитания.

IV. Дальняя периферия (единичные и индивидуальные ассоциаты). Ассоциаты дальней периферии схожи с ассоциатами ближней периферии. Это доказывает идею, что граница между ближней и дальней перифериями неоднозначна, подвижна и не имеет четко обозначенных границ в языковом сознании опрошенных.

Также отметим, что в единичных случаях проявляется негативная оценка концепта «уважение»: бессмысленно, чепуха и т. д. В целом это говорит о доминировании именно положительного восприятия ценности уважения в языковом сознании современной молодежи.

Результаты проведенного эксперимента демонстрируют преобладание позитивно-оценочных ассоциаций над негативными в представлении концепта «уважение» современной молодежью.

Литература

1. *Витгенштейн Л.* Философские исследования / пер. с нем. Л. Добросельского. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 347.
2. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
3. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово/ под ред. В.П. Нерознака // Русская словесность: Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 30.
4. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
5. *Ляпин С.Х.* Концептология: к становлению подхода // Концепты. Вып. I: Архангельск, 1997. – С.11–35.
6. *Ворожцова И.Б.* Концепт «уважение» в русском языке // Новая Россия: новое в языке и науке в языке: материалы Всероссийской конференции. – Екатеринбург, 2005. – С. 51–56.
7. *Сайфутдинов Р.М.* Формирование у молодежи чувства уважения. – URL: <https://s-ba.ru/conf-posts-2020-03/tpost/1gpz444kb1-formirovanie-u-molodezhi-chuvstva-uvazhe>.
8. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998.
9. *Маслова В.А.* Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта, Наука, 2007. – 296 с.

УДК 394.912

Ш.Н. Турсунова

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье рассмотрим статус русского языка в социально-культурном пространстве Узбекистана. Для понимания того, что культура, менталитет, традиции и обычаи, также

и история влияют на лингвокультуру, исследуем значение слова родник.

Ключевые слова: статус языка; культура; лингвокультура; родник; чашма.

На нынешний день статус любой страны определяется интеллектуальным уровнем, успешностью освоения и внедрения новейших технологий в науке. Приоритет языковой политики Республики Узбекистан – изучение многих иностранных языков вместе с государственным узбекским. А внедрение обновленного содержания образования требует применения совершенно новых подходов к преподаванию иностранных языков в группах с узбекским языком обучения.

Основная цель обучения иностранным языкам в узбекской аудитории – умение найти общий язык, устанавливая деловые и дружеские отношения. Под общением понимается практическое использование языка, т. е., во-первых, умение в полном объеме использовать коммуникативные функции языка; во-вторых, читать на изучаемом языке; в-третьих, воспринимать речь на том или ином языке на слух; в-четвертых, писать на этом языке. Обучение иностранным языкам учащихся узбекской аудитории ориентировано на реализацию следующего: общение (как указано выше), расширение кругозора, развитие памяти и речевых способностей, а самое главное – уважение других культур.

В работе нам предстоит отметить роль русского языка в социально-культурном пространстве нашей страны. Следует сказать, сохраняется устойчивый общественный интерес к изучению русского языка и его применению во многих сферах деятельности.

В Узбекистане владеющие русским языком составляют большое число. Население Узбекистана можно разделить на следующие группы по использованию русского языка в повседневной жизни:

- русские, для которых русский язык родной;
- некоренные для Центральной Азии этносы (татары, корейцы, украинцы, армяне, китайцы, башкиры и т. д.), для большей

части представителей которых в условиях Узбекистана русский язык стал родным;

- узбеки, ставшие русскоязычными;
- узбеки, владеющие русским языком как вторым наряду с родным, т. е. двуязычные узбеки, билингвы.

Русским языком в Узбекистана продолжают пользоваться в деловых кругах, финансовой и банковской системах, осуществляется перевод документов с узбекского языка на русский, ведется документооборот и делопроизводство в государственных органах власти и многих госструктурах. Для расширения русскоязычного пространства, укрепления дружеских отношений в нашей республике проводится определенная работа.

В целях сохранения духовных ценностей узбекской и русской культур, традиций и обычаев великих народов, развития на этой почве дружбы и сотрудничества важнейшую роль сегодня играет Русский культурный центр Узбекистана, который имеет 20 подразделений во всех областях и многих городах республики. Главная цель проекта – развитие социальной, просветительско-образовательной деятельности, культурно-массовой, методической работы, правовой помощи и духовно-нравственного воспитания. Для осуществления поставленных задач в общественных организациях проводятся Дни славянской письменности и культуры, многочисленные республиканские научно-практические конференции и семинары. Например, ежегодные международные «Виноградовские чтения» служат одним из главных мостов в реализации созидательных идей между двумя странами. Такие мероприятия объединяют ученых, поэтов, писателей и деятелей искусства, работы которых вносят большой вклад в развитие дружеских отношений, взаимопроникновения национальных культур, российско-узбекистанских связей в контексте многовековой ретроспективы.

При общении с носителями того или иного языка мы не только проявлениями культуры, менталитета, традициями и обычаями, но и фактами языкового характера.

В этой статье рассмотрим значение слова *родник*, обращаясь к словарю: «**РОДНИ́К**, -а́, м. Водный источник, бьющий,

текущий из глубины земли; ключ. *Некоторые родники были очень сильны и вырывались из середины горы, другие били и кипели у ее подошвы, некоторые находились на косогорах и были обделаны деревянными срубам.* (С. Аксаков. «Детские годы Багрова-внука»). *Поговорили, напились воды из родника под сосной, похвалили воду.* (Паустовский. «Кордон 273»). || перен. То, что является источником чего-л., откуда берет начало что-л. *В нём кипел Родник богатых сил природных – Источник мыслей благородных И честных, бескорыстных дел.* (Н. Некрасов, В.Г. Белинский). *Пушкин – неисчерпаемый родник для русских музыкантов.* (А. Серов. «Русалка»; опера А.С. Даргомыжского.) *Воспоминания о счастливом прошлом были для Катерины Ивановны тем живым родником, который возвращал силы.* (Николаева. «Гибель командарма».)» [1]. Что же говорит культура узбекского народа о слове *родник*? Культура великого узбекского народа имеет очень богатую историю, которая сохранила тысячелетние традиции и характерный уклад жизни народа. Нам стоит вспомнить тяжелые годы жизни, особенно послевоенные. Людям нечего было есть, пить и негде жить. И в те годы наш народ не стоял в стороне, помогал нуждающимся как и чем мог. С тех лет по нынешнее время в народе молоко называется *чашма* [2]. Почему? В каждом третьем доме были коровы, их молоко хозяева раздавали соседям, малообеспеченным и многодетным семьям, т. е. этот продукт был источником, поддерживающим жизнь. Быт народа восполнил ряд значений слова *родник*. Примеров лингвокультурного наследия можно привести очень много. Такие слова обеспечивают преемственность между поколениями и народами как в культурном, так и в социолингвистическом развитии.

Итак, лингвокультурное наследие, будучи важнейшим средством в формировании национального самосознания, национальной гордости, в итоге служит основой для укрепления дружеских отношений между странами и народами. В этом явлении сосредоточены и мораль, и обычаи, и традиции, и литература, и страницы истории – всё, что составляет стойкие ценности современного носителя того или иного языка. И мы должны понимать и помнить,

что уровень культуры одного народа определяется отношением к культуре другого [3].

Литература

1. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999; (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека.
2. Электронный словарь. – URL: <https://speak.tatar.ru/dict/uzb-rus/chashma-ii/>
3. *Арнольд А.М.* Введение в культурологию. – М.: МГИК, 1994. – 236 с.

УДК 37.091.39

Р.А. Уркумбаева

НАСЛЕДИЕ Л.А. ШЕЙМАНА В МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКЕ КЫРГЫЗСТАНА

Аннотация. Статья посвящена богатому методическому наследию Л.А. Шеймана, которое представляет большой интерес для современной отечественной педагогики и методики преподавания литературы в кыргызской школе и вузе.

Ключевые слова: методика преподавания русской литературы; принципы; методы; учебное этнокультуроведение; русская литература; педагогика.

Современные проблемы образования Кыргызской Республики обуславливают необходимость исследования научно-педагогического и историко-культурного наследия отечественных ученых-методистов и методических концепций, раскрывающих преемственность научных традиций и инноваций, их прогностическую и эвристическую ценность.

Отечественными учеными-методистами и педагогами в XX в. были выдвинуты идеи и теории, ставшие основой современной

системы образования и преобразований в педагогической науке, обозначившие направление ее развития на десятилетия вперед.

Одним из ученых, разработавших теоретические и практические основы эффективной организации курса русской литературы в кыргызской школе, был Лев Аврумович Шейман – ученый-филолог и методист, создатель целостной этнокультуроведческой концепции, педагог и автор ряда трудов по преподаванию русской литературы в кыргызской школе, доктор педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических и социальных наук Российской Федерации, заслуженный учитель Кыргызской Республики.

Педагогическому и научному наследию Л.А. Шеймана посвящены статьи В.Г. Каменецкой, Н.Г. Каменецкой, М.А. Рудова, М.Х. Манликовой, А.О. Орусбаева, Г.У. Соронкулова и других ученых-методистов.

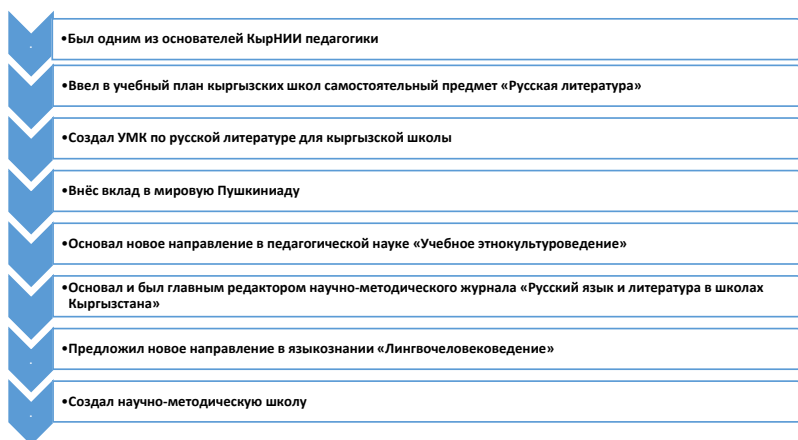
Актуальность концептуальных положений Л.А. Шеймана с точки зрения современных подходов к гуманитарному образованию, а именно – к методике преподавания русской литературы, а также недостаточная изученность рассматриваемой проблемы были основной причиной, почему мы обратились к этой теме. Наша кандидатская диссертация «Научно-педагогическая деятельность Л.А. Шеймана и его роль в развитии методики преподавания русской литературы в кыргызской школе», в которой исследовано богатое научно-педагогическое наследие Л.А. Шеймана, надеемся, представляет интерес для современной отечественной педагогики и методики преподавания литературы в кыргызской школе и вузе. Его труды в области филологии, этнокультурологии, а также методики весьма актуальны и нашли практическое применение в современных условиях. Изучение его наследия открывает перспективы в осмыслении и переосмыслении научно-методических исследований XXI в., в создании концептуальной основы для инновационных процессов в педагогике и методике преподавания русской литературы. Нужно отметить, что каждое направление в методическом наследии Л.А. Шеймана требует отдельного научного исследования.

В процессе работы нами был проведен анализ подлинных документов, содержащихся в личном архиве Л.А. Шеймана, опубликованных трудов ученого, исторических документов, была составлена научно-педагогическая биография Л.А. Шеймана, определены этапы и факторы становления его как ученого.

Анализ трудов и деятельности Л.А. Шеймана свидетельствует, что в эволюции его научного мировоззрения можно условно выделить три этапа.

К первому этапу (1941–1951) – научное самоопределение Л.А. Шеймана – можно отнести его студенческие годы.

Второй этап (1951–1994) – становление научного мировоззрения Л.А. Шеймана [1]. Нужно отметить многогранность деятельности и интересов Л.А. Шеймана:

- 
- Был одним из основателей КырНИИ педагогики
 - Ввел в учебный план кыргызских школ самостоятельный предмет «Русская литература»
 - Создал УМК по русской литературе для кыргызской школы
 - Внёс вклад в мировую Пушкиниаду
 - Основал новое направление в педагогической науке «Учебное этнокультуроведение»
 - Основал и был главным редактором научно-методического журнала «Русский язык и литература в школах Кыргызстана»
 - Предложил новое направление в языкознании «Лингвокультуроведение»
 - Создал научно-методическую школу

Третий этап (1994–2005) – внедрение обоснованного им курса русской литературы в практику кыргызской школы, а также присуждение ему ученой степени доктора педагогических наук по результатам научного доклада «Научные основы курса русской литературы в кыргызской школе» (Бишкек, 1994) [1].

На протяжении всей жизни Л.А. Шейман создавал научно-методическую школу, которая сегодня исчисляется десятками имен прекрасных специалистов, докторов и кандидатов наук,

преподавателей высших учебных заведений не только нашей страны. Он находил в школах Кыргызстана активных, творчески работающих учителей-русистов и бережно пестовал их, ведя обширную переписку, помогая им своими советами [2, с. 14].

Таким образом, Л.А. Шейман шаг за шагом, скрупулезно изучая и по крупицам собирая достижения в области преподавания литературы в кыргызской школе, обобщая опыт передовых учителей, собирает в цепочку основные проблемы, решаемые на уроках литературы. Одну из таких проблем он видит в духовном развитии учеников в процессе освоения русского художественного текста.

Этнокультуроведческий словарь, созданный Л.А. Шейманом, – отражатель своеобразия национальной картины мира на лексическом уровне. Также ученым были разработаны некоторые аспекты комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария, являющегося стержнем предлагаемой методики.

Как человек с высоким интеллектом, общественный деятель и профессионал, он играл важную роль в развитии методической науки в Кыргызстане во второй половине прошлого века.

Аспекты научно-методической концепции, выдвинутой и развитой Л.А. Шейманом, отрабатывались им совместно с коллегами; для многих он был научным руководителем, научным консультантом или соавтором. Назовем ряд работ: кандидатские диссертации В.М. Анисимова, О.Г. Симоновой, В.Г. Каменецкой, А.П. Силивёрстовой, Н.М. Варич, Л.И. Троицкой, Э.Ш. Абдулиной, Н.Г. Каменецкой, И.П. Вальковой, С.О. Муминова, Л.Ф. Илевой; кандидатской и докторской диссертаций М.Х. Манликовой, Г.У. Соронкулова; исследования Г.А. Абышевой, Ф.Д. Борисова, И.П. Карасевой, Т.В. Романевич, Э.Б. Скворцова и др.

Под руководством профессора Льва Аврумовича Шеймана начиная с 60-х годов XX в. разработаны и переработаны учебно-методические комплексы, включающие учебник, методическое руководство для учителей, хрестоматию, дидактический и раздаточный материалы (с учетом госстандартов и учебных планов, программ по русской литературе для кыргызской школы,

требований к ученикам и учебным комплексам), составлены поурочные разработки по учебникам, различные словари (антонимов, фразеологический, этнокультуроведческий), рабочие тетради по литературному чтению и другие учебно-методические материалы для учителей и учащихся кыргызской школы.

Таким образом, Лев Аврумович Шейман заботливо создавал свою научно-методическую школу. В настоящее время в научных учреждениях и высших учебных заведениях, в школах Кыргызстана, редакциях газет и журналов работают воспитанные Учителем благодарные ему ученики. Успешно функционирующая научная школа Л.А. Шеймана – результат фундаментальности и перспективности его научно-педагогических идей.

Литература

1. *Уркумбаева Р.А.* Научно-педагогическая деятельность Л.А. Шеймана и его роль в становлении методики преподавания русской литературы в кыргызской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Бишкек, 2022. – 25 с.
2. *Илеева Л.Ф.* Лев Аврумович Шейман. Штрихи к портрету // Русское слово в образовательном пространстве. Шеймановские чтения-2. Материалы научно-практической конференции / отв. ред. В.Г. и Н.Г. Каменецкие. – Бишкек: КРСУ. – 2007. – С. 14.

УДК 811.161.1

Г.Ю. Хамидова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Сегодня Интернет – не просто технология, а среда обитания, источник развития. Это явление, порождающее новые формы деятельности. Применение цифровых технологий на уроках русского языка и литературы поднимает мотивацию школьника, стимулирует познавательный интерес к предмету и повышает эффективность групповой и самостоятельной

работы, делая процесс обучения увлекательным, интересным, запоминающимся. Цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность.

Ключевые слова: качество образования; тиражировать; использовать; специалисты; экономия времени; использование упражнений; эффективность; формирование универсальных навыков; цифровые образовательные ресурсы.

Современный урок русского языка и литературы, на котором учитель использует цифровые технологии, повышает мотивацию школьника, стимулирует его познавательный интерес к предмету, это увеличивает эффективность групповой и самостоятельной работы, делая процесс обучения увлекательным, интересным, запоминающимся.

Цифровые образовательные технологии – инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность [1, с. 1].

Цели использования цифровых технологий на уроках русского языка и литературы:

- Создание мотивации (ученики получают интересные разнообразные задания в том виде, к которому они привыкли).
- Повышение качества образования для всех (возможность тиражировать и использовать в любой школе материалы высокопрофессиональных специалистов).
- Экономия времени (использование упражнений, которые можно организовать без компьютера, но с большими временными затратами).
- Эффективность (использование эффективных упражнений, которые невозможно организовать без компьютера).
- Формирование универсальных навыков.

В преподавании русского языка и литературы серьезную помощь окажут презентации Power Point; интернет-сайты, способствующие изучению русского языка и литературы; образовательные

системы нового поколения; электронные библиотеки, виртуальные музеи, выставки и т. д.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – электронные учебные пособия, репетиторы, тренажеры, интерактивные кол-лекции, словари, справочники – помогают учителю провести интересный, насыщенный урок, а учащимся успешно усвоить материал.

ЦОР может использоваться на всех этапах обучения:

- при объяснении нового материала;
- при закреплении;
- при повторении;
- при контроле знаний, умений и навыков.

Применение ЦОР на уроках необходимо; мотивировано тем, что они:

- позволяют эффективно организовать групповую и самостоятельную работу на уроке;
- повышают интерес к урокам русского языка и литературы;
- активизируют познавательную деятельность;
- развивают творческий потенциал учащихся;

Дети, которых мы обучаем, – это поколение Z. (Необходимо сказать о исследовательском подходе, получившем популярность в начале 1990-х гг., авторы которого – Нил Хау и Уильям Штраус. Они утверждают, что исторический контекст определяет поведение человека: у групп, родившихся в одинаковый промежуток времени, есть сходные социально-психологические черты, универсальные для всего поколения.)

Поколение Z (1995–2010) («цифровые аборигены») привязано к большому количеству устройств, доверяет информации, публикуемой друзьями, а также рекомендациям блогеров и лидеров мнений.

Сегодня Интернет – не просто технология, а среда обитания, источник развития. Это явление, порождающее новые формы деятельности.

И не учащийся подстраивается под темп учебного процесса, а образование – под темп и способности учащегося. Естественно,

образование меняется. Поэтому трудно не согласиться с нашим современником, американским писателем-фантастом, журналистом Элвином Тоффлером, который сказал, что неграмотными людьми в XXI в. будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться и переучиваться.

Возможности, которые предоставляются цифровыми технологиями:

- Автоматическая проверка (экономия времени преподавателя, возможность задавать на дом тренировочные диктанты).
- Мультимедийность (возможность дополнить учебник звук, видео, что помогает лучше запомнить материал).
- Интерактивность (включение в активную работу одновременно всех учеников группы, что дает экономию времени).
- Совместная работа группы над проектом (возможность совместно создавать документы, презентации, ментальные карты и т. п. исследовательской группой учащихся).
- Статистика ошибок (экономия времени ученика при работе со словарем, экономия времени учителя при анализе ошибок).
- Разнообразие (возможность быстро генерировать большое количество однотипных упражнений, что обеспечивает экономию времени учителя, повышение качества образования ученика).

Под использованием цифровых технологий преподаватели пока понимают лишь показ презентаций и обучающих видеороликов, раздачу ссылок на текстовые материалы и компьютерное тестирование. Что еще можно сделать?

Предлагать следующие демонстрации и задания:

- список быстро меняющихся словарных слов для зрительного запоминания на каждом уроке;
- упражнения на сортировку слов, терминов, портретов писателей и т. д. с автоматической проверкой;
- упражнения типа «вставь букву» с автоматической проверкой;
- диктанты на дом с записью диктора и автоматической проверкой;
- зрительные диктанты с автоматическим таймером и проверкой;

- интерактивные игры на зрительное запоминание слов, например «парочки»;
- поиск соответствий (определений и терминов, предложений и схем, слов с одним признаком, названий произведений и писателей);
- самостоятельно (ученикам) составлять подобные упражнения; а также создавать:
- общий текст со множеством гиперссылок при анализе текста (например, в Google Docs создать файл или презентацию с гипертекстом и ссылками на источники);
- общие презентации;
- ментальные карты;
- профили литературных героев в соцсетях;
- хронологические ленты (история литературы);
- лэндинги – презентации литературных произведений;
- слайды с инфографикой по произведениям и авторам;
- облака тегов (слова на одно правило, слова произведения, логические задачи);
- копилки примеров и списки литературы в Google Docs;
- читательские дневники в блогах;
- видеоролики по стихам и коротким рассказам;
- учебные мультфильмы;
- радиоспектакли;
 - а еще предоставлять возможность:
- анализировать тексты с помощью компьютерных программ, подсчитывающих частотные слова и выражения, выделяющих общие элементы в разных текстах и т. п. (помогает при анализе мотивной структуры);
- работать с электронными обратными словарями для подбора рифм и слов на одно правило;
- изучать лексикологию с помощью программ, ведущих статистику употребления слова...

«Цифровые образовательные ресурсы могут способствовать доступу учителей-словесников к необходимой информации, повышению их профессионального уровня, качества уроков

русского языка и литературы в соответствии с современными требованиями обучения школьников» [2, с. 59].

Таким образом, правильно подобранные цифровые технологии создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

Каждый учитель выбирает для себя цифровые инструменты, но, чтобы применение информационных технологий на уроках русского языка и литературы было эффективным, надо умело сочетать их с традиционными методами и приемами.

Литература

1. *Ваганова О.И.* Цифровые технологии в образовательном пространстве. – URL: <https://cyberleninka.ru/2020u/> (дата обращения: 25. 08. 2024).
2. *Андреев А.А.* Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2015.
3. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные образовательные технологии. – М.: Просвещение, 2002.
4. *Калашиникова И.А.* Образование в цифровом мире: стратегии, технологии, практики. – М.: Директ-Медиа, 2018.

УДК 80:008(575.2)(04)

М.С.Чинлода

РОЛЬ ЦЕННОСТЕЙ АРАБСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КАРТИНЫ МИРА КЫРГЫЗОВ

Аннотация. В предлагаемой работе выявляются смыслы кыргызской языковой картины мира, истоки которых берут начало в арабской культуре. Аксиологическая значимость этих смыслов определяется посредством анализа приведенных примеров, которые отражены как в дискурсе кыргызского этноса, так и в народных сказаниях кыргызов. В работе также отмечаются

семантическая, культурологическая и фонетическая трансформации лексем арабского происхождения, актуализируемых в разговорном и религиозных дискурсах на кыргызском языке. Выявляются наиболее значимые семы заимствованных арабских слов, которые были культивированы и получили развитие в семантико-смысловом пространстве кыргызского языка. Особая роль отводится изучению смыслов многозначных слов, при заимствовании которых одни значения утверждаются, другие утрачиваются в процессе межъязыковой трансляции и адаптации. Кроме того, на семантику заимствованных слов наслаиваются национально-культурные смыслы, значимые для кыргызского этноса.

Ключевые слова: аксиология; ценностное отношение; значимость; языковая картина мира; арабская культура; кыргызская культура; взаимодействие; влияние.

Проблемы непрерывного процесса взаимодействия различных этносов и культур всегда были в центре внимания многих исследователей, так как погружение в проблемы взаимодействия языков и культур позволяет выявить уровень влияния одной культуры на языковое пространство другого народа. В работе мы рассмотрим влияние арабской культуры на аксиологическую составляющую кыргызской языковой картины мира.

Так, цель исследования – изучение роли арабского языка и культуры в формировании культурно-языкового пространства, аксиологии и языковой картины мира кыргызского этноса.

Культура любого этноса – это прежде всего этническая среда, представляющая собой совокупность ценностных для данного коллектива представлений, образов, эмоций, мифологем, традиций, стереотипов и др., регулирующих общественное и речевое поведения личности. Причем в настоящее время складывается понимание культуры «как об определенной форме человеческих отношений, опредмеченных ценностно», иначе говоря, это «выражение человеческих отношений в предметах, поступках, словах, которым люди придают значение, смысл, ценность» [1, с. 28]. При этом ценности каждой этнической культуры постепенно

обретают форму языкового знака, совокупное множество которых образует аксиологическую составляющую языковой картины мира данного этнического коллектива. Арабский мир, его среда и сформировавшиеся ценностные взгляды в значительной степени отличаются от кыргызской культуры. Отсюда непонятно, как арабская культура, которой присущи иные ценностные взгляды, взаимосвязана с кыргызской культурой.

Полагаем, взаимосвязь двух культур можно объяснить «интенсивным проникновением ислама в среду кыргызов» [2, с. 178], что, по данным исследований, зафиксировано в XVII – начале XVIII в. Этот процесс, в предположениях С.М. Абрамзона, «принял еще более активные формы с момента захвата кыргызских земель Кокандским ханством» [Там же]. Известно: в то время кыргызы в поисках источников дохода массово переселялись за пределы Ферганы, где попадали под влияние узбекского мусульманского духовенства [Там же]. Постепенно распространяющаяся религия ислам среди кыргызского этноса сменила прежние тенгрианские взгляды на монотеистическую мусульманскую идеологию, внесла коррективы в бытовой уклад этноса и несколько обогатила лексику кыргызского языка, поспособствовал смене ценностных отношений к некоторым исконно кыргызским смыслам, сместив их транслированными смыслами из арабской культуры.

Важно отметить, категория ценностей играет важнейшую роль в формировании менталитета личности и языковой картины этноса. Как пишет А.А. Брудный, «суть феноменов культуры состоит в том, что они имеют значение для людей, а то, что имеет для людей значение, постепенно обращается в знак» [1, с. 29]. Из всего универсума значений и смыслов, отражающих многообразные факты внешнего и внутреннего мира человека, объектами процесса семиотизации становятся ценностно значимыми и актуальными для этноса феномены. Они, становясь объектом семиотизации, получают отражение в самом языке, начинают быть частью его природы, создавая его своеобразие и национальный колорит. Например, несмотря на то, что сегодня большая часть кыргызов придерживается исламской религии, до сих пор в кыргызском

сознании сохранились некоторые обращения к Тенгри как высшему божеству, которого кыргызы называли *Көкө Теңир* ‘Синее Небо’, *Теңир Ата* ‘Отец Теңир’. Ср.: *Теңирим колдосун* ‘Пусть поможет мой Теңир’ [3]. Это мнение подтверждается также исследованием А. Вежбицкой, где автор пишет, что у каждого народа существуют определенные способы обращения к Богу, которые подвергаются кодированию под влиянием культурной памяти народа и исторического опыта [4]. Так, под влиянием исламской религии исконный смысл *тенгри* трансформируется, и главный символ ислама – *Аллах* – кодируется в сознании кыргызского этноса посредством символики тенгрианства – *тенгри*.

Однако сегодня в дискурсе кыргызского языка уже больше прослеживается применение слова *Кудай* и его трансформированного синонима *Худа* в обращении ко Всевышнему. По данным толковых словарей кыргызского языка, *Кудай* – Бог, Господь [5, с. 80]. Полагаем, данная лексическая единица произошла от арабского هدى (huda). По данным толковых словарей арабского языка, هدى (huda) имеет следующие значения: 1) день; 2) верный путь, религиозный закон – шариат [6]. Рассматривая смысловой круг слова هدى (huda) в дискурсе арабского языка, мы наглядно видим активацию одного из смыслов этого слова и его некоторую смысловую трансформацию в кыргызской культуре в соответствии с потребностью кыргызского народа в словесном воплощении новых религиозных смыслов. Поскольку в арабском языке смысловое значение этого слова широко применимо в религиозном дискурсе, то в кыргызской культуре оно также реализуется в религиозном дискурсе, но трансформируется с учетом требований языкового сознания. В связи с тем, что *тенгри* не совсем уместно в обращении к божеству в исламе, так как имеет исторические корни, непосредственно связанные с многобожием, которое порицается в мусульманской религии, то هدى (huda) в данном случае удачно замещает слово *теңир*, обретая новое смысловое значение, расширяя в кыргызском дискурсе синонимический ряд со смыслом божества и сменяя ценностное отношение к *Тенгри* (пер.: Небо).

Проникновение арабской культуры не только меняет ценностное отношение кыргызского народа к некоторым религиозным смыслам, но и способствует актуализации новых аксиологически значимых смыслов. Так, с обретением монотеистических взглядов у кыргызского народа появляется потребность в словесном воплощении его основных идей. Например, благодарность, которую кыргызы выражают в языковом дискурсе с помощью выражение *рахмат* (пер.: спасибо), на бессознательном уровне не может выражать благодарность по отношению к Всевышнему. Так, на почву кыргызской культуры транслируется *шүгүр* (пер.: благодарность).

В современных толковых словарях кыргызского языка *шүгүр* (пер.: благодарность) имеет смысл благодарности к Богу и, как правило, применяется со словом *кудай* (пер.: бог) [5, с. 723]. Например, кыргызы говорят *Кудайга шүгүр* (пер.: Всевышнему благодарность), выражая чувство благодарности именно к Богу. В эпосе «Манас» *шүгүр* применяется в выражении *шүгүр кылып кудайга* – благодарность Всевышнему. Это выражение активизирует смысл прославления Бога, которое в русском языковом дискурсе отражается с помощью выражения *Слава Богу*.

У арабов же *شكر* (*shukr*) имеет значение благодарности [6], которое может проявляться как к Всевышнему, так и к людям.

Таким образом, если у арабов слово может быть многозначным и применяться не только в религиозном, но и в языковом дискурсе, то в кыргызской ценностной картине мира активируется лишь смысл, используемый в религиозном дискурсе из-за потребности в этом кыргызского народа.

Интересно отметить, что *рахмат* (пер.: спасибо), применяемое кыргызами в языковом дискурсе, также транслировано из арабского языка. По данным толковых словарей, в арабском языке *رحمة* (*rahma*) имеет следующие значения: 1) сострадание, милость, прощение (*رَحْمَةٌ*: رِقَّةٌ، شَفَقَةٌ – в его сердце милость, т. е. сострадательный); 2) носилки для умершего (*بساط الرحمة* – коврик милосердия); 3) добро, благо, благодать [6] (*الخير*)]. Полагаем, при переносе смысла в кыргызской языковой картине мира наблюдается актуализация третьего смысла. Так, человек выражает

доброе отношение и пожелание блага в знак благодарности к другому.

Результат продвижения арабской культуры в Кыргызстане – обогащение кыргызского языка новой лексикой, трансформация и развитие новых смыслов у слов арабского происхождения в дискурсе на кыргызском языке, способствующих словесно воплощению аксиологически значимых смыслов этноса.

Таким образом, интенсивное взаимодействие культурно-языковых пространств арабского и кыргызского языков способствовало формированию значительного пласта лексики религиозного и морально-этического содержания в кыргызском языке, часть заимствованного лексического состава, адаптируясь в новой кыргызской лингвокультурной среде и реализуя новые смыслы, перекликается с исконными смыслами, отраженными в арабской культуре. Причем эти смыслы сегодня составляют неотъемлемую часть религиозной аксиологии и мировидения кыргызского этноса, с их помощью выстраивается художественная картина мира писателей, мифологическая картина мира кыргызов, а также передаются образы великого наследия кыргызов – эпоса «Манас». Причем многозначные слова в арабском языке при трансляции на кыргызский язык закрепляют и актуализируют лишь один или два значения, которые несут в себе смыслы, максимально актуальные к запросам общества и особенностям их мировидения.

Литература

1. *Брудный А.А.* Наука понимать. – Бишкек, 1996. – 322 с.
2. *Абрамзон С.М.* Кыргызы и их этногенетические и историко-культурные связи. – Фрунзе: Кыргызстан, 1990. – 480 с.
3. *Фиельструп Ф.А.* Из обрядовой жизни киргизов начала XX века. – М.: Наука, 2002. – 300 с.
4. *Вежбицкая А.* Обращение к Богу в европейских языках: различные значения, различные культурные установки // *Russian Journal of Linguistics*. – М.: РУДН, 2020. –Т. 24. – №2. С. 259-293. doi: 10.22363/2687-0088-2020-24-2-259-293
5. Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү. Экинчи бөлүк. – Бишкек: Полиграфбумресурсы, 2019. – 800 б.

6. Толковый словарь арабского языка (المنهاج) Аль-Маани. – URL: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%87%D8%AF%D9%89/> (дата обращения: 26.06.2024).

УДК 372.881.161.1

*А.Э. Эрнисова
А.В. Джунсаева*

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ С КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются роль и значение этнокультуроведческого компонента в преподавании русского языка как неродного. Подчеркивается важность знакомства учащихся с русской культурой и традициями для эффективного овладения языком и формирования межкультурной компетентности. В статье приводятся примеры методических приемов и упражнений, которые можно использовать для включения этнокультуроведческого компонента в уроки русского языка. Особое внимание уделяется межкультурному подходу, который предполагает сравнение и сопоставление русской культуры с кыргызской культурой. Авторы статьи приходят к выводу, что интеграция этнокультуроведческого компонента в преподавание русского языка как неродного не только повышает эффективность обучения, но и способствует формированию толерантного отношения к другим культурам, развитию межкультурного диалога и воспитанию всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; этнокультуроведческий компонент; педагогические технологии; этнография.

В условиях глобализации и межкультурного взаимодействия особую важность приобретает изучение и сохранение национальной культуры и традиций. Но следует учитывать тот факт,

что Кыргызстан – многонациональная страна, где проживают представители различных этнических групп, и здесь русский язык служит не только средством межнационального общения, но и эффективным инструментом знакомства с культурой и традициями русского народа, отраженными в жизни коренного населения.

Этнокультуроведческий компонент представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, формирующих у учащихся понимание и уважение к культурным ценностям разных народов. Интеграция этнокультуроведческого элемента в преподавание русского языка позволяет расширить кругозор учащихся, развить их толерантность и социокультурную компетентность [1].

Включение этнокультуроведческого компонента в процесс преподавания русского языка осуществляется путем использования следующих методических приемов:

- анализ текстов с этнографическим содержанием;
- обсуждение культурных традиций и обычаев;
- ролевые игры и инсценировки;
- экскурсии в музеи и культурные центры

Важной составляющей успешного преподавания русского языка с этнокультуроведческим компонентом является использование соответствующих учебных материалов. Современные учебники и учебные пособия содержат тексты, упражнения и задания, направленные на знакомство учащихся с русской культурой и традициями.

При обучении русскому языку с этнокультуроведческим компонентом могут быть эффективны различные педагогические технологии, такие как

- проектная деятельность;
- информационно-коммуникационные технологии;
- интегрированное обучение.

Урок русской литературы с этнокультуроведческим компонентом на материале рассказа И. Бунина «Лапти»

Тема: И.А. Бунин «Лапти».

Задачи: заинтересовать учащихся в изучении русского языка как отражение культуры русского народа; способствовать

духовному и интеллектуальному развитию ученика, повышению его творческой самостоятельности; активизировать познавательную деятельность учащихся.

Цели: знакомство с содержанием рассказа; обучение вдумчивому чтению; развитие навыков анализа текста и умения делать сопоставительный анализ; расширение словарного запаса учащихся и ознакомление их с лексикой, связанной с народной культурой; повышение интереса учащихся к чтению художественной литературы. Воспитание интереса к русской культуре и традициям.

Ресурсы: отрывки из рассказа И. Бунина «Лапти» и другими текстами на бумажных листочках, рисунки.

Методы и приемы:

Стратегия «Вижу. Слышу. Чувствую».

Диаграмма Венна

Творческое задание

Ход урока

1. *Организационный момент.* «Здравствуйте, ребята! Сегодня на уроке вы будете работать, разделившись на три группы».

2. *Постановка задачи урока.* «Сегодня на уроке мы познакомимся с рассказом И. Бунина «Лапти», узнаем много нового, интересного, вы научитесь анализировать, сопоставлять, сравнивать, научитесь находить в тексте заданные языковые единицы, высказывать свое мнение».

3. *Подготовка к изучению нового материала.* Учитель показывает рисунок с изображением национальной обуви кыргызов – МААСЫ и задает следующие вопросы:

- 1) что изображено на рисунке?
- 2) как вы думаете, из чего сшиты эти сапоги?
- 3) кто и когда носит эту обувь?
- 4) а что вы знаете о старинной обуви русского народа?

4. *Слово учителя.* Обобщает ответы учащихся. «Сегодня мы познакомимся с рассказом И.А. Бунина «Лапти». Сначала прочитаем отрывок из рассказа.

5. Работа в группах по стратегии «Вижу. Слышу. Чувствую».
Отрывок из рассказа «Лапти» И. Бунина:

«Пятый день несло непроглядной вьюгой. В белом от снега и холодном хуторском доме стоял бледный сумрак и было большое горе: был тяжело болен ребенок. И в жару, в бреду он часто плакал и всё просил дать ему какие-то красные лапти. И мать, не отходившая от постели, где он лежал, тоже плакала горькими слезами – от страха и от своей беспомощности. Что сделать, чем помочь? Муж в отъезде, лошади плохие, а до больницы, до доктора тридцать верст...» [2].

6. Работа в группах:

1-я группа – «Вижу»;

2-я группа – «Слышу»;

3-я группа – «Чувствую».

Каждая из групп, прочитав отрывок, выполняет отдельное задание, записывая ответы на бумажных листах.

7. *Ответы учащихся.*

Каждая группа выступает с презентацией, показывая этим понимание прочитанного текста.

Примерные ответы учащихся:

– *Увидели:* идет снег; плохая зимняя погода; сильный злой ветер, который кружит снежинки, образуя снежные завалы и сугробы; видимость слабая.

– *Услышали:* завывание ветра; шуршание снега; поскрипывание веток деревьев; тихий, слабый плач больного ребенка и с трудом сдерживаемые вопли матери.

– *Почувствовали:* беспокойство, тревогу; страх и переживание за ребенка.

Учитель обобщает ответы учеников и переходит к объяснению следующего задания.

8. Творческое задание группам

Задание 1-й группе: читать рассказ до конца и пересказать с использованием опорных сигналов.

Задание 2-й группе: рассказать, опираясь на текст, о старинной обуви русского народа.

Древняя обувь на Руси – лапти. Их носили крестьяне с незапамятных времен вплоть до середины XX в. На Руси, в деревнях,

за исключением Сибири и казачьих районов, круглый год ходили в лаптях. Плели лапти из особо выделанной коры таких деревьев, как липа, береза, вяз, дуб, ракита. Самые нарядные лапти делали из вязового розового лыка.

С лаптями на Руси было связано много поверий. Считали, что старый лапоть, подвешенный в курятнике, предохраняет кур от болезней и увеличивает яйценоскость птицы. Корову окуривали из лаптя, тогда она давала много молока. В лаптях переносили семена огурцов, считая это признаком будущего хорошего урожая. Есть еще много других поверий, связанных с лаптями.

Задание 3-й группы: рассказать, прочитав текст, о старинной обуви кыргызов.

Кочевой образ жизни кыргызов повлиял на внешний вид традиционной одежды и обуви. Так как основным занятием кыргызов было скотоводство, обувь и одежда изготавливались из шерсти и кожи животных.

Путешественники, посещавшие киргизские племена в XVIII в. сообщали, что у киргизов вид одежды и обуви зависит от социального статуса и возраста.

Старинной обувью были сапоги, сшитые из сыромятной кожи, – «чарык», с подошвой, короткими голенищами и со слегка загнутыми сверху носками.

Обувь у кыргызов – различного вида сапоги: чокой, чарык, пайчеки, маасы (в наши дни носят нечто подобное – сапоги с резиновыми калошами).

9. Презентация, ответы учащихся.

10. Общее задание классу: составить план пересказа бунинского произведения «Лапти».

11. Итоги урока.

Вопросы классу:

- Что нового узнали на уроке?
- Кто является главным героем рассказа?
- В чем заключается конфликт произведения?
- Что олицетворял красный цвет на Руси?
- Что вы думаете о поступке Нефёда?

12. Домашнее задание:

- 1) составить диаграмму Венна: старинная обувь кыргызского и русского народов;
- 2) подобрать и объяснить фразеологизмы со словом «лапоть»;
- 3) Ответьте на вопрос: совершает ли подвиг человек, рискуя жизнью ради других людей.

Интеграция этнокультуроведческого компонента в преподавание русского языка в образовательных учреждениях Кыргызстана оказывает положительное влияние на

- формирование языковых компетенций учащихся;
- развитие их культурной и языковой идентичности;
- воспитание толерантного отношения к другим культурам;
- сохранение культурного наследия русского наро.

Этнокультуроведческий компонент в преподавании русского языка в образовательных учреждениях Кыргызстана – важный элемент образовательного процесса [3]. Его использование способствует не только повышению уровня владения языком, но и развитию социокультурной компетентности и межкультурного диалога. Внедрение этнокультуроведческих знаний с использованием определенных методических приемов позволит подготовить учащихся к жизни в многокультурном обществе и приобщить их к богатству мировой культуры.

Литература

1. *Манликова М.Х.* Этнокультуроведческий анализ художественного текста. – Бишкек, 2014.
2. *Бунин И.А.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Художественная литература, 1988.
3. *Шейман Л.А.* Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе. Ч. 2: Содержание курса. Языковая база. Этнокультурные аспекты. – Фрунзе: Мектеп, 1982. – 216 с.

АСПЕКТЫ БОГАТСТВА В КЫРГЫЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье анализируются различные аспекты концепта *богатство* в кыргызской лингвокультуре, выраженные самостоятельными частями речи, и с учетом философского толкования понятий. Для анализа аспектов выявляются репрезентирующие существительные, прилагательные, глаголы, отражающие потребности и ценности, в том числе и подчеркивающие аспекты с противоположным значением.

Ключевые слова: аспект; культура; материальное богатство; духовное богатство; социальные связи; философские аспекты.

В кыргызском восприятии *богатство* – это сочетание материальных и нематериальных ценностей. Материальные аспекты богатства часто ассоциируются с владением скотом, землей и другими материальными благами, духовные аспекты богатства ассоциируются со знанием, с мудростью и уважением в обществе. Помимо этого, такие социальные связи, как взаимопомощь, крепкие семейные и дружеские отношения, ценятся не меньше, чем материальные блага. В исламе ценятся такие качества, как быть довольным тем, что имеешь, и стремление к совершенствованию внутреннего мира, а это создает новые аспекты кыргызской лингвокультуры, в том числе это касается и концепта *богатство*, которое приобретает дополнительный аспект в связи с таким проявлением, как соблюдение традиций и культурных обычаев, что способствует укреплению социальной структуры.

Таким образом, богатство в кыргызской культуре – это не только материальные достижения, но и духовное и социальное благополучие.

В кыргызской лингвокультуре концепт *богатство* также репрезентируется существительными и их сочетаниями,

отражающими потребности и ценности, связанные с материальными благами. Обратимся к примерам:

Мал-мүлк (имущество) – акцент на материальные активы.

Байлык (богатство) – общее понятие достатка.

Дөөлөт (достаток) – состояние благополучия и процветания.

Кут-береке (изобилие и благословение) – символизирует благополучие и удачу.

Акча-тыйын (деньги) – конкретное выражение материального богатства.

Ырыскы – это благополучие, достаток, изобилие, которые даруются свыше.

В кыргызской лингвокультуре концепт *богатство* может быть выражен существительными и их сочетаниями, которые передают содержание аспектов с противоположным значением, такие как бедность или нехватка:

Кедейлик (бедность) – состояние отсутствия материальных благ.

Жокчулук (нужда) – выражение нехватки и нужды.

Тартыштык (дефицит) – недостаток ресурсов или возможностей.

Жардычылык (нищета) – крайняя степень бедности.

Муктаждык (нужда) – необходимость в том, что отсутствует.

Эти существительные и их сочетания помогают выразить стороны жизни, связанные с отсутствием богатства, и отражают культурное восприятие данных понятий. Приведенные сочетания подчеркивают важность материальных благ, но также указывают на необходимость их разумного использования и распределения.

В кыргызской лингвокультуре концепт *богатство* также выражается через прилагательные, которые подчеркивают различные аспекты и ценности, связанные с материальными благами. Вот некоторые примеры:

Бай адам (богатый человек) – акцент на статусе и достатке.

Көп акчалуу (с большим количеством денег) – подчеркивает финансовую состоятельность.

Куттуу жашоо (благословенная жизнь) – указывает на изобилие и процветание.

Байгер үй-бүлө (зажиточная семья) – отражает семейное благополучие.

Берекелүү жер (плодородная земля) – символизирует изобилие и потенциал.

Эти сочетания помогают выразить различные грани богатства и его восприятие в обществе.

В кыргызской лингвокультуре концепт *богатство* может быть выражен через прилагательные, которые отражают противоположные аспекты, такие как бедность или нехватка:

Кедей (бедный) – характеризует человека или состояние с отсутствием материальных благ.

Жарды (нищий) – указывает на крайнюю степень бедности.

Таргыш (скудный) – описывает нехватку ресурсов или возможностей.

Жок (отсутствующий) – подчеркивает полное отсутствие чего-либо.

Эти прилагательные помогают выразить и акцентировать внимание на аспектах жизни, связанных с нехваткой или отсутствием богатства, отражая культурное восприятие этих понятий.

Омечаются глагольные сочетания, которые выражают потребности и действия, связанные с достижением и использованием материальных благ:

Тапкан (заработать) – акцент на труд и усилия.

Сактоо (сохранять) – подчеркивает необходимость бережного отношения.

Бөлүшүү (делиться) – важность распределения богатства.

Жетүү (достигать) – стремление к успеху.

Колдонуу (использовать) – практическое применение богатства.

Көбөйтүү (увеличивать) – стремление к приумножению.

Эти действия отражают ценности и установки, связанные с материальными благами в кыргызской культуре.

В кыргызской лингвокультуре концепт *богатство* может быть выражен посредством глаголов и глагольных сочетаний, которые подчеркивают аспекты с противоположным содержанием, такие как *потеря* или *отсутствие богатства*:

Кедейленүү (обеднеть) – утрата материального достатка.

Жок болуу (исчезнуть, пропасть) – потеря имущества или средств.

Тартыш болуу (испытывать нехватку) – недостаток ресурсов или денег.

Кыскаруу (сокращаться) – уменьшение богатства или доходов.

Жокчулук тартуу (страдать от бедности) – переживать трудности из-за отсутствия материальных благ.

Эти глаголы и их сочетания отражают аспекты жизни, связанные с нехваткой или потерей богатства, что также является важной частью культурного восприятия.

По результатам проведенного исследования можно утверждать следующее:

Концепт *богатство* может репрезентироваться такими именами существительными, как **мал-мүлк** (имущество), **дөөлөт** (достаток), **кут-береке** (изобилие и благословение), **акча-тыйын** (деньги), **ырыскы** (благополучие).

Следовательно, воплощением материального богатства являются различные проявления (дома, вещи т. п.) и деньги, на которые можно приобрести многое. При сравнении с лексическими единицами, репрезентирующими концепт *кедейлик* (пример приведен выше), где ключевое значение заключается в отсутствии или неудовлетворительном состоянии чего-либо (что подтверждается примерами выше), богатство воспринимается как то, к чему следует стремиться. С одной стороны, деньги могут решить все проблемы, с другой – деньги как проявление богатства становятся тем, из-за чего человек теряет человечность и проявляет свои низменные качества.

Концепт *богатство* может репрезентироваться именами прилагательными, например: **бай адам** (богатый человек), **көп**

акчалуу (с большим количеством денег), **куттуу жашоо** (благословенная жизнь), **байгер үй-бүлө** (зажиточная семья), **берекелүү жер** (плодородная земля), аспекты с противоположным значением, такие как **кедей**, **жарды**, **тартыш**, **жок**, помогают выразить и акцентировать внимание на сторонах жизни, связанных с нехваткой или отсутствием богатства, отражая культурное восприятие этих понятий.

Языковое воплощение концепта *богатство* выражается и в том, что богатство относится к сфере деятельности, т. е. отмечается глагольное выражение концепта. Отсюда приобретение богатства – деятельность, затраченные усилия. Богатство относится к действию. Глаголы с семой накопления и приобретения как положительного действия превалируют в этой группе глаголов. Приобретение не считается отрицательной чертой.

Богатство приводит к добру в том плане, что оно может в некоторой степени принести счастье (красивые вещи, дома, машины, золотые часы, обильная еда и т. д.). Однако богатство приносит и зло, в том смысле, что оно разрушает человека изнутри. Таким образом, можно говорить о том, что философское восприятие богатства накладывается на лингвистическое его воплощение.

В кыргызской культуре философское восприятие богатства часто связано с духовными и социальными аспектами, которые находят отражение в языке. Приведем яркие примеры:

Духовное богатство:

Байлык (богатство) не всегда относится только к материальным благам, но и к духовным ценностям, таким как знания и мудрость.

Выражения, связанные с душевным богатством, могут подчеркивать значимость внутреннего мира и гармонии.

Социальные связи:

Достук (дружба) и **жакшылык** (добро) часто считаются важными аспектами богатства в жизни.

Устойчивые выражения могут акцентировать внимание на важности социальных отношений и взаимопомощи.

Умеренность и достаток:

Канааттануу, шугурчулук (удовлетворение) отражает философию довольства тем, что имеешь, подчеркивая ценность умеренности.

Пословицы и поговорки часто содержат идеи о том, что истинное богатство заключается в довольстве и счастье.

Временность материальных благ:

Өтмүш (прошлое) и *убактылуулук* (временность) могут использоваться с целью подчеркнуть, что материальные блага приходят и уходят.

Язык может отражать идею о том, что счастье не зависит только от материального достатка.

Таким образом, в кыргызской лингвокультуре богатство воспринимается не только как материальное состояние, но и как многогранное понятие, включающее духовные, социальные и философские аспекты.

Литература

1. *Карасаев Х.К.* Кыргыз тилинде түшүндүрмө сөздүгү. – Бишкек, 2019.
2. *Маслова В.А.* Когнитивная лингвистика. – М., 2004.

УДК 805-398

*С.М. Юбурова,
Н.К. Календерова*

НАУЧНАЯ ЭПОХА Г.С. ЗЕНКОВА И Л.А. ШЕЙМАНА: РОЖДЕНИЕ ИДЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ

Аннотация. Научная мысль XX в. была пронизана стремлением к новым открытиям и пониманию окружающего мира. В этом контексте особое место занимают работы таких ученых, как Г.С. Зенков и Л.А. Шейман, которые внесли значительный

вклад в развитие науки в своих областях. Эта статья посвящена анализу их научной эпохи, рождению ключевых идей и их непосредственному влиянию на дальнейшее развитие науки и образования в Кыргызстане. Научная эпоха Г.С. Зенкова и Л.А. Шеймана характеризуется активными поисками и внедрением новых идей в практику. Их работы стали стимулом для пересмотра традиционных подходов к обучению, что в свою очередь оказало влияние на подготовку педагогов, методические разработки и образовательные стандарты.

Ключевые слова: Г.С. Зенков; Л.А. Шейман; научная эпоха; этнокультурология; словообразование; лексикография; психолингвистика.

Научная эпоха Геннадия Степановича Зенкова и Льва Аврумовича Шеймана представляет собой важный этап в развитии советской и киргизской гуманитарной науки XX в., насыщенный новаторскими идеями и методами, которые оставили заметный след как в области языкознания, так и за ее пределами.

Геннадий Степанович Зенков был выдающимся ученым в области словообразования и фонетики. Его работы, такие как «Словообразование в русском языке» и исследования фонетических изменений, поднимали вопросы, касающиеся механизмов формирования слов, их значений и взаимосвязи с культурным контекстом [1, с. 12]. Г.С. Зенков применял комплексный подход, объединяя методы лексикографии, психолингвистики и социолингвистики, что делало его исследования особенно актуальными в условиях стремительного развития языка.

Влияние Г.С. Зенкова проявляется не только в его публикациях, но и в том, как его идеи и концепции были восприняты последующими поколениями лингвистов. Его труды легли в основу множества диссертаций и научных работ, в которых исследуются словообразовательные процессы в различных языках и культуре в целом, способствуя развитию новых направлений в лингвистике.

Лев Аврумович Шейман был многогранным ученым, который внес значительный вклад в изучение русской литературы, особенно в контексте киргизской культуры. Как пушкинист,

Л.А. Шейман активно исследовал творчество Александра Пушкина, находя в нем темы и идеи, которые актуальны в современном обществе. Он подчеркивал важность литературного наследия не только как части культурного кода, но и как средства формирования идентичности и понимания современности.

Л.А. Шейман также занимался вопросами преподавания литературы в школе, разрабатывая методики, которые способствовали глубокому пониманию текстов учащимися. В его подходе к этнокультурологии есть акцент на взаимосвязи литературы и культурной идентичности, что стало особенно актуально в условиях многонациональной страны.

Работы этих ученых создавали фундамент для дальнейших исследований в области языка и литературы, способствуя диалогу между различными научными направлениями и культурными традициями. В результате их усилий были сформированы новые подходы к изучению языка как динамического и изменчивого явления, а также освещены важные аспекты литературного наследия, которые продолжают оказывать влияние на современных исследователей.

Научные исследования Г.С. Зенкова стали заметным этапом в развитии словообразовательной науки не только в русистике, но и в теоретическом языкознании в целом. Труды получили широкое признание в Кыргызстане и за рубежом. Его подход к анализу словообразовательных процессов выявил множество новых закономерностей и направлений для дальнейшего изучения [1, с. 32]. Исследования Г.С. Зенкова отмечены высокими научными стандартами и глубоким аналитическим подходом.

В работах он акцентировал внимание на взаимодействии словообразования с другими аспектами языка, в частности семантикой и синтаксисом. Это дало возможность понять, как словообразование влияет на развитие лексического запаса языка. Кроме того, Г.С. Зенков активно исследовал влияние диалектных особенностей на словообразовательные процессы, что особенно актуально для многоязычного контекста Кыргызстана.

Г.С. Зенков разработал методологическую базу для анализа словообразовательных единиц, что позволило значительно упростить и систематизировать исследовательскую работу. Он также занимался вопросами стандартизации терминов в области словообразования, что способствовало повышению точности научного общения.

Основные идеи Г.С. Зенкова нашли применение не только в теоретическом, но и в прикладном языкознании. Его исследования применяются в педагогике, особенно в преподавании русского языка как иностранного. Г.С. Зенков также выступал на международных конференциях, представляя результаты своих исследований, и обменивался опытом с коллегами из других стран. Одно из его значимых достижений – создание классификаций словообразовательных моделей, которые актуальны и сегодня. Эти модели помогают лингвистам в анализе новых слов и выражений, возникающих в современном языке [2, с. 68]. Г.С. Зенков также поднимал вопросы культурных аспектов словообразования, исследуя, как различные культуры влияют на формирование языковых единиц.

Кроме научной деятельности, Г.С. Зенков активно занимался преподавательской работой, передавая знания и опыт студентам. Его курсы пользовались популярностью по причине высокой информативности и актуальности материалов. Он всегда поощрял студентов к самостоятельным исследованиям, что способствовало развитию творческого подхода к изучению языка.

Исследования Г.С. Зенкова стали важной вехой в современном языкознании, открыв новые горизонты для изучения словообразования и его компонентов. Множество аспектов, затронутых в его работах, продолжают оставаться актуальными и сегодня. Невозможно переоценить влияние его научного наследия на дальнейшее развитие языкознания как в Кыргызстане, так и за пределами страны.

Лев Аврумович Шейман стал одним из первых ученых, который осознал важность интеграции русской лексики в образовательный процесс киргизских школ. Его исследования по

разработке и внедрению различных словарей – постатейных и параллельных – стали основой для формирования эффективной лексической базы. В этом контексте следует отметить, что словари, в частности параллельные, не только облегчали обучение, но и способствовали культурному обмену между русским и киргизским языками.

В исследованиях он делал акцент на адаптации учебных материалов, понимая, что национальный контекст играет важную роль в восприятии информации. Он также подошел к вопросу создания лексического минимума, необходимого для эффективного обучения русскому языку, что способствовало успешному усвоению материала учащимися [3, с. 28]. Частью его большой работы стала практика внедрения методов, основанных на культурной идентичности студентов, а это помогало лучше запомнить и освоить учебный материал. Кроме того, он инициировал обсуждение роли литературы в формировании языковой компетенции и мышления учащихся. Это направление стало важным этапом в методике преподавания. Многие из его идей были позже адаптированы и применены в других постсоветских республиках, многие ученые подчеркивали их универсальность и ценность.

Л.А. Шейман предлагал проводить курсы повышения квалификации для учителей в целях повышения уровня их подготовки в области преподавания русского языка и литературы. По его инициативе организовывались научные конференции, где обсуждались актуальные вопросы методики и практики обучения. Его работы вдохновили новое поколение педагогов на дальнейшее изучение смежных дисциплин, таких как лингводидактика и культурология. Также стоит выделить его исследовательскую деятельность в области сопоставительного анализа русских и киргизских литературных традиций, что углубило понимание взаимосвязей между культурами.

Благодаря Л.А. Шейману для широкого круга педагогов стали доступны методические рекомендации, которые способствовали повышению качества обучения. Его подходы к обучению русскому языку впоследствии были интегрированы в национальные

образовательные программы [3, с. 49]. Лев Аврумович оставил наследие, которое с каждым годом становится всё более значимым в контексте глобализации и взаимопроникновения культур.

Л.А. Шейман стал родоначальником нового направления в педагогике – учебного этнокультуроведения. Его подходы к обучению позволяют интегрировать знания о культуре и традициях разных народов в образовательный процесс, что способствует более глубокому пониманию учащимися многообразия человеческого опыта [3, с. 87]. Уроки, разработанные в русле идей педагогической этносимвологии, открывают возможности для активного участия студентов в процессе обучения.

Л.А. Шейман – русский и киргизский литературовед, автор множества работ, посвященных взаимодействию русской и восточной литературы. В книге «Пушкин и его современники: Восток – Запад», написанной в соавторстве с Г.У. Соронкуловым, Лев Аврумович и Гульжигит Умарович исследуют влияние восточных культур на творчество Александра Сергеевича Пушкина [4]. В книге «Пушкин и киргизы» он подробно рассматривает связь поэзии Пушкина и киргизского фольклора. Кроме того, в работах, посвященных методике преподавания литературы, он акцентирует внимание на важности культурного контекста в образовании. Его труд «Кыргызы, казахи и другие народы Востока в мире Пушкина» – значительный вклад в изучение влияния восточных народов на русскую литературу. Л.А. Шейман также акцентирует внимание на многообразии культур, которые соприкасаются с русской литературной традицией. В книге «Русская классическая литература (вторая половина XIX в.)» он анализирует влияние Пушкина на последующих русских писателей, подчеркивая его роль как основателя литературы нового времени. Широкий спектр тем, охватываемых в его работах, показывает глубокое понимание литературных процессов и их взаимосвязей. Л.А. Шейман был не только ученым, но и преподавателем, стремившимся передать любовь к литературе новым поколениям.

Работы Л.А. Шеймана и Г.С. Зенкова не только способствовали развитию педагогической науки в Кыргызстане, но и стали

важным вкладом в дело сохранения и развития русской языковой и культурной традиции в контексте многоязычного общества.

Таким образом, научная эпоха Геннадия Зенкова и Льва Шеймана не только стала источником новых знаний, но и создала предпосылки для формирования интегративных подходов в изучении языка и литературы, что не теряет своей актуальности в наши дни.

Литература

1. *Зенков Г.С.* Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания. – Бишкек: КРСУ, 2004. 346 с.
2. *Зенков Г.С.* О лингвистических основах новой типовой программы по русскому языку для национальных групп неязыковых вузов союзных и автономных республик // Лингвистические основы методики преподавания русского языка в национальных группах неязыковых вузов: тематический сборник. – Фрунзе, 1980.
3. *Шейман Л.А.* Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе. Ч.2. Содержание курса. Языковая база. Этнокультурные аспекты. – Фрунзе: Мектеп, 1982.
4. *Шейман Л.А., Соронкулов Г.У.* Пушкин и его современники: Восток – Запад. – Бишкек: Фонд «Сорос–Кыргызстан», 2000. – 540 с.

УДК 812.52

*С.М. Юбурова,
Н.Б. Хасанов*

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена методике организации уроков русского языка в формате дистанционного обучения. В последние годы дистанционное обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Это особенно актуально

в условиях современной реальности, когда необходимость перехода на удаленный формат обучения стала явной. Для успешной организации уроков русского языка в дистанционном формате важно учитывать особенности данного предмета, а также применять современные технологии и образовательные подходы. Организация уроков русского языка в формате дистанционного обучения требует творческого подхода и применения различных методик. В представленной статье будут рассмотрены основные аспекты организации уроков русского языка в формате дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; интернет-технологии; онлайн-платформы; интерактивные методы; видеолекции, презентации.

Дистанционное обучение предполагает широкие возможности для вариативности и дифференциации как в выборе содержания, так и в формах образования. С каждым годом появляется всё больше интерактивных методов коммуникации, что способствует прогрессу данного способа обучения. Это позволит минимизировать его недостатки и развить положительные стороны.

Перед началом организации уроков русского языка в дистанционном формате необходимо определить основные цели и задачи:

➤ Обеспечение доступности образования. Стремление к тому, чтобы каждый ученик имел возможность учиться и развиваться независимо от своего местопребывания.

➤ Формирование речевых навыков. Обучение читательской и письменной грамотности, развитие устной речи и навыков общения на русском языке.

➤ Создание комфортной образовательной среды. Поддержка учеников в условиях дистанционного обучения с учетом мотивации и вовлеченности.

Пройдя несколько этапов развития, в начале XXI в. дистанционное обучение совершает значительный прорыв. Это связано прежде всего с широким доступом к персональным компьютерам и глобальной сети Интернет, что открывает «возможность предоставления доступа к учебному контенту практически из любой

точки мира». Сначала дистанционное обучение стало популярным в высших учебных заведениях, но в настоящее время дистанционные образовательные технологии всё активнее внедряются и в школьное образование, включая организацию учебного процесса в начальных классах [1, с. 98]. Технический прогресс не стоит на месте и развивается динамично, поэтому вполне возможно, что в ближайшие годы дистанционное обучение достигнет нового уровня, кардинально отличающегося от существующего.

Дистанционное обучение представляет собой «взаимодействие учителя и учащихся на расстоянии, отражающее все ключевые компоненты учебного процесса, такие как цели, содержание, методы, организационные формы и средства обучения. Это взаимодействие осуществляется с использованием специфических интернет-технологий или других средств, обеспечивающих интерактивность». Также дистанционное обучение – самостоятельная форма образования, при которой информационные технологии выступают в качестве ведущего средства.

Дистанционные курсы предоставляют учащимся возможность учиться в удобном для них темпе. Это особенно важно для людей, которые совмещают обучение с работой или другими обязанностями. Современные платформы для дистанционного обучения предлагают разнообразные форматы материалов, включая видеолекции, онлайн-тесты и интерактивные задания. Одна из ключевых задач дистанционного обучения – это создание мотивирующей и поддерживающей образовательной среды.

Интерактивные элементы, такие как форумы и чаты, способствуют более глубокому взаимодействию между участниками процесса. Дистанционное обучение также позволяет использовать ресурсы ведущих образовательных учреждений и специалистов всего мира. Это открывает доступ к качественным образовательным материалам, которые ранее могли быть недоступны.

Важно отметить, что успешное дистанционное обучение требует от учащихся самоорганизации и дисциплины. Для достижения высоких результатов необходимо определять свои цели и планировать время. Несмотря на некоторые трудности, связанные

с расстоянием, многие студенты находят в дистанционном обучении большие преимущества, в частности гибкость и индивидуальный подход к обучению [2, с. 90]. В итоге развитие дистанционных технологий продолжает трансформировать образовательный процесс, делая его более доступным и разнообразным.

При выборе средств взаимодействия с учащимися преподаватель прежде всего должен ориентироваться на доступные учащемуся в силу возраста и навыков работы с информационно-компьютерными технологиями инструменты. При этом важно постепенно знакомить его и с другими средствами, так как это создает дополнительную мотивацию, делает процесс обучения более разнообразным и способствует повышению качества освоения учебного материала.

В высшем образовании новые информационные технологии в отличие от школьного играют настолько значительную роль, что стали восприниматься как неотъемлемое. В целом акцент в образовании смещается в сторону дистанционного обучения.

Учитывая современные реалии образования и необходимость перехода на дистанционное обучение, важно разработать эффективные методики преподавания русского языка, которые смогут обеспечить высокий уровень усвоения материала и активное вовлечение учащихся. Поэтому в статье будут рассмотрены основные аспекты организации уроков русского языка в формате дистанционного обучения. Перед началом дистанционного урока преподавателю необходимо тщательно подготовиться. Следует учитывать следующие аспекты:

- обучение в индивидуальном темпе;
- свободу и гибкость обучения;
- доступность обучения для любого человека;
- эффективное осуществление взаимосвязи между преподавателем и обучающимся;
- технологичность учебного процесса;
- социальное равноправие;
- благоприятные условия для личного самовыражения обучающегося.

Основная часть урока должна быть разнообразной и включать несколько форм работы – лекции и презентации:

- Презентация нового материала с использованием мультимедийных ресурсов (видео, презентации, интерактивные задания). Визуальные элементы помогают усвоению информации.
- Групповая работа. Деление учащихся на небольшие группы для выполнения заданий. Работа с текстами: чтение, анализ, обсуждение. Это способствует активному взаимодействию и сотрудничеству.
- Индивидуальные задания. Задания, которые ученики могут выполнить самостоятельно, например, написать эссе или сочинение. Обсуждение новых понятий и правил, применение в контексте.
- Использование интерактивных инструментов. Применять онлайн-тесты, опросы и викторины, чтобы проверить уровень усвоения материала и сделать занятия более динамичными.

Один из ключевых аспектов организации дистанционных уроков – выбор платформы. Существует множество онлайн-сервисов, которые предоставляют возможности для проведения занятий:

- Zoom, Microsoft Teams, Google Meet подходят для видеозвонков и интерактивных занятий [3, с. 67]. Эти платформы позволяют проводить уроки в режиме реального времени, используя аудио- и видеоматериалы.
- Google Classroom, Moodle эффективны для организации учебного процесса, предоставления материалов и отслеживания успеваемости.
- Доски для совместной работы (Jamboard, Miro) полезны для совместного написания текстов, обсуждения и работы в группах.

Выбор платформы должен зависеть от технических возможностей школьников, наличия доступа к Интернету и удобства для преподавателя.

Неотъемлемая часть учебного процесса – система оценивания. В дистанционном формате важно обеспечить регулярную обратную связь:

- использование тестов и викторин для оценки знаний;
- индивидуальные консультации для разбора ошибок и трудных тем;
- регулярные сборы отзывов учащихся о качестве дистанционного обучения.

Таким образом, организация уроков русского языка в дистанционном формате требует внимательного подхода и креативности. Учитывая особенности предмета и потребности учащихся, можно создать эффективную образовательную среду, способствующую развитию языковых навыков. Применение технологий и интерактивных методов обучения делает процесс увлекательным и продуктивным, помогая учащимся не только усваивать новый материал, но и развивать критическое мышление и навыки общения. Благодаря использованию современных технологий и интерактивных методов можно значительно повысить эффективность обучения и улучшить результаты учебы студентов.

Интерактивные платформы позволяют учащимся активно участвовать в обсуждениях и делиться своими мнениями, что способствует более глубокому пониманию материала.

Геймификация образовательного процесса делает занятия более привлекательными, повышая мотивацию учеников и их заинтересованность в изучаемом предмете.

Использование мультимедиа-ресурсов помогает разнообразить занятия, и как следствие – улучшить запоминание и усвоение информации.

Интерактивные тесты и квизы позволяют моментально получать обратную связь, что помогает учащимся быстрее выявлять и исправлять свои недостатки [4].

Общение с преподавателями и сверстниками через онлайн-форумы и мессенджеры создает дополнительные возможности для обмена знаниями и идеями.

Использование аналитических инструментов помогает преподавателям отслеживать успеваемость и вовлеченность учащихся, а это позволяет своевременно вносить коррективы в образовательный процесс.

Литература

1. *Никитина М.Г.* Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку. – М.: Академический проект, 2019.
2. *Морозова И.С.* Эффективные технологии обучения языкам в дистанционном формате. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2018.
3. *Соловьева Л.А.* Организация учебного процесса в условиях дистанционного обучения. – Казань: Издательство казанского университета, 2020.
4. *Курдюк Ю.И.* Дистанционное обучение русскому языку: методические подходы и рекомендации // Русский язык: теория и практика. – 2020. – № 4.

УДК 811.161.1; 685.121.33

Н.В. Янкын

МОТИВ ЗДОРОВЬЯ В РЕЧЕВОМ АКТЕ ПОЖЕЛАНИЯ В РУССКОЙ И ТУРЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация. Лингвокультурологический аспект изучения языковых единиц помогает выявить в языке ментальные особенности этноса. Особую группу пожеланий представляют этикетные формулы, содержащие мотив здоровья. В предложенном исследовании определяются ситуации употребления пожеланий, содержащих мотив здоровья, выявляются сходства и различия в понимании здоровья в русской и турецкой лингвокультурах.

Ключевые слова: языковая картина мира; лингвокультура; речевой акт; речевой этикет; пожелание; здоровье; код культуры.

Изучение национальных особенностей речевого этикета разных народов постоянно привлекает внимание ученых. В статье рассматриваются различные ситуации функционирования

пожеланий с семантикой здоровья в русском и турецком языках с целью выявления сходств и различий в понимании такой важной для человека ценности, как здоровье.

Язык – инструмент культуры, основа и главное условие ее существования. В связи с этим языкознание пронизано культурно-историческим содержанием. В. фон Гумбольдт утверждает, что «язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [1, с. 68]. Специфическое мировоззрение, которое присуще той или иной культуре, отражает национальная языковая картина мира. У каждой лингвокультурной общности своя национальная языковая картина мира, формирующая тип отношения человека к миру и определяющая нормы поведения человека в обществе.

Ориентация лингвистики на человека как носителя определенной культуры дает возможность по-новому взглянуть на язык, его уровни, с точки зрения отражения в нем культурной информации. Этикет – часть культуры человека и общества. Система речевого этикета содержит национальные ментальные стереотипы общения. Этот факт объясняет появление множества исследований речевого этикета в аспекте лингвокультурологии. Этикетные традиции связаны с наличием национально специфических этикетных выражений, входящих в этикетную структуру дискурса. Речевой этикет реализуется в ситуации непосредственного общения, когда собеседники «я» и «ты» встречаются «здесь» и «сейчас». Такие составляющие речевой ситуации представляют прагматические координаты общения. Речевой этикет становится предметом исследования в прагмалингвистике, поскольку соблюдение правил речевого этикета – условие успешной коммуникации. Речевой акт в прагмалингвистике рассматривается с точки зрения достижения участниками коммуникации целей. Таким образом, формулы речевого этикета – это перформативные высказывания, равные действию. Согласно классификации Дж. Серля, пожелания можно отнести к экспрессивным речевым актам [2, с. 183].

Пожелание имеет большое значение во всех видах дискурса. По мнению Н.А. Трофимовой, пожелание «выражает чувство благоволения говорящего по отношению к адресату, выражение этого чувства способствует установлению или поддержанию контакта с другими членами общества» [3, с. 72]. Е.В. Вдовина определяет речевой акт пожелания как «вежливое речевое действие, которое реализуется говорящим с целью выразить внимание и симпатию по отношению к адресату и надежду на благополучие в жизни адресата в будущем и тем самым соответствовать нормам этикета, принятым в данном обществе» [4, с. 15].

В речевом акте «Пожелание», рассматриваемом в русском и турецком языках, можно выделить речевые формулы с благопожелательной семантикой. Эти выражения могут содержать пожелания удачи, счастья, богатства, изобилия, исполнения желаний. Следует отметить, что в турецком языке широко представлены пожелания, содержащие религиозные мотивы. Это связано с тем, что религия – важная часть турецкого общества, оказывающая большое влияние на все сферы жизни.

Мотив здоровья широко представлен в составе этикетных выражений сопоставляемых языков. Здоровье – приоритетная ценность в традиционном сознании людей разных лингвокультурных общностей.

Пожелание здоровья занимает значительное место в турецкой культуре, охватывая практически все ситуации общения. Формулы речевого этикета в турецком языке отличаются многочисленностью и ситуационным разнообразием по сравнению с другими языками.

О важности здоровья для турецкой культуры можно судить по большому количеству паремий с лексемой «здоровье»: *Sağlıktan büyük zenginlik yoktur* (Нет большего богатства, чем здоровье); *Sağlık varlıktan yeğdir* (здоровье важнее богатства) и др.

В молитвах-пожеланиях всегда подчеркивается первостепенность здоровья: *Allah sağlık versin; Allah sağ etsin* (Дай Аллах здоровья). В пожеланиях выражается значимость здорового духа (душевного состояния): *Allah can sağlığı versin* (Пусть Аллах

даст здоровья духа); *Allah canına sağlık versin* (Пусть Аллах даст здоровья твоей душе). Важность физического здоровья демонстрирует выражение: *Allah canına, bedenine sağlık vere* (Дай Аллах здоровья душе и телу).

В выражениях, связанных с пожеланием здоровья, акцентируется внимание на определенных органах человеческого организма – глазах, голове, ногах. Метонимическое значение общего здоровья через части тела передается посредством соматического кода: глаза – *Allah, göz buğu vermeye* (Чтобы Аллах не накрыл глаза пеленой); *Gözünün ferî (kuvveti, gücü, nuru) kesilmesin* (Пусть твои глаза не лишатся силы и света); голова – *Allah başını ağrıtmâsın* (Пусть Аллах не пошлет головной боли); руки и ноги – *Allah, elden ayaktan ayırmâsın* (Пусть Аллах не разлучит с ногами и руками – чтобы руки и ноги не потеряли силы).

Болезнь, как известно, приковывает человека к кровати. Посредством предметного кода, через лексемы «кровать» и «подушка» может передаваться информация о болезни: *Allah başını yastığa düşürmeye* (Пусть Аллах не даст сложить голову на подушку) в значении слечь в кровать из-за болезни.

В турецком языке мотив здоровья может выражаться в полиинтенциональных выражениях, которые совмещают в себе иллюкативную силу пожелания и благодарности, пожелания и прощания, пожелания и соболезнования и др. Так, в ситуации выражения соболезнования по поводу смерти человека близким умершего в имплицитной форме желают здоровья: *Başınız sağ olsun* (Здоровья вашей голове). В речевом акте утешение можно отметить пожеланием: *Sağlık olsun* (Пусть будет здоровье).

Мотив здоровья в ситуации благодарности в турецком языке представлен множеством этикетных выражений. Так, в качестве благодарности используются пожелания: *Sağ ol! Var ol!* (Будь здоров, существуй (живи)!). В ситуации благодарности большое внимание привлекают формулы, содержащие пожелание здоровья отдельным частям тела человека. Например, за приготовленную еду благодарят, желая здоровья рукам: *Elinize sağlık* (Здоровья

вашим рукам); гостей благодарят за визит, желая здоровья ногам: *Ayađınızla sađlık* (Здоровья вашим ногам) и др.

В ситуации прощания в турецком языке желают оставаться здоровым: *Sađlıkla kalın!*

Следует отметить, что пожелания, содержащие мотив здоровья, широко представлены в турецкой лингвокультуре в составе речевых актов прощания, благодарности, утешения, соболезнования, поздравления. Однако в ситуации приветствия в турецком языке используются выражения, в которых содержатся другие мотивы. Так, в качестве приветствия в турецком языке часто используется выражение *Merhaba*, в составе которого арабский корень *rahab* (*просторный, беззаботный*) – пожелание быть радостным и благополучным. Другая религиозная формула приветствия в турецком языке – *Selamünaleyküm* – пожелание мира и благополучия.

Теперь обратимся к русской культуре. В русской культуре этикетные пожелания, объектом которых является здоровье, также представлены широким спектром ситуаций употребления. О важности здоровья для русского человека можно судить по большому количеству паремий с лексемой «здоровье»: Здоровье дороже богатства; Береги платье снова, а здоровье смолоду; В здоровом теле здоровый дух и др.

Изначальный мотив здоровья в русской культуре можно увидеть в выражениях приветствия: *Здравствуйте* (Будьте здоровы); *Доброго здоровья; Желаю здравствовать*; а также в приветствии военных – *Здравия желаю*.

Пожеланием, совмещающим в себе иллокутивную силу благодарности и похвалы в адрес собеседника или третьего лица, являются выражения *Дай Бог здоровья; Дай Бог доброго здоровья; Да здравствует*.

Мотив здоровья отражается и в различных речевых ситуациях, например ситуации угощения – *Ешьте и пейте на здоровье; На доброе здоровье*. Благодарность гостя за угощение может выражаться пожеланием *Дай Бог доброго здоровья; Спасибо*. В ситуации прощания зафиксированы *Будьте здоровы; Дай вам Бог*

доброто здоровья; Оставайтесь живы-здоровы. К этой же категории пожеланий при прощании можно отнести и этикетную формулу *Выздоровливайте; Поправляйтесь; Не болейте*, адресованную уходящим гостем болеющему хозяину. Мотив здоровья присутствует и в пожелании чихающему: *Будьте здоровы.* Здоровья желают и в тостах: *За (ваше, твое) здоровье.*

В русской культуре можно выделить диалектные пожелания здоровья, содержащие метафорические элементы и сравнения: *Будь здорова, как вода, богата (плодовита), как земля* (пожелание замужней женщине); *Болезнь в подполье, а Вам здоровье* (пожелания тому, кого моют в бане) и др.

В языке отражаются образ жизни и быт русского народа. Большое количество диалектных архаичных выражений, содержащих мотив здоровья, отмечает в своем словаре А.Г. Балакай [5]. В русской культуре большое количество таких выражений бытовало в ситуации приветствия – *Здорово; Здоровы будем; Здоровы будете* [5, с. 182]. В некоторых выражениях присутствует указание на речевую ситуацию. Так, *Здорово в избу* – приветствие человека, входящего в дом; *Здорово ночевали (дねвали, вечеряли)* – приветствие, относительно времени суток; *Здорово сидите (стоите, идете); Здорово молиться; Здорово париться* – приветствие, относительно производимого собеседником действия [5, с. 185].

В русском языке пожелания здоровья посредством соматического кода не так широко представлены, как в турецком, однако можно заметить такое диалектное выражение, как *Здоровье в голову* [5, с. 186], которое является ответом на приветствие и добрым пожеланием.

Архаизация рассмотренных нами выражений в русской культуре связана прежде всего с изменениями в жизни русского народа.

Таким образом, проведенный в статье анализ употребления пожеланий с мотивом здоровья в русском и турецком языках позволяет сделать вывод об отношении к здоровью как приоритетной ценности в сопоставляемых лингвокультурах. Свидетельство

этому – паремии с лексемой «здоровье» и содержание мотива здоровья в формулах речевого этикета. Пожелания с мотивом здоровья характеризуются широким спектром ситуаций употребления как в русском языке, так и в турецком языке. Однако в русском языке, в отличие от турецкого, большое количество таких выражений зафиксировано в ситуации приветствия. В турецком языке интерес представляют пожелания здоровья, в которых акцентируется внимание на определенных органах человеческого организма. Результаты исследования языка в лингвокультурологическом аспекте дают ценные сведения, помогающие проникнуть в культуру и понять особенности менталитета того или иного народа. Такие сведения необходимы для языковой практики при построении речевого общения в процессе межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Гумбольдт В.* фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
2. *Серль Дж.Р.* Классификация иллокутивных актов / пер. В.З. Демьянкова // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 170–194.
3. *Трофимова Н.А.* Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ: монография. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2008. – 376 с.
4. *Вдовина Е.В.* Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Вдовина Екатерина Васильевна. – М., 2007. – 24 с.
5. *Балакай А.Г.* Словарь русского речевого этикета. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. – 672 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдивалиева Гулмира Абдимажитовна – канд. пед. наук, старший преподаватель, Кыргызско-Узбекский международный университет им. Б. Сыдыкова, гуманитарно-педагогический факультет, кафедра «Методика дошкольного и начального образования», Кыргызстан.

Е-mail: kabdivalieva@gmail.com.

Абдилазиз кызы Бегимай – преподаватель, Ошский государственный университет, отделение Европейской и Американской интеграции, Высшая школа международных образовательных программ, Кыргызстан.

Е-mail: babdilaziztegin@bk.ru.

Абдуллаев Сайфулла Нурмухаммедович – д-р филол. наук, профессор, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова, директор этнокультурного центра «Ренессанс», Кыргызстан.

Е-mail: abdullaev.sayfullah@gmail.com.

Абдулова Виктория Рашидовна – старший преподаватель, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, факультет русской и славянской филологии, кафедра теории и практики русского языка, Кыргызстан.

Е-mail: vika-abdulova@mail.ru.

Адигинеева Арзыкан Бекибаевна – старший преподаватель, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, Кыргызстан.

Е-mail: adigineeva56@gmail.com.

Алтыбаева Зуура Чотоновна – специалист Центра русского языка, Институт русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента Б.Н. Ельцина, Кыргызстан.

Е-mail: zchurmukova@mail.ru.

Апышева Светлана Шаймергеновна – канд. филол. наук, доцент, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, кафедра теории и методики преподавания русского языка и литературы, факультет русской филологии, Кыргызстан.

E-mail: yaasmin22@mail.ru.

Аскарбекова Айпери Аскарбековна – магистрант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова, Кыргызстан.

E-mail aipaask@icloud.com.

Аттокурова Сюита Абдыбековна – преподаватель, Нарынский государственный университет им. С. Наматова, Кыргызстан.

E-mail: abdullaev.sayfullah@gmail.com.

Ахметова Нурлан Алымкуловна – д-р пед. наук, профессор, Кыргызский национальный университет им. Жусупа Баласагына, Кыргызстан.

E-mail: nurlan.akhmetova@yandex.com.

Бабич Евгения Петровна – старший преподаватель, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, факультет русской и славянской филологии, кафедра теории и практики русского языка, Кыргызстан.

E-mail: jane.dreams@mail.ru.

Буряченко Елена Сергеевна – учитель русского языка и литературы, СОШ «Билимкана Восток», Кыргызстан.

E-mail: shaaf202@gmail.com.

Буряченко Татьяна Ивановна – доцент, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, межфакультетская кафедра русского языка, Кыргызстан.

E-mail: shaaf202@gmail.com.

Бутешова Айзат Раисовна – канд. филол. наук, и. о. доцента, Международная высшая школа медицины, Кыргызстан.

E-mail: nerisha@yandex.ru.

Вальваков Роман Викторович – канд. филол. наук, доцент академической программы «Лингвистика. Английский язык», Международный университет в Центральной Азии, Кыргызстан.

E-mail: valvakov_r@iuca.kg.

Внуковская Анастасия Васильевна – канд. филол. наук, доцент, Ростовский юридический институт МВД России, кафедра иностранных языков, Россия.

E-mail: vnykastyu@mail.ru.

Джумаза Мар Вундизович – канд. филол. наук, старший научный сотрудник Центра дунгановедения и китаистики, Институт истории, археологии и этнологии НАН КР, Национальная академия наук, Кыргызстан.

E-mail: mr.dzhumaza@mail.ru

Джунсаева Айгуль Валиевна – учитель русского языка и литературы, СШ им. К. Жантошева, с. Тепке, Кыргызстан.

E-mail: dzunsaeva@gmail.com.

Жоламанова Елена Ильясовна – канд. филол. наук, старший преподаватель, Кыргызско-Турецкий университет «Манас», Кыргызстан.

E-mail: elena.zholamanova@bk.ru.

Жолдошалиева Жылдызкан Эркиновна – канд. пед. наук, и. о. доцента, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, кафедра технологии обучения кыргызскому, русскому языкам в начальной школе, Кыргызстан.

E-mail: zh.zholdoshalieva@mail.ru.

Жулидов Сергей Борисович – канд. филол. наук, доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, кафедра «Английский язык для гуманитарных специальностей», Россия.

E-mail: zhulidov@ff.unn.ru.

Зикирова Шайгуль Камаловна – старший преподаватель, Баткенский государственный университет, кафедра мировых языков, гуманитарный факультет, Кызыл-Кийский гуманитарно-педагогический институт им. М.М. Тайирова.

E-mail: shaygu163@mail.ru.

Золотова Марина Вианоровна – канд. филол. наук, зав. кафедрой «Английский язык для гуманитарных специальностей», Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, Россия.

E-mail: zolotova@ff.unn.ru.

Зулпукаров Канар Зулпукарович – д-р филол. наук, профессор, Ошский государственный университет, кафедра русского и сопоставительного языкознания, Кыргызстан.

E-mail: zulpukarov@mail.ru

Иванищева Ольга Николаевна – д-р филол. наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (ФГАОУ ВО «МАУ»), кафедра филологии, межкультурной коммуникации и журналистики, Россия.

E-mail: oivanishcheva@gmail.com.

Исакова Айчурек Жанибековна – лектор, кафедра американистики и перевода, Ошский государственный университет, Кыргызстан.

E-mail: aichuisakova@gmail.com.

Исмайлова Алтынай Имамидиновна – старший преподаватель, Ошский государственный университет, Кыргызстан.

E-mail: altynaiismailova79@gmail.com.

Кадырбекова Памира Кадырбековна – д-р филол. наук, профессор, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, кафедра лингвистики, Институт иностранных языков, Кыргызстан.

E-mail: ramirakadyrbekova@ Rambler.ru.

Кадыркулова Упел Керимбаевна – доцент, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстановна, кафедра русского языка и литературы, Кыргызстан.

E-mail: upel.kadyrkulova@mail.ru.

Казанская Евгения Владимировна – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков для экономических специальностей, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Россия.

E-mail: jenni.kot@yandex.ru.

Кайымова Фарида Мурзакамиловна – канд. филол. наук, и.о. доцента, Кызыл-Кийский гуманитарно-педагогический институт им. М. М. Тайирова, Баткенский государственный университет, Кыргызстан.

E-mail: faridakaiymova@mail.ru.

Календерова Назгуль Календеровна – старший преподаватель, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, факультет русской филологии, кафедра теории и методики преподавания русского языка и литературы, Кыргызстан.

E-mail: kalenderova72@mail.ru.

Калманбетова Бегимай Калманбетова – старший преподаватель, Азиатский медицинский институт им. С. Тентишева, Кыргызстан.

E-mail: begimay-k@mail.ru.

Кварчия Виктория Беноевна – старший преподаватель, Абхазский государственный университет, кафедра русского языка, Абхазия, Россия.

E-mail: kvarchiyaviktory@yandex.ru.

Козеренко Анастасия Дмитриевна – канд. филол. наук, старший научный сотрудник, ИРЯ им В.В. Виноградова РАН, Россия.

E-mail: akozerenko@mail.ru.

Крейдлин Григорий Ефимович – д-р филол. наук профессор, Институт лингвистики РГГУ, Россия.

E-mail: grigory.e.kreydlin@gmail.com.

Крымova Лариса Ракишевна – канд. пед. наук, старший преподаватель, НАО Евразийский университет, Казахстан.

E-mail: elvira-kg@yandex.ru.

Куканова Махабат Абдыбековна – канд. пед. наук, и. о. доцента, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, кафедра технологии обучения кыргызскому, русскому языкам в начальной школе, Кыргызстан.

E-mail: m-kukanova@mail.ru.

Курбанова Махсуда Абдуллаевна – старший преподаватель, Кызыл-Кийский гуманитарно-педагогический институт им. М. М. Тайирова, Баткенский государственный университет, Кыргызстан.

E-mail: kurbanova_03@rambler.ru.

Лазариди Милана Исааковна – д-р филол. наук, профессор, Кыргызско-Российский Славянский университет, Кыргызстан.

E-mail: lazaridi_milana@mail.ru.

Мадмарова Гулипа Араповна – д-р филол. наук, профессор, Ошский государственный университет, факультет русской филологии, Кыргызстан.

E-mail: gmadmarova@oshsu.kg.

Маслова Валентина Авраамовна – д-р филол. наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, профессор кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Международного университета «МИТСО», член Президиума ВАК РБ, Беларусь.

E-mail: mvavit@tut.by.

Матохина Татьяна Алексеевна – главный специалист отдела многоязычного и инклюзивного образования КАО, Кыргызстан.

E-mail: tmatokhina@gmail.com.

Махова Марина Хасанбиевна – ассистент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова, кафедра русского языка и общего языкознания, Россия.

E-mail: m_mahova_2000@mail.ru.

Маширапова Айнагул Абакировна – преподаватель, Кыргызско-Узбекский международный университет, медколледж, кафедра «Цикл гуманитарных дисциплин», Кыргызстан.

E-mail: ainagulademi@gmail.com.

Мискичекова Занфира Ягсуповна – доцент, Ошский государственный университет, Институт филологии и межкультурных коммуникаций, кафедра всемирной литературы, Кыргызстан.

E-mail: osh_russkiy_centr@rambler.ru.

Молдомамбетова Айжан Суйорбековна – специалист Научно-инновационного отдела ИРЯ КРСУ, Кыргызско-Российский Славянский университет, Кыргызстан.

E-mail: gaanb28@gmail.com.

Нарозя Алла Георгиевна – канд. филол. наук, доцент, старший преподаватель, Кыргызско-Турецкий университет «Манас», Кыргызстан.

E-mail: alla.narozya@manas.edu.kg.

Нишанова Гульнара Абдимажитовна – лектор, Международный университет Кыргызстана, кафедра «Филология», Кыргызстан.

E-mail: gnishanova@gmail.com, Кыргызстан.

Ормокеева Рахат Козуевна – канд. филол. наук, доцент, Ошский государственный университет, Кыргызстан.

E-mail: ormokeeva@mail.ru.

Рысалиева Бурулча Абсаматовна – старший преподаватель, Азиатский медицинский институт им. С. Тентишева, кафедра естественно-гуманитарных дисциплин, Кыргызстан.

E-mail: begimay-k@mail.ru.

Султанова Айдай Муратовна – магистрант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова, Кыргызстан.

E-mail: sultanovaaidai.9800@gmail.com.

Сунатаева Эльвира Акиновна – канд. пед. наук, старший преподаватель, Американский университет в Центральной Азии, Кыргызстан.

E-mail: elvira-kg@yandex.ru.

Сыдыгалиева Гулнара Джайлообековна – старший преподаватель, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, факультет русской филологии, кафедра практического курса русского языка, Кыргызстан.

E-mail: gulnar.sydygalieva.kg@gmail.com.

Сыдыкалиева Перизат Сыдыкалиевна – магистрант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова, Кыргызстан.

E-mail: perizatsydykalieva@gmail.com.

Тагаева Гульмира Сарыгуловна – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики ПРЯЛ, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева.

E-mail: gulmira-tagaeva@mail.ru.

Тагаев Мамед Джакыпович – профессор, директор Института русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызский-Российский Славянский университет им. Б. Н. Ельцина, Кыргызстан.

E-mail: mamed_tagaev@list.ru.

Теркулова Карина Боровна – ассистент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова, кафедра русского языка и общего языкознания, Россия.

E-mail: karter.18@list.ru.

Токсомбаева Гюлайым Аргынбековна – старший преподаватель, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Ельцина, Кыргызстан. E-mail: g.a.toksombaeva@krsu.kg.

Турсунова Шахноза Наркуловна – зам. начальника отдела координации совместных образовательных программ, преподаватель-стажер, Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан.

E-mail: shaxnozanasim@gmail.com.

Уркумбаева Рахат Аваскановна – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и литературы, Таласский государственный университет, Кыргызстан.

E-mail: rurkumbaeva@inbox.ru.

Хамидова Гулнора Юлдашбаевна – старший преподаватель, Бухарский областной национальный центр обучения педагогов новым методикам, кафедра методики преподавания языков, Узбекистан.

E-mail: 14081967gulya@gmail.com.

Хамидова Шахноза Баймурзаевна – преподаватель, Баткенский государственный университет, Кызыл-Кийский гуманитарно-педагогический институт им. М. М. Тайирова, гуманитарный факультет, кафедра мировых языков, Кыргызстан.

E-mail: vtxnf2083@mail.ru.

Хасанов Навруз Баротович – д-р пед. наук, и. о. проф., Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, факультет русской филологии, кафедра теории и методики преподавания русского языка и литературы, Кыргызстан.

E-mail: navruz_1960@mail.ru.

Чатоева Зоя Бадыровна – доцент, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, Кыргызстан.

E-mail: chatoeva_zoya@mail.ru.

Чинлода Мадина Сулеймановна – канд. филол. наук, зав. Научно-инновационным отделом ИРЯ КРСУ.

E-mail: mudeina@mail.ru.

Ипышова Нургул Узакбаевна – старший преподаватель, Ошский государственный университет, Кыргызстан.

E-mail: nuryshova12@gmail.com.

Эрнисова Айгерим Эрнисовна – канд. филол. наук, зав. Центром русского языка, Институт русского языка им. А.О. Орусбаева, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента Б.Н. Ельцина, Кыргызстан.

E-mail: aigerim_ernisova@mail.ru.

Эсенгулова Гулназ Туратбековна – преподаватель, Кыргызский гуманитарный университет им. И. Арабаева, Кыргызстан.

E-mail: gulnaz0195@mail.ru.

Юбурова Сония Марсуевна – старший преподаватель, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, факультет русской филологии, кафедра теории и методики преподавания русского языка и литературы, Кыргызстан.

E-mail: yuburova@mail.ru.

Янкын Наталья Викторовна – преподаватель, Кыргызско-Турецкий университет «Манас», Кыргызстан.

E-mail: natalya.yankin@manas.edu.kg.

ВЫДАЮЩИЕСЯ РУСИСТЫ КЫРГЫЗСТАНА

Сборник статей

**Международной научно-практической конференции,
посвященной 100-летию Л.А. Шеймана и Г.С. Зенкова,
(г. Бишкек, 14–15 ноября 2024 г.)**

Редакторы: *Л.П. Шпак, Н.В. Сорочайкина*
Технический редактор *О.А. Матвеева*
Компьютерная верстка *М.Р. Фазлыевой*

Подписано в печать 04.11.2024
Формат 60×84 ¹/₁₆. Офсетная печать.
Объем 23,75 п. л. Тираж 100 экз. Заказ ...