



Учредитель

Межгосударственная образовательная организация высшего образования
«Кыргызско-Российский Славянский университет
им. первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина»

Институт русского языка им. д-ра филол.
наук, профессора А. О. Орусбаева

ISSN 1694-6820

Журнал основан профессором КРСУ М. А. Рудовым в 2011 г.

Адрес редакции: 720065, г. Бишкек, пр. Чуй, 44, каб. 223.

Тел.: (996-312) 43-75-07.

russlovo-krsu@mail.ru

Издание журнала осуществляется в рамках Программы развития КРСУ.

Журнал зарегистрирован в Министерстве юстиции Кыргызской Республики
(свидетельство №1690 от 30 ноября 2010 г.).

Журнал индексируется в РИНЦ.

Входит в Перечень рецензируемых научных периодических изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций, утвержденный приказом Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки, высшего образования и инноваций Кыргызской Республики от 27 февраля 2026 г. № 19-ОД.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

Издается ежеквартально.

Редакционный совет:

Е. В. Шекунов, проректор КРСУ, кандидат технических наук, доцент
Э. М. Афанасьева (Москва), доктор филологических наук, профессор, доцент
В. В. Воробьев (Москва), доктор филологических наук, профессор, доцент
Г. У. Соронкулов, доктор филологических наук, профессор, доцент
З. К. Дербишиева, доктор филологических наук, профессор
Г. А. Мадмарова (Ош), доктор филологических наук, доцент
М. И. Лазариди, доктор филологических наук, профессор
Л. Гузи (Словакия), кандидат философских наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. Сардарбек к., доктор филологических наук, профессор
В. К. Сабирова (Ош), доктор филологических наук, профессор
С. В. Красильникова (Москва), кандидат филологических наук, доцент
Л. С. Сулайманова, кандидат филологических наук, доцент
А. Э. Гатина, кандидат филологических наук, доцент
А. Э. Эрнисова, кандидат филологических наук, зам. директора ИРЯ КРСУ
А. А. Жусупова (Джалал-Абад), кандидат филологических наук, доцент

Главный редактор – *М. Дж. Тагаев*, доктор филологических наук, профессор, директор ИРЯ КРСУ

Заместитель гл. редактора – *Н. В. Сорочайкина*

Дизайн – *Т. Сайфутдинов*

Вёрстка – *М. Р. Фазлыева*

Отпечатано в КРСУ. Формат 60×90 1/8.

Объем 21,5 п. л. Тираж 200 экз.

Подписано в печать 28.08.2026 г.

Слово редактора



Дорогие коллеги, друзья!

Представляем вашему вниманию специальный выпуск научно-методического журнала «Русское слово в Кыргызстане», подготовленный к II Международному форуму педагогов русского языка и предметов на русском языке в Кыргызской Республике «Билингвальное образование сегодня: глобальные вызовы и эффективные практики».

Этот номер открывает новую страницу в истории нашего издания и является важным событием международного научно-образовательного сотрудничества, направленного на сохранение, развитие и продвижение русского языка в гармоничном взаимодействии с государственным языком Кыргызской Республики.

Объединив научный потенциал Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б. Н. Ельцина и Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, мы подготовили специальный выпуск, в котором представлены исследования, отражающие современные направления развития русистики, теории и практики билингвального образования, а также функционирования русского языка в условиях многоязычного пространства Центральной Азии.

Особое значение для редакции имеет включение журнала «Русское слово в Кыргызстане» в Перечень рецензируемых научных периодических изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций, утвержденный приказом Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки, высшего образования и инноваций Кыргызской Республики от 27 февраля 2026 г. № 19-ОД. Это решение, опубликованное на официальном сайте ВАК Кыргызской Республики, является признанием высокого научного уровня журнала, профессионализма его авторов и редакционного коллектива, а также подтверждением значимости нашей многолетней работы по развитию исследований в области русистики, билингвизма и межкультурного взаимодействия.

Выражаем искреннюю признательность всем нашим авторам – ученым, преподавателям, учителям и исследователям Кыргызстана, стран ближнего и дальнего зарубежья, чьи публикации формируют научное содержание издания.

Убеждены, что материалы настоящего выпуска будут способствовать дальнейшему развитию научной дискуссии по актуальным вопросам билингвального образования, преподавания русского языка, языковой политики и межкультурной коммуникации.

М. Дж. Тагаев,
главный редактор журнала «Русское слово в Кыргызстане»,
доктор филологических наук, профессор,
директор ИРЯ КРСУ

УДК 81`246.2

М. Дж. Тагаев,

доктор филологических наук, профессор,
директор Института русского языка
им. А. Орусбаева КРСУ
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: mamed_tagaev@list.ru



Н. В. Поморцева,

доктор педагогических наук, профессор,
директор Института русского языка РУДН
им. П. Лумумбы (Россия, г. Москва).
E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru



От билингвального образования к билингвальной личности: теоретико-методологическая программа

II Международного форума

Билингвалдык билим берүүдөн билингвалдык
инсанга: II Эл аралык форумдун
теориялык-методологиялык программасы

From Bilingual Education to Bilingual Personality:
Theoretical and Methodological Program
of the II International Forum

Аннотация. В статье предлагается теоретико-методологическая программа II Международного форума по билингвальному образованию. На основе анализа эволюции научных представлений о билингвизме – от системно-структурного и психолингвистического к социолингвистическому и лингвокультурологическому подходам – обосновывается положение о смене стратегической цели современного билингвального образования. Доказывается, что

его конечным результатом является не только овладение двумя языками, но и формирование билингвальной личности, способной свободно использовать различные лингвокультурные коды в зависимости от коммуникативной, социальной, когнитивной и профессиональной ситуации. Предлагается лингвокультурологическая интерпретация функционального билингвизма как механизма выбора языка посредством актуализации соответствующего лингвокультурного кода. Определяются основные направления научной дискуссии, составляющие концептуальную основу II Международного форума по билингвальному образованию.

Ключевые слова: билингвальное образование; билингвальная личность; функциональный билингвизм; лингвокультурный код; лингвокультурология; языковая ситуация; кыргызско-русское двуязычие; русский язык; билингвизм; человеческий капитал

Аннотация. Макалада Эл аралык билингвалдык билим берүү боюнча II форумдун теориялык-методологиялык программасы сунушталат. Билингвизм жөнүндөгү илимий түшүнүктөрдүн эволюциясын талдоонун негизинде – системалык-структуралык жана психолингвистикалык мамилелерден социолингвистикалык жана лингвокультурологиялык мамилелерге чейин – азыркы билингвалдык билим берүүнүн стратегиялык максатынын өзгөрүшү жөнүндөгү жобо негизделет. Анын акыркы натыйжасы эки тилди өздөштүрүү гана эмес, коммуникативдик, социалдык, когнитивдик жана кесиптик кырдаалга жараша ар кандай лингвомаданий коддорду эркин колдоно алган билингвалдык инсанды калыптандыруу болуп саналат деген далилдер келтирилет. Тиешелүү лингвомаданий кодду актуалдаштыруу аркылуу тилди тандоо механизми катары функционалдык билингвизмдин лингвокультурологиялык чечмелениши сунушталат. Эл аралык билингвалдык билим берүү боюнча II форумдун концептуалдык негизин түзгөн илимий дискуссиянын башкы багыттары аныкталат.

Негизги сөздөр: билингвалдык билим берүү; билингвалдык инсан; функционалдык билингвизм; лингвомаданий код; лингвокультурология; тилдик кырдаал; кыргыз-орус кош тилдүүлүгү; орус тили; билингвизм; адамдык капитал

Abstract. The article proposes the theoretical and methodological program of the II International Forum on Bilingual Education. Based on an analysis of the evolution of scientific concepts of bilingualism—shifting from systemic-structural and psycholinguistic to sociolinguistic and linguoculturological approaches—the paper substantiates the proposition that the strategic goal of modern bilingual education has changed. It is argued that its ultimate goal is not only the mastery of two languages, but also the formation of a bilingual personality capable of freely using various linguocultural codes depending on the communicative, social, cognitive, and professional situation. A linguoculturological interpretation of functional bilingualism is proposed as a mechanism of language choice through the actualization of the corresponding linguocultural code. The main directions of the scientific discussion that form the conceptual framework of the II International Forum on Bilingual Education are defined.

Keywords: bilingual education; bilingual personality; functional bilingualism; linguocultural code; linguoculturology; language situation; Kyrgyz-Russian bilingualism; Russian language; bilingualism; human capital

Кыргызстан – страна, где исторически сложившееся кыргызско-русское двуязычие стало характерной чертой языковой ситуации как на уровне общественных отношений, так и в ментально-языковом сознании большинства ее граждан.

Принимая во внимание значимость этого факта для развития страны, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Н. Ельцина (КРСУ) относит билингвальное образование к одному из ключевых и динамично развивающихся приоритетных направлений вуза.

КРСУ совместно с Российским университетом дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН) ведет активную научную разработку проблемы билингвального образования с участием широкого круга специалистов из Кыргызстана, России и других стран СНГ. 26–28 сентября 2025 г. состоялся I Международный форум педагогов русского языка и предметов на русском языке в Кыргызской Республике «Билингвальное образование сегодня: глобальные вызовы и эффективные практики», где были рассмотрены современные тенденции и актуальные вопросы билингвального образования, процессы взаимного влияния и развития национального и русского языков как средства культурного и исторического наследия.

Кроме того, на площадках этого форума педагоги и эксперты из Кыргызстана, России, Казахстана, Армении, Беларуси, Таджикистана и др. стран обменялись эффективными методиками, инновационными решениями педагогических проблем билингвального образования, поделились опытом обучения русскому языку как неродному, а также вынесли на обсуждение

злободневные вопросы, связанные с преподаванием предметов школьного курса на русском языке.

Данный форум стал важным научно-педагогическим событием. Подчеркнув актуальность и перспективность развития билингвального образования, участники отметили необходимость дальнейшей разработки этой проблематики для стран постсоветского пространства. В этой связи на форуме было принято решение провести в сентябре 2026 г. II Международный форум по билингвальному образованию.

Актуальность форума билингвального образования подчеркивается тем фактом, что в условиях, когда, с одной стороны, перед малыми народами стоит задача сохранить и упрочить позиции родного языка, как знака уникальности этноса и хранителя культурно-исторических ценностей, символа государственности, а с другой – приобщиться к комплексу знаний и технологий современного мира. В этих условиях активизируется понятие лингвокультурного кода, под которым понимается система языковых средств, культурных смыслов, ценностей и моделей поведения, актуализируемых тем или иным языком.

Роль билингвизма и билингвального образования трудно переоценить. В XXI в. эти проблемы приобретают всё большую значимость [1; 2]. Эти вопросы находятся в центре внимания специалистов, занимающихся изучением двуязычия народов Центральной Азии [3; 4; 5; 6].

Современное билингвальное образование не ограничивается овладением двумя языками, а ориентировано на формирование билингвальной личности, способной

эффективно использовать тот лингвокультурный код, который наиболее оптимально соответствует коммуникативной, когнитивной, социальной и профессиональной ситуации.

Сравнение роли разных языков в процессе познания мира показывает, чем большую активность проявляет язык в какой-либо области, тем шире круг наших познаний в этой сфере. В большинстве случаев таковыми являются мировые языки, в частности английский, русский и др. В данной ситуации наиболее оптимальной для трансляции и генерирования новых знаний становится та лексико-грамматическая система языка, при помощи средств которой были кристаллизованы и впервые описаны.

Развивая идеи Н. Хомского, Т. В. Черниговская отмечает, что язык – не только средство коммуникации, так как есть и другие средства для общения. «Главное не это, – утверждает она, – а главное – что средство мышления и как бы для формирования мира. В этом дело. Язык формирует мир» [7, с. 170].

«Границы моего языка означают границы моего языка», – писал Л. Витгенштейн [8, с. 56]. Следовательно, чем больше языков знает индивид, тем обширнее и богаче его мир. С позиций синергетики, слияние и взаимное усиление культурно-ценностной информации, поступающей из разных языков, могут сделать концептуальную базу билингва объемнее, глубже и красочнее концептуальной базы монолингва.

В эпоху кардинальных преобразований жизни общества в действительную жизнь этнического коллектива начинают массово проникать новые знания о мире

в форме понятий, терминов, смыслов и технологических решений, язык малого народа не успевает этот поток информации обрабатывать собственными средствами. Ведь за каждой единицей знания, за каждым термином лежит целое концептуальное пространство, которое было сформировано ценой неустанного поиска нескольких поколений специалистов.

В этой ситуации возникает острейшая потребность овладения этими языками как эффективным средством накопления человеческого капитала и профессионального развития личности. Для представителей такой страны, как Кыргызстан, традиционным, близким и понятным языковым кодом, открывающим доступ к мировому научно-образовательному пространству, был и остается русский язык. К тому же неоспоримый факт, что русский язык – это и мост, метаязык изучения других языков и культур.

Стремление к овладению другими языками и культурами заложено в глубинах сознания и номадической ментальности кыргызов, в истоках которых лежит философия кочевой цивилизации, благодаря ей этнос активно контактировал с представителями разных народов. Не случайно Ч. Айтматов, называя двуязычие новой формой национальной культуры, писал: «Мы народ двух языков, точнее говоря, двуязычные киргизы. Мы ценим, храним и развиваем, функционально применяем свой родной язык и в то же время активно используем, активно внедряем в свою культуру, в свою повседневную жизнедеятельность русский язык» [9, с. 523].

Обратимся теперь к самому феномену билингвизма, чтобы отследить динамику

развития этого понятия в контексте движения научной мысли от парадигмы системно-структурной к антропоцентрической и прийти к собственному пониманию этого явления. Согласно методологии системно-структурного подхода, билингвизм рассматривался преимущественно как владение репертуаром языковых средств двух языковых систем в коммуникативных целях. С точки зрения Л. В. Щербы, билингвизм – это сосуществование и взаимодействие двух языковых систем, при котором происходит не механическое смешение языков, а сложное взаимодействие элементов разных систем [10, с. 60–74; 11, с. 313–318].

В исследованиях У. Вайнрайха в центре внимания находятся не только вопросы языковых контактов, межъязыковой интерференции и структурного взаимовлияния языков, но отмечается тесная связь билингвизма с психологией и социальными науками [12]. В работах В. В. Аврорина развитие получили социальные аспекты двуязычия, что существенно расширило понимание этого явления, перенеся акцент с индивидуального владения двумя языками на условия их общественного функционирования [13].

В концепции Е. М. Верещагина билингвизм понимается как психолингвистическая характеристика личности, проявляющаяся в способности попеременно осуществлять речевую деятельность на двух языках [14]. В последующих работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова наметился переход к лингвострановедческому

осмыслению билингвизма, основанному на рассмотрении языка как носителя культуры, что впоследствии стало одной из теоретических предпосылок становления лингвокультурологического подхода [15].

С точки зрения задач, стоящих перед современным билингвальным образованием, перспективным представляется функциональный билингвизм – направление, которое сформировалось в социолингвистических исследованиях В. А. Аврорина, У. Вайнрайха, Ч. Фергюсона и Дж. Фишмана. Особенность его в том, что здесь в центре внимания вопросы распределения языков по сферам общения, их общественных функциях и языковой ситуации.

По нашему мнению, наступил новый этап, когда с учетом человеческого фактора необходимо включить лингвокультурологический аспект при изучении функционального билингвизма, что позволяет определить, на какие культурные смыслы, ценности, модели поведения и идентичности опирается билингв при выборе языка общения. Так, функциональная дистрибуция языков в Кыргызстане обусловливается следующими факторами: кыргызский язык – язык национальной идентичности, традиционной культуры, семейной и этнической коммуникации; русский – язык межнационального общения, научной и профессиональной коммуникации, высшего образования и евразийского культурно-языкового пространства. Достаточно отметить, что на русском языке получают высшее образование до 90 % студентов Кыргызской Республики¹.

¹ На русском языке получают образование 90 процентов студентов Киргизии. – URL: https://rg.ru/2018/05/10/na-russkom-iazyke-poluchaiut-obrazovanie-90-procentov-studentov-kirgizii.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fru.wikipedia.org%2F

Из отчета Национальной аттестационной комиссии КР (НАК КР) следует, что львиная доля защищаемых в стране диссертаций (88,98 %) выполняется на русском языке и лишь небольшая часть (11,02 %) – на кыргызском¹.

В результате билингвального образования в сознании личности формируется единое, но многослойное лингвокультурное пространство, в котором взаимодействуют две системы ценностей, культурных смыслов, знаний и моделей поведения, репрезентируемые родным и русским языками. Выбор языка в конкретной ситуации означает актуализацию соответствующего лингвокультурного кода, а не переход из одного «мира» в другой.

С точки зрения реализации национально-культурных и эмоциональных устремлений и задач формирования и накопления человеческого капитала, функциональный билингвизм целесообразно рассматривать не только как форму распределения коммуникативных функций между двумя языками, но и как способ реализации различных лингвокультурных кодов, посредством которых билингвальная личность актуализирует национальные, социальные и профессиональные ценности в зависимости от ситуации общения.

Функциональный билингвизм представляет собой форму организации речевой деятельности билингвальной личности, при которой выбор языка определяется не только коммуникативной сферой, но и актуализируемым

лингвокультурным кодом. Такой подход, акцентируя внимание на билингвальной личности, в сознании которого происходят межъязыковые корреспонденции смыслов и ценностей, открывает новые перспективы в развитии транслингвальной лингвокультурологии, поскольку связывает функциональное распределение языков с переключением между различными культурными моделями, а не только между языковыми системами.

Если традиционная методика обучения ориентирована на овладение языковыми средствами, то задачи функционального билингвизма направлены на формирование способности свободно переключаться между различными лингвокультурными кодами.

С позиций антропоцентрического и функционального подходов, билингвизм предлагается определить как интегративное качество личности, проявляющееся в способности свободно использовать два языка как взаимодополняющие средства коммуникации, познания и культурной идентификации, актуализируя соответствующие им лингвокультурные коды в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.

II Международный форум по билингвальному образованию посвящается экспертному обсуждению не только ключевых проблем билингвального образования, но и вопросам формирования билингвальной личности. Билингвальная личность – это основа современного образовательного процесса, благодаря которой обеспечиваются гармоничные

¹ Сводный отчет работы отделов Национальной аттестационной комиссии при Президенте Кыргызской Республики за 2023 г. – Бишкек, 2024. – 16 с.

взаимоотношения между языками и культурами, развитие ресурсной базы родных языков, эффективное формирование человеческого капитала и профессиональное развитие.

Для стран постсоветского пространства особая роль в билингвальном образовании принадлежит русскому языку, который в ходе культурно-исторических процессов стал надежным партнером родных языков. На форуме предстоит обсудить и поделиться опытом организации билингвального образования, передовыми методами и технологиями обучения русскому языку в контексте его взаимодействия с родными языками, рассмотреть вопросы функционального билингвизма и выяснить, как организовать обучение использованию лингвокультурных кодов этих языков.

В экспертно-исследовательскую повестку Международного форума включаются следующие тематические направления:

- Билингвальное образование: современные тенденции развития в странах СНГ.
- Русский язык в билингвальной культурно-образовательной среде: эффективные практики формирования билингвальной языковой личности.
- Диагностика и оценка речевых навыков у обучающихся на русском языке: теория и практика.
- Формирование билингвальной языковой личности как путь к гармонизации во взаимодействии языков и культур.
- Билингвы в школе и вузе: психолого-педагогическое взаимодействие языков и культур.
- Русский язык в подготовке билингвальных педагогических кадров: современные подходы к проектированию образовательных программ.
- Подготовка кадров высшей квалификации: от раскрытия потенциала к эффективной практике в профессиональной деятельности.

Литература

1. Карлинский, А. Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты / А. Е. Карлинский. – Алматы, 2011 – 252 с.
2. Орусбаев, А. О. Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане / А. О. Орусбаев. – Бишкек: КРСУ, 2003. – 282 с.
3. Тагаев, М. Дж. Диалог языков и культур (на материале исследования функционирования и взаимодействия культурно-языковых пространств киргизского и русского языков) / М. Дж. Тагаев. – Бишкек: КРСУ, 2015. – 240 с.
4. Тагаев, М. Дж., Молдомамбетова, А. С. Русский язык в Кыргызстане: 30 лет постсоветской эпохи / М. Дж. Тагаев, А. С. Молдомамбетова. – Бишкек: КРСУ. – 248 с.
5. Залевская, А. А. Актуальные проблемы двуязычия: обзор // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». Выпуск «Лингвистика и межкультурные коммуникация». – 2008. – № 13. – 125–144 с.
6. Афанасьева, Н. Д., Захарченко, С. С., Могилева, И. Б. Формирование языковой картины мира у билингвов / Н. Д. Афанасьева, С. С. Захарченко,

- И. Б. Могилева // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 587–595.
7. *Анохин, К. В., Черниговская, Т. В.* Мозг и его «Я». Кто мы? Откуда мы? Куда мы идем? / К. В. Анохин, Т. В. Черниговская. – М.: АСТ, 2026. – 496 с.
8. *Витгенштейн, Л.* Логико-философский трактат. – Философские работы. Часть I / Л. Витгенштейн; пер. с нем.; сост., вступ. статья, примеч. М. С. Козловой; пер. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
9. *Айтматов, Ч.* Полное собрание сочинений в 10 т. Т. 9. / сост. А. Акматалиев, Н. Ыйсаева. – Публицистика. – Бишкек: Улуу тоолор, 2018. – 587 с.
10. *Щерба, Л. В.* О понятии смешения языков / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 60–74.
11. *Щерба Л. В.* К вопросу о двуязычии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 313–318.
12. *Вайнрайх, У.* Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх; пер. с англ. Ю. А. Жлуктенко. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
13. *Аврорин, В. А.* Проблемы изучения функциональной стороны языка: К вопросу о предмете социолингвистики / В. А. Аврорин. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1975. – 274 с.
14. *Верещагин, Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М.: Изд-во Московского университета, 1969. – 160 с.
15. *Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г.* Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.

УДК 81`246.2

Е. А. Барская,
кандидат педагогических наук,
старший педагог кафедры общеобразовательных дисциплин
Института русского языка РУДН им. Патриса Лумумбы,
заслуженный учитель РФ
(Россия, г. Москва).
E-mail: barskay@mail.ru



**Стратегии текстовой деятельности
при изучении русского языка в билингвальной среде**
**Билингвалдык чөйрөдө орус тилин үйрөнүүдөгү
тексттик ишмердүүлүктүн стратегиялары**
**Strategies for Text Activities in Learning Russian
in a Bilingual Environment**

*Памяти Галины Васильевны Пранцовой,
кандидата педагогических наук,
профессора ПГПУ им. В. Г. Белинского,
моего наставника и учителя,
посвящается...*

Аннотация. В статье рассматриваются методические подходы к изучению русского языка в билингвальной среде посредством применения стратегического подхода к работе с текстами. Представлен пример работы с текстом Ю. Коваля «Снегири и коты» (предтекстовая деятельность, текстовая деятельность, послетекстовая деятельность), в котором демонстрируется опыт организации тренинга по грамматике и лексическому анализу, словообразовательному анализу, толкованию лексического значения слова, подбора синонимов, построения предложений по образцу, что выводит ученика-билингва на понимание смысла фразы, предложения, мысли автора, учит постигать правила коммуникации на русском языке.

Ключевые слова: стратегический подход; предтекстовая деятельность; текстовая деятельность; послетекстовая деятельность; авторский замысел; речевые действия

Аннотация. Макалада текст менен иштөөдө стратегиялык мамилени колдонуу аркылуу билингвалдык чөйрөдө орус тилин үйрөтүүнүн усулдук ыкмалары каралат. Ю. Ковалдын «Суукканаттар жана мышыктар» (Снегири и коты) тексти менен иштөөнүн мисалы (текстке

чейинки иш-аракет, тексттик иш-аракет, тексттен кийинки иш-аракет) сунушталган. Анда грамматика жана лексикалык талдоо, сөз жасоочулук талдоо, сөздүн лексикалык маанисин чечмелөө, синонимдерди тандоо, үлгү боюнча сүйлөмдөрдү түзүү боюнча тренингди уюштуруу тажрыйбасы көрсөтүлөт. Бул иш-аракеттер билингв-окуучуну фразанын, сүйлөмдүн маанисин, автордун оюн түшүнүүгө алып келет жана орус тилинде баарлашуу эрежелерин өздөштүрүүгө үйрөтөт.

Негизги сөздөр: стратегиялык мамиле; текстке чейинки иш-аракет; тексттик иш-аракет; тексттен кийинки иш-аракет; автордук ой-максат; кептик иш-аракеттер

Abstract. This article examines methodological approaches to learning Russian in a bilingual environment through a strategic approach to text processing. An example of working with Yury Koval's text "Bullfinches and Cats" (pre-text activities, text activities, and post-text activities) is presented. This example demonstrates how to organize training in grammar and lexical analysis, word-formation analysis, interpreting the lexical meaning of words, selecting synonyms, and constructing sentences based on a model. This helps bilingual students understand the meaning of phrases, sentences, and the author's thoughts, and teaches them to comprehend the rules of communication in Russian.

Keywords: strategic approach; pre-text activity; text activity; post-text activity; author's intent; speech acts

Современное представление о русском языке в мировом социокультурном пространстве не ограничивается только знанием графического образа некоторых букв, умением воспроизвести некоторые слова на русском или назвать несколько имен и фамилий политических деятелей России разных эпох, знаменитых представителей той или иной отрасли науки, культуры. Русский язык сегодня – это массив знаний, значимых для освоения представителями всех этносов и культур, это даже не лингвистическая категория, а способ понимания происходящего в мире, дифференциации событий и явлений, возможность определить свое отношение к миру через систему координат, именуемую *русский язык*.

В этой связи имя великого Пушкина как было, так и остается символом русской национальной идентичности, великой русской культуры, вбирая в себя актуализированную нынешним временем

некую мобильность, способность интегрировать эпохи и стирать границы между нациями и народностями.

Радостно отметить, что День русского языка в КРСУ стал не только знаменательным событием, но и культурным явлением на постсоветском пространстве, подчеркнувшим еще раз объединяющую роль русского языка. Вызывает огромное уважение подвижнический труд учителей-русистов в Кыргызстане, прививающих ученикам не просто знания русского языка, но и представление о русской культуре, русском народе, что, безусловно, формирует у школьников-билингвов современное представление об открытости мира двух культур, интегрированности исторических путей наших народов.

Несмотря на то, что методика преподавания русского языка как иностранного считается уже сформировавшейся наукой, имеющей четкий терминологический аппарат, сложившуюся систему

методических подходов, у учителей-практиков всегда остаются вопросы, а главный из них – *Как изучать тексты на русском языке, максимально делая его (текст) доступным для понимания школьника?* Постараемся наметить пути поиска ответа на этот вопрос, опираясь на наработанный преподавательский опыт.

Безусловно, главным компонентом содержания обучения русскому языку в билингвальной среде следует признать формирование, развитие и совершенствование речевых действий – речевых умений в чтении, аудировании, говорении и письме. Кроме того, нельзя не упомянуть принципы комплексности и дифференцированности при обучении русскому языку билингвов, которые реализуются в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с начала обучения.

Известный методолог чтения, президент Русской ассоциации чтения Н. Н. Сметанникова пишет: «Учебные стратегии – это набор действий, который предпринимает обучающийся, для того чтобы облегчить обучение, сделать его эффективнее, результативнее, быстрее, приятнее, нацелить и приблизить деятельность учения к собственным целям. <...> *Стратегия* (курсив – Н. Н. Сметанникова) (в обучении) – это в первую очередь систематизированный план, программа действий и операций, осознанно применяемая для управления обучением с целью его улучшения» [1, с. 258].

Классификация этапов чтения, предложенная Н. Н. Сметанниковой [2, с. 346–347]:

предтекстовая деятельность – направлена на постановку задач чтения, актуализацию предшествующих знаний и опыта, знакомство с ключевыми понятиями и терминами, создание мотивации к чтению;

текстовая деятельность – управление процессом чтения, развитие механизмов чтения (выдвижение гипотез, контекстуальная и смысловая догадка, размышление во время чтения);

послетекстовая деятельность – корректировка читательского восприятия, формулирование идеи текста, подготовка к осознанному запоминанию и воспроизведению.

Взяв за основу стратегический подход Н. Н. Сметанниковой при работе с текстом с целью формирования умения «раскрывать иерархию смыслов текста» [1, с. 259], наполним его приемами работы, направленными на усвоение новой лексики, анализ грамматических форм, синтаксических конструкций при изучении русского языка в билингвальной среде.

Предлагаем рассмотреть пример изучения лексики и грамматики русского языка в контексте использования стратегического подхода при чтении текста Юрия Коваля [3, с.125]:

Снегири и коты

*Поздней осенью, с первой порошей
пришли к нам из северных лесов снегири.*

*Пухлые и румяные, уселись они на яблонях,
как будто заместо упавших яблок.*

*А наши коты уж тут как тут. Тоже
залезли на яблони и устроились на нижних*

ветвях. Дескать, присаживайтесь к нам, снегири, мы тоже вроде яблоки.

Снегири хоть целый год и не видели котов, а соображают. Всё-таки у котов хвост, а у яблок – хвостик.

До чего ж хороши снегири, а особенно – снегурки. Не такая у них огненная грудь, как у хозяина-снегиря, зато нежная – палевая.

Улетают снегири, улетают снегурки.

А коты остаются на яблоне.

Лежат на ветках и виляют своими яблочными будто хвостами.

Предтекстовая деятельность будет направлена на работу со значением слова *снегири* (*снегирь*), что пополнит словарный запас изучающих русский язык и расширит их представление о природном мире России.

Для определения лексического значения этого слова обратимся к толковому словарю:

«Снегирь,-я, м. Небольшая лесная певчая птица сем. вьюрковых с красной грудью (у самцов). В обнажившихся ветках сирени у окна моего дома чирикают **снегири**. Они такие толстенькие, веселые, в красных жилетах. К. Коровин. В деревенской глуши» [4, с. 164].

В рамках предтекстовой деятельности поставим перед школьниками задачу: «Спрогнозируйте содержание текста по его названию», ведь несложно заметить, что название текста звучит провокационно: всем известно, что кошки и коты охотятся на птиц. Получаем интересные варианты сюжетных историй: «Коты помогали снегирям добывать пищу в сильные морозы», «Снегири и коты согревали

друг друга в сильные морозы», «Котам понравилось слушать щебет снегирей, они смогли подружиться» и др.

Текстовая деятельность над произведением Ю. Коваля будет сопряжена с грамматическим комментарием и выполнением грамматических упражнений, с лексическим комментарием, с толкованием слов по словарю, с моделированием синтаксических конструкций по образцу, с созданием монологического высказывания.

В качестве примеров рассмотрим несколько блоков работы с отдельными фрагментами текста.

Блок 1.

«Поздней осенью, с первой порошей пришли к нам из северных лесов снегири».

– Какой глагол использует автор, чтобы сообщить о появлении снегирей?

*** *пришли*

– Используйте этот глагол в своих конструкциях по модели: *пришли* (гл. СВ) + *существительное* (кто? что? И. п.), *используйте слова: гости, мысли, дни, часы и т. д.*

*** *пришли гости, пришли мысли, пришли чудесные дни и др.*

– Какой глагол использовать правильнее?

*** *прилетели* (ведь птицы не ходят, а летают)

– Используйте этот глагол в своих конструкциях по модели: *прилетели* (гл. СВ) + *существительное* (кто? что? И. п.), *используйте слова: друзья, идея, камень и др.*

*** *прилетели друзья, прилетела идея, прилетел камень и др.*

В результате моделирования конструкций и объяснения их смысла приходим

к выводу, что глаголы *пришли* и *прилетели* – это многозначные слова, так как в каждом выражении они приобретают новый смысл.

Использование автором глагола *пришли* обусловлено характеристикой явления природы: «*снегири в сильные морозы перебираются ближе к жилью человека, так как в лесу пищи становится меньше, они остаются в парках и садах на длительное время, словно приходят в гости*» (из ответа ученика).

Блок 2.

«*Пухлые и румяные, уселись они на яблонях, как будто заместо упавших яблок*».

– Что означает слово *пухлые*? Обратимся к толковому словарю:

«*Пухлый, -ая, -ое; пухл, пухла, пухло.*

1. Округлый и мягкий, несколько вздутый. *Пухлые щечки.* 2. О рукописи, книге: толстый, большой (часто неодобр.) П. том. П. досье» [5, с. 632].

*** *круглые, полные, пушистые*

– Что означает слово *румяные*? Обратимся к толковому словарю:

«*Румяный, -ая, -ое, -ян.* 1. Покрытый румянцем. *Румяные щеки.* 2. перен. Алый, красный. *Р. закат. Румяные облака.* 3. О печеном: с поверхностью коричневого оттенка (разг.). *Р. пирожок. Румяная корочка*» [5, с. 687].

*** *с розовыми щеками: у самцов снегирей по обеим сторонам клюва как будто розовые щеки*

– Какой фрукт напомнили они автору? Почему?

*** *Яблоки, такие же круглые, с розовыми боками*

– Какое слово употребляется не в литературном варианте?

*** *заместо, литературный вариант – «вместо», т. е. снегيري сели на ветви яблонь и стали похожи на яблоки, такие же круглые и розовые (из ответа ученика).*

Блок 3.

– Опишите снегирей, используйте слова из текста Ю. Коваля.

*** *Снегири – это маленькие птицы, как воробьи. Когда начинаются холода и выпадает снег в России, они прилетают в сады, чтобы найти пищу.*

Снегири красивые: с розовыми и красными перьями, от холода они становятся пухлые и круглые, как яблоки (из группового ответа учеников).

Блок 4.

«*А наши коты уж тут как тут. Тоже залезли на яблони и устроились на нижних ветвях*».

– Что значит *устроились*?

*** *залезли на ветки и там сидят, расположились, им удобно (из ответа ученика).*

– Постройте выражение по модели: *устроились (гл. СВ) на... + существительное (на ком? на чем? П. п.)*, используйте слова: *диван, пляж, кафе, лестница, люстра, метро, автобус.*

*** *устроились на (чем?) диване, на (чем?) на пляже, на (чем?) на лестнице*

– С какими слова конструкция потеряет смысл?

*** *Нельзя устроиться на кафе, потому что это здание; можно устроиться на крыше кафе или автобуса при некоторых*

обстоятельствах; можно устроиться на люстре, если это сделает птица или небольшое животное, кошка, например. В метро можно устроиться, но не НА метро (из ответа группы учеников).

Блок 5.

«Дескать, присаживайтесь к нам, снегири, мы тоже вроде яблоки».

Организуем поиск ответа на вопрос: *Как вы понимаете значение этого предложения?*

Обратимся к словарю:

«Дескать, частица (прост.), употребляется при передаче чужой речи [5, с.165].

Предложим школьникам выявить значение глаголов с приставкой ПРИ – в следующих парах: *присаживайтесь – садитесь, прилягте – лягте, приберите – уберите, присмотрите – смотрите, приоткройте – откройте, прикупите – купите.*

Отмечается, что глаголы в повелительном наклонении с приставкой ПРИ приобретают смысл вежливой просьбы, а не требования.

*** *«Коты хотят, чтобы снегири сели с ними рядом. Как будто коты тоже яблоки и не опасны для них. В предложении звучит ирония, так как коты хитрят и хотят оказаться рядом с птицами не просто так»* (из ответа ученика).

Блок 6.

«Снегири хоть целый год и не видели котов, а воображают. Всё-таки у котов хвост, а у яблок – хвостик».

– Чем, по мнению снегирей, коты не похожи на яблоки? – этот вопрос позволяет обратить внимание на форму им. сущ. м. р. с суффиксом -ик-.

Изучим словообразовательную модель: *имя существительное мужского рода на согласный + суффикс -ик-*. Для этого образуем новые слова с этим суффиксом от основ следующих существительных:

Венец – венчик

Холм – холмик

Стол – столик

Глаз – глазик

Салат – салатик

Столб – столбик

Хвост – хвостик

Куб – кубик

Рубль – рублик

Луч – лучик

Шалаш – шалашик

Ковш – ковшик

Бант – бантик

Гвоздь – гвоздик

Карандаш – карандашик

Нож – ножик

Дом – домик

Нос – носик

Сад – садик

В ходе выполнения упражнения поясняем (или выясняем), что суффикс -ик- образует новое слово с оттенком значения *маленький, небольшой*.

Кроме того, грамматическая форма имени существительного во множественном числе родительного падежа, как правило, вызывает сложности в образовании. На следующем этапе текстовой работы выполним со школьниками упражнение на образование этой формы существительного:

яблоки – яблoк

груши – груш

абрикoсы – абрикoсов

мандарины – мандаринов

апельсины – апельсинов

сливы – слив

гранаты – гранатов

лимоны – лимонов

бананы – бананов

**киви – киви (не изменяется, несклоняемое существительное)*

«Снегири оказались сообразительные: у котов длинные пушистые хвосты, а у яблoк таких хвостов нет, у них маленькие хвостики, при их помощи они прикрепляются к дереву. Это черешки» (из ответа ученика).

Блок 7.

«До чего ж хороши снегири, а особенно – снегурки. Не такая у них огненная грудь, как у хозяина-снегиря, зато нежная – палевая».

Назовите слова, при помощи которых автор описывает цвет оперения снегирей, – это задание позволяет выстроить работу над колористической лексикой и показать способ образования имени прилагательного в русском языке на примере слова *огненная*, организовать наблюдение над грамматическими формами имен прилагательных.

Чтобы выяснить лексическое значение прилагательного *палевая*, обратимся к словарю. *Палевый*, -ая, -ое; ев. Бледно-желтый с розоватым оттенком [5, с. 487].

К прилагательному *огненная* подберем синоним: *ярко-красная*.

Обращаем внимание школьников на употребление существительного *снегурки* в несвойственном ему значении. *Снегурка*, -и, ж. В сказках: то же, что снегурочка [5, с. 736]. Всем известно, что в русских сказках снегурочкой называют девочку из снега, внучку Деда Мороза. Приходим к выводу, что «автор произведения с особым теплом говорит о самках снегирей, они ему симпатичны, несмотря на то, что не такие яркие и привлекательные, как сами снегири. Писатель называет снегиря «хозяином», т. е. главой семьи. Поэтому употребление слова «снегурка» оправдано, т. е. это жена главы семьи» (из ответа ученика).

Блок 8.

«Улетают снегири, улетают снегурки. А коты остаются на яблоне. Лежат на ветках и виляют своими яблочными будто хвостами».

Выясним значение конструкции со словом *будто*, определим часть речи и подберем синонимичные слова: это сравнительный союз, синоним к союзам *как*, *словно*, *как будто*, помогает построить фразу, в которой говорится о сравнении двух или нескольких предметов.

Составим короткие предложения со значением сравнения двух предметов (лица и предмета) из слов:

1. Девушка, береза, *будто*

*** Девушка *будто* береза.

2. Вода, стекло, *будто*

*** Вода *будто* стекло.

3. Паутина, шелк, *будто*

Паутина *будто* шёлк.

4. Озеро, зеркало, *будто*

***Озеро *будто* зеркало.

Подводя итоги наблюдения над конструкцией, отмечаем, что *«снегири все-таки не приняли котов за яблоки и улетели для безопасности. А коты остались на яблоне, лежат на ветках и виляют своими хвостами, которые не похожи на маленькие хвостики яблок»* (из ответа группы учеников).

На этапе послетекстовой деятельности следует закрепить материал посредством приема «Корзинка»: в виртуальную корзинку «собираем» слова и выражения, с которыми работали на уроке, а школьникам предлагаем текст с пропусками этих слов и выражений, их задача – восстановить авторский вариант текста, используя содержимое «корзинки». Заметим, что в ходе данной работы не просто проговариваются конструкции на русском языке, а выстраивается работа по обсуждению содержания отдельных предложений и уместности именно этого выбора.

Другим вариантом послетекстовой деятельности может стать прием «Собери рассказ». Впервые он был использован известным российским методистом М. А. Рыбниковой в работе с рассказом А. П. Чехова «Смерть чиновника» [1, с. 171]. Естественно, он намного сложнее предыдущего, ведь теперь мы предложим текст Ю. Коваля с перепутанными предложениями. В ходе этой работы предстоит вспомнить сюжет миниатюры и расположить все предложения в соответствии с авторским замыслом развития событий и характеристикой героев.

Предложим школьникам просмотреть по QR-коду мультипликационный фильм, снятый по мотивам произведения

«Снегири и коты» Ю. Коваля: смогли ли мультипликаторы, на ваш взгляд, передать настроение автора, его отношение к героям?



На заключительном этапе работы с текстом логичен выход на создание собственной миниатюры, сюжетная основа которой будет связана с жизнью представителей живой природы: попросим ребят включить в свой рассказ описание внешнего вида главного героя (или главных), его манеры поведения.

Стратегический подход при работе с текстом в условиях билингвальности открывает дверь в мир русской лексики и грамматики, организуя «тематическое единство языка и культуры» [6, с. 154]. Каждый шаг при работе с различными уровнями языка выводит на понимание смысла фразы, предложения, мысли автора, учит постигать правила коммуникации на русском языке. Речевая практика через работу с текстом для ученика-билингва – это источник информации, которая расширяет словарный запас учащихся, позволяет системно развивать все виды речевой деятельности.

Литература

1. Сметанникова, Н. Н. Обзор методик обучения чтению (на материале английского языка) / Н. Н. Сметанникова // Homo legens-3: сб. статей. – М.: Школьная библиотека, 2006.

2. *Сметанникова, Н. Н.* Стратегический подход к обучению чтению / Н. Н. Сметанникова. – М.: Школьная библиотека, 2005.
3. *Коваль, Ю. И.* Картофельная собака: рассказы / Ю. И. Коваль. – М.: Махаон, Азбука-Аттикус, 2014.
4. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 4. С–Я / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
5. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка: 70000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990.
6. *Балыхина, Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие/ Т. М. Балыхина. – 2-е изд., испр. – М., 2010.

УДК 811.161.1

М. А. Брагина,

кандидат филологических наук,
зав. кафедрой русского языка № 1,
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: bragina-ma@rudn.ru



О. М. Щербакова,

кандидат филологических наук,
старший педагог дополнительного образования,
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: shcherbakova-om@rudn.ru



В. Н. Левина,

доктор филологических наук,
профессор,
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: levina-vn@rudn.ru



Е. В. Шарапова,

старший преподаватель,
Белорусско-Российский университет
(Беларусь, г. Могилев).
E-mail: elenasharapova@tut.by



**Массовый открытый онлайн-курс (МООК) –
инструмент интенсификации обучения
русскому языку как иностранному на начальном этапе**

**Аралыктан окутуунун массалык ачык курсу (МООК)
баштапкы этапта орус тилин чет тили катары окутууну
интенсивдештирүүнүн куралы катары**

**Massive Open Online Course (MOOC)
as a Tool for Enhancing the Effectiveness of Russian
as a Foreign Language Instruction at the beginner level**

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал массового открытого онлайн-курса (МООК) на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Авторы основываются на современных методических исследованиях в области РКИ, а также описывают опыт интеграции в учебный процесс разработанного ими онлайн-курса. Делается вывод о целесообразности использования МООК в качестве компонента обучения для повышения мотивации обучающихся и эффективности усвоения ими учебного материала на начальном этапе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; начальный этап обучения; цифровые образовательные ресурсы

Аннотация. Макалада чет тили катары орус тилин үйрөтүүнүн баштапкы этабында массалык ачык онлайн-курстун (МООК) дидактикалык потенциалы каралат. Авторлор чет тили катары орус тили (ЧТКОТ) чөйрөсүндөгү заманбап методикалык изилдөөлөргө таянышат, ошондой эле өздөрү иштеп чыккан онлайн-курсту окуу процессине интеграциялоо тажрыйбасын сүрөттөшөт. Баштапкы этапта билим алуучулардын мотивациясын жогорулатуу жана окуу материалын өздөштүрүүсүнүн натыйжалуулугун арттыруу үчүн МООКту окутуунун компоненти катары колдонуунун максатка ылайыктуулугу жөнүндө жыйынтык чыгарылат.

Негизги сөздөр: чет тили катары орус тили; окутуунун баштапкы этабы; санариптик билим берүү ресурстары

Abstract. This article examines the didactic potential of the Massive Open Online Course (MOOC) format for teaching Russian as a Foreign Language at the beginner level. Drawing on contemporary methodological research in the field of Teaching Russian as a Foreign Language, the authors describe their experience of integrating a self-developed online course into the learning process. The study concludes that using a MOOC as a component of instruction is advisable for increasing learner motivation and improving the acquisition of learning material at the beginner stage.

Keywords: Russian as a Foreign Language; beginner level of instruction; digital educational resources

Современная образовательная среда характеризуется активными процессами цифровой трансформации, которая открывает новые перспективы в преподавании русского языка как иностранного. Особенно, на наш взгляд, является до конца нерешенным вопрос интенсификации начального этапа обучения русскому языку как иностранному в силу разных факторов, в том числе изменений в структуре образования, его глобальной цифровизации, поколенческих изменений и др. Так, возникает необходимость учитывать специфику клипового мышления современного поколения обучающихся, которое характеризуется «как процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [1, с. 1]. MOOK позволяет, с одной стороны, сделать изучаемый материал более понятным для таких обучающихся, а с другой – его систематизировать. Подтверждение этому – опыт разработки MOOK по русскому языку как иностранному Е. В. Беляевой и Н. А. Мартяновой с учетом таких характеристик клипового мышления, как «фрагментарность, визуализация, многоканальность восприятия, потребность в новизне, практическая направленность» [2, с. 382].

Массовые открытые онлайн-курсы в настоящее время востребованы и интегрированы в учебный процесс на разных

ступенях образования, в том числе довузовского. Главное отличие онлайн-курсов – доступность, структурированность, интерактивность, что делает их ценным ресурсом для решения различных дидактических задач, в том числе на довузовском этапе изучения русского языка как иностранного.

Традиционно к основным принципам MOOK относится массовость, открытость, гибкость и возможность сетевого взаимодействия. Дидактический потенциал MOOK, по мнению многих исследователей и преподавателей-практиков, заключается в персонализации траектории (обучающийся самостоятельно выбирает приемлемый для него темп освоения учебного материала, имеет возможность вернуться к трудным темам), визуализация материала (снимает сложности за счет концентрации на трудных заданиях), геймификация (игровые элементы повышают мотивацию к изучению материала и способствуют вовлеченности в учебный процесс).

Э. Г. Азимов, анализируя использование MOOK в обучении русскому языку как иностранному, выделяет и достоинства, и недостатки таких курсов, а также специфику их разработки в соответствии с дидактическими задачами. Как отмечает ученый, «создание курсов в системе MOOK для обучения языкам имеет свою специфику, связанную с особенностями и закономерностями формирования коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности» [3, с. 127–128]. Применение MOOK в обучении коммуникативным навыкам в рамках практического освоения русского языка как иностранного

требует определенных методических решений в силу специфики предмета «русский язык как иностранный».

Именно от начального этапа изучения русского языка иностранными обучающимися зависит их мотивация, социокультурная адаптация, преодоление психологических барьеров, формирование коммуникативных навыков. Традиционно на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (A1–A2) происходит формирование слухо-производительных навыков, усвоение лексического материала в объеме примерно 1000–1500 единиц и элементарных грамматических конструкций.

В статье представлен опыт по разработке, внедрению и анализу результатов МООК «Crash course: Russian for communication (A1)» / «Экспресс-курс русского языка для общения (A1)», который был создан авторским коллективом под руководством М. А. Брагиной, зав. кафедрой русского языка № 1 Института русского языка РУДН (члены авторского коллектива: О. М. Щербакова, В. Н. Левина, С. Д. Ильина, Л. А. Алексеева) и размещен на российской открытой образовательной платформе Stepik [4]. Обучение на курсе бесплатное и доступно для всех заинтересованных в изучении русского языка пользователей.

С 2021 г. МООК эффективно используется на подготовительном факультете Института русского языка Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, а также данный курс востребован и у сторонних слушателей, о чем свидетельствуют их число – 4 461 – и отзывы, например: 1) *«Меня действительно*

поразило, что я научился задавать простые вопросы. Потрясающий...»; 2) *«Я нашел этот курс потрясающим, очень хорошим для тех, кто хочет изучить основы русского языка»* [4].

МООК был разработан в рамках реализации дисциплины «Русский язык (общее владение)» на довузовском этапе обучения иностранных слушателей. Курс является дополнением к разработанному на кафедре русского языка № 1 Института русского языка РУДН инновационному учебно-методическому комплексу «Русский язык без преград» (уровни A1–B2), который востребован как в российских, так и зарубежных образовательных организациях.

Цель «Экспресс-курса русского языка для общения (A1)» – подготовить иностранных граждан к учебе в вузах России. Он способствует более успешной их адаптации к российской действительности. Курс позволяет обучающимся освоить базовые коммуникативные конструкции, необходимые для общения как в языковой среде, так и вне ее. В первую очередь курс предназначен для иностранных обучающихся, которые хотят овладеть элементарными коммуникативными навыками общения в бытовой, социально-культурной и учебной сферах.

Необходимый уровень подготовки слушателей – освоение вводно-фонетического курса, начальные знания фонетической системы русского языка.

В процессе прохождения курса у обучающихся формируются коммуникативно-речевая и языковая компетенции, что необходимо для успешного начала обучения в российских вузах.

Курс имеет методически выверенную структуру и содержание, которое способствует интенсификации обучения уже на раннем этапе изучения русского языка как иностранного. Авторами курса разработано 22 урока, 77 тестов, записано 3 часа 14 минут обучающего видео.

Основу курса составляют четыре модуля:

- 1) «Здравствуйте!»;
- 2) «В городе»;
- 3) «Мой день»;
- 4) «Моя страна».

Например, уроки модуля «В городе» (2) помогут обучающемуся ответить на такие вопросы, как:

Урок 1. Где метро?

Урок 2. Это автобус 10?

Урок 3. Официант, счет, пожалуйста!

Урок 4. Сколько стоит гамбургер?

Урок 5. Сколько стоит телефон?

Каждый модуль предполагает накопление определенного объема лексики и лексико-грамматических конструкций, необходимых для успешной коммуникации на русском языке. Отбор и организация лексико-грамматического материала, а также система предложенных заданий обеспечивают взаимосвязанное развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении и письме. Задания курса и объяснение грамматического материала дополнительно переведены на английский язык, что повышает эффективность усвоения учебного материала.

В структуре каждого модуля предусмотрена как промежуточная проверка полученных знаний в формате теста, так

и итоговая аттестация по курсу, успешное прохождение которого позволяет получить сертификат образовательной платформы Stepik.

По окончании обучения слушатели смогут:

1) вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность; задавать вопрос, сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии лица или предмета, о действии времени и месте действия; выражать просьбу; 2) реализовывать элементарные коммуникативные намерения в различных ситуациях общения (в магазине, в киоске, в ресторане, в кафе, в столовой, на улице города, в университете); 3) осуществлять элементарное речевое общение в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики.

Таким образом, структура и содержание разрабатываемых МООК для начального этапа изучения русского языка как иностранного должны быть направлены на решение конкретных дидактических задач для успешной интеграции курса в учебный процесс. МООК «Экспресс-курса русского языка для общения (A1)» универсален и поэтому может быть интегрирован в учебный процесс подготовительного факультета других образовательных учреждений и организаций как в России, так и за ее пределами. В ходе практической работы было выявлено, что прохождение данного курса в начале изучения русского языка на подготовительном факультете способствует

более быстрому формированию начальных коммуникативных навыков в различных ситуациях общения, значительно повышает мотивацию к дальнейшему изучению русского языка иностранными слушателями, а также знакомит с основами русского этикета.

Литература

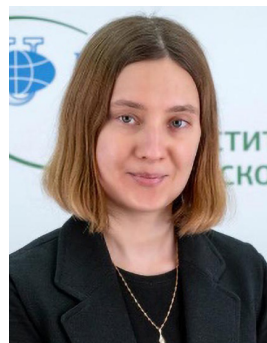
1. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т. В. Семеновских // Наукоеведение (интернет-журнал). – 2014. – Вып. 5 (24), сентябрь–октябрь. – С. 1–10.
2. Беляева, Е. В., Мартьянова, Н. А. Электронный курс как форма обучения иностранных студентов русскому языку в контексте феномена «клиповое мышление» / Е. В. Беляева, Н. А. Мартьянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – Вып. 12. – С. 382–387.
3. Азимов, Э. Г. Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) / Э. Г. Азимов // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 4. – С. 124–129.
4. Брагина, М. А., Щербакова, О. М., Левина, В. Н., Ильина, С. Д., Алексеева, Л. А. Crash course: Russian for communication (A1) / М. А. Брагина, О. М. Щербакова, В. Н., Левина Ильина, С. Д., , Л. А. Алексеева // Экспресс-курс русского языка для общения (A1). – 2021. – Режим доступа: <https://stepik.org/100957>

УДК 81.22

Н. В. Вологина,
кандидат политических наук,
проректор по учебной работе
Белорусско-Российского университета
(Беларусь, г. Могилев).
E-mail: vologina@exes.bru.by



С. С. Иванова,
кандидат филологических наук, доцент
Российского университета дружбы народов
(Россия, г. Москва).
E-mail: ivanova-ss@rudn.ru



**Метафора как средство актуализации
абстрактных понятий в романе Ч. Айтматова
«Когда падают горы (Вечная невеста)»**

**Ч. Айтматовдун «Тоолор кулаганда (Түбөлүк колукту)»
романында абстракттуу түшүнүктөрдү
актуалдаштыруунун каражаты катары метафора**

**Metaphor as a Means of Actualizing Abstract Concepts
in Ch. Aitmatov's Novel «When Mountains Fall
(The Eternal Bride)»**

Аннотация. В данной статье анализируется когнитивная метафора как средство актуализации абстрактных понятий. Роман Ч. Айтматова «Когда падают горы (Вечная невеста)» относится к так называемому философско-художественному дискурсу. В такого рода текстах метафизические абстракции встраиваются в структуру сюжета и метафоризируются. В результате они мыслятся автором и читателем-интерпретатором как физические сущности и становятся доступнее для осмысления.

Ключевые слова: Чингиз Айтматов; киргизская литература; метафора; актуализация; философско-художественный дискурс; репрезентация; интерпретация

Аннотация. Бул макалада абстракттуу түшүнүктөрдү актуалдаштыруунун каражаты катары когнитивдик метафора талданат. Ч. Айтматовдун «Тоолор кулаганда (Түбөлүк колукту)» романы философиялык-көркөм дискурс деп аталган багытка кирет. Мындай типтеги тексттерде метафизикалык абстракциялар сюжеттин түзүлүшүнө сиңирилип, метафорага айланат. Натыйжада, алар автор жана окурман-интерпретатор тарабынан физикалык маңызы катары кабыл алынып, түшүнүү үчүн кыйла жеңил болуп калат.

Негизги сөздөр: Чыңгыз Айтматов; кыргыз адабияты; метафора; актуалдаштыруу; философиялык-көркөм дискурс; репрезентация; интерпретация

Abstract. This article analyzes cognitive metaphor as a means of updating abstract concepts. The novel by Ch. Aitmatov's "When the Mountains Fall (The Eternal Bride)" refers to the so-called philosophical and artistic discourse. In this kind of text, metaphysical abstractions are embedded in the structure of the plot and metaphorized. As a result, they are thought by the author and the interpreter reader as physical entities and become more accessible for comprehension.

Keywords: Chingiz Aitmatov; Kyrgyz literature; metaphor; actualization; philosophical and artistic discourse; representation; interpretation

«Когда падают горы (Вечная невеста)» – это последний роман, созданный в 2006 г. современным киргизским и русским писателем Ч. Айтматовым (1928–2008), писавшим как на русском, так и на киргизском языке. Киргизский литературовед К. Асаналиев полагает, что этот роман – «новое слово, новая фаза в многосложной творческой деятельности писателя» и «как всегда, актуален и своевременен» [1].

С точки зрения сюжетно-композиционной организации, роман совмещает два плана: план событийный, включающий повествование о жизненных перипетиях главного героя, журналиста Арсена Саманчина, и план философский, содержащий размышления автора о ключевых аспектах человеческого бытия: о жизни и смерти, о вечном и тленном, о добре и зле, о подлинной красоте. Отечественный философ, культуролог, литературовед Г. Д. Гачев в предисловии к роману

Ч. Айтматова отмечал, что это литературное творение – «высокая трагедия, произведение большого стиля. Каков и сам автор – совершенное в своем роде произведение Рода людского, Истории, Культуры» [2, с. 5].

Именно поэтому роман можно отнести к так называемому философско-художественному дискурсу. Сразу поясним, что в рамках данной работы, вслед за В. Е. Чернявской [3], термин *дискурс* понимается нами как пространство текстов, стилистически соотнесенных и тематически относительно однородных. Тексты, принадлежащие к философско-художественному дискурсу, обращены к художественному, метафорическому осмыслению философской проблематики [3, с. 144]. Они создаются «взамен» философских трактатов и по масштабу осмысливаемой проблематики вполне сопоставимы с академической философией [4, с. 13]. По словам Э. А. Бальбукова,

мысль здесь «одушевляется и как бы материализуется» [5, с. 78].

Как и академическая философия, философско-художественный дискурс обращается к анализу абстрактных категорий, составляющих, по выражению польского писателя и философа Ч. Милоша, «подкладку» мира, его пресуппозицию [6, с. 394]. К ним относятся, например, такие традиционные философские категории, как *вечность*, *Бог*, *жизнь*, *смерть*, *красота* и др. При этом основными текстовыми механизмами их актуализации становится сюжетность и метафоричность.

Именно когнитивная метафора как средство актуализации абстрактных категорий в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы (Вечная невеста)» и станет предметом нашего внимания. С точки зрения Дж. Лакоффа, когнитивная метафора – это «понимание и переживание сущности в терминах другой» [7, с. 27]. Е. С. Кубрякова отмечала, что данное явление – «одна из форм концептуализации, когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания» [8, с. 137]. В результате использования когнитивной (онтологической) метафоры абстрактные категории, репрезентирующие эмпирически недоступные (и потому непостижимые разумом) объекты, концептуализируются как элементы физического мира [7, с. 56].

Референтами имен абстрактных категорий являются ненаблюдаемые в эмпирическом мире сущности. Поэтому процесс их актуализации в тексте по существу выступает одновременно как процесс их языкового / текстового конструирования.

Сюжет романа «Когда падают горы (Вечная невеста)» построен на сопряжении двух событийных линий: жизни и трагедии человека и животного. На протяжении всего повествования их жизненные пути связаны, хотя они об этом не подозревают. По существу, сама судьба, во власти которой находятся герои, выступает как персонаж романа. В попытке осмыслить, что же такое судьба, которая ведет героев неведомыми путями и парадоксальным образом сталкивает их в конце романа, автор прибегает к метафорической концептуализации этого абстрактного объекта.

Рассмотрим фрагмент текста:

«Но вот снова подул ветер откуда-то – это судьба, спохватившись в дозоре своем, поспешала в тот час узреть повсюду всё, что полагалось узреть в мире сущем и в душах, и в мыслях, и в поступках людских. И опять хваталась судьба за дела свои неотложные и, как всегда, нацеливаясь с дальним умыслом, подспудно готовила неожиданные стечения обстоятельств, которые так же неожиданно предопределяли участь и хождения по миру тех, кому предназначалось познать на себе веление оной судьбы неумной и пережить грядущие дни свои, невольно обращая всякий раз к небу все с теми же вопросами: что будет?».

В приведенном фрагменте абстрактное понятие *судьба* наделяется качествами, присущими человеку: способностью выполнять дела, торопиться, подготавливать что-либо (в данном случае неподвластное разуму стечение обстоятельств). В результате абстракция предстает перед

нами в качестве живого существа, наблюдающего за человеком и руководящего им на жизненной стезе.

Аналогично и в другом фрагменте, где судьба показана «проводником» не только человека, но и животного:

«Даже дикий зверь в горах – и тот взывал, с хриплым рыком обращался к небу, луну донимал, и пряталась луна от него то за тучами, то за снежными вершинами, потому как и он не был обойден судьбой вездесущей, и ему, горному барсу, она предупредила нечто...».

Помимо способности быть проводником, судьба наделяется умением молчать, не показывать никому, что ждет впереди:

Судьба всегда молчалива...

Судьба в романе показана в неразрывной связи с абстракциями *Бог, небо*, которые также метафорически представлены по аналогии с эмпирически доступным миром, например, наделяются аудиальной способностью:

Но небо не слышит ни шепота, ни криков...

Еще одним понятием, к осмыслению которого обращается Ч. Айтматов, является *душа*. О том, что она собой представляет, рассуждает А. Саманчин:

«Еще дня два тому назад готовил он статью, полемизируя с одним читателем, лихо заявившим: “Что там душа? На нее можно списать всё что угодно. Воля и сознание – вот что главное в человеке!”, – “Так-то оно так, но не следует исключать и значимость того, что происходит подчас в душе, пусть мы и не отдаем себе отчета в этой значимости. Душевные побуждения нередко становятся решающим фактором даже

в исторических событиях. Душа есть источник, из которого исходят в своем первоначалии добро и зло. Душа – аккумулятор подсознания!..»,».

В приведенном фрагменте текста номинация *душа* репрезентируется посредством серии других абстракций, в результате чего формируется развернутая метафора. В ней душа показана как нечто противоположное воле и сознанию, первоначально подсознания. Душевные побуждения определяют не только жизнь отдельного человека, но и ход истории. Причем душа связана с антонимичными понятиями *добро* и *зло*, которые показаны как проистекающие из нее. В результате использования когнитивной метафоры возникает образ души как сущности, которая аккумулирует побуждения, руководящие нами.

В другом фрагменте *душа* способна пламенеть подобно пожару:

«После того, что случилось с ним в этом проклятом шоу-ресторане “Евразия”, душа его полыхала лесным пожаром».

Характерной стилистической чертой романа является представленность ряда номинаций философских категорий в одной развернутой метафоре. Например:

«И даже любовь свою подашь им на подносе – нате, мол, только не становитесь нам помехой. И это будет принудительным отрешением от того, что ты называешь смыслом и красотой жизни, даром вечности, ниспосланным от самого Бога, ибо любовь и есть дар Вселенной, энергия от потенциала вечности. Вот почему экстаз соития можно объяснить как кульминационный момент

взаимодействия вечности и земной жизни, и поэтому же торжество бурных страстей и любовной чувственности таит в себе трагедии и драмы...».

В этом фрагменте такая абстракция, как любовь, осмысливается по аналогии с миром материальным: ее можно *подать на подносе* жаждущей сенсации толпе. Кроме того, в тексте философская абстракция *любовь* актуализируется через термин физики *энергия*, и читатель-интерпретатор приближается к пониманию сути этой абстракции как движущего начала бытия.

В тексте романа философские абстракции *жизнь, смерть, вечность* представлены как элементы единой метафорической «сети»:

«Завершает же всякую историю любви неизбежная смерть, но квота вечности, предназначенная любви от Бога, переносится на последующие поколения, и они тоже будут предаваться любви и через любовь включаться в течение вечности. Но всякий раз разрушительные силы будут коварно наступать на мир любви, ибо много их таится в темных пещерах человеческой сущности, и становятся они все изощренней, а потому не убывают в людях внутренние борения».

Приведенный фрагмент представляет собой развернутую метафору. В ней *любовь* интерпретируется как часть вечности, после смерти человека переходящая другим поколениям. Не случайно использование лексемы *течение* в сочетании с лексемой *вечность*. В результате, даже если мы не можем дать исчерпывающую дефиницию понятию *вечность*, можем

мыслить, как о нечто, подобном водному потоку, безостановочно стремящемуся вперед. Человек, предаваясь любви, соприкасается с вечностью и, соответственно, с Богом. Кроме того, в структуре этой развернутой метафоры представлены и антонимичные категории (*любовь/смерть, смерть/вечность*), взаимно интерпретирующие друг друга. Так, *любовь* и *вечность*, имеющие общий антоним *смерть*, выступают как синонимы.

Таким образом, в результате использования когнитивной метафоры абстрактные философские категории актуализируются в романе Ч. Айтматова как «вещные» предметы. Это позволяет читателю-интерпретатору мыслить о них, как о нечто, находящемся рядом с человеком, и хотя бы отчасти приблизиться к пониманию их сущности.

Литература

1. Сыдыкова, Г. Б. Значение имен литературных героев в переводе на русский язык в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы» / Г. Б. Сыдыкова // Русский текст: теория и практика. – 2023. – Т. 9. – № 1. – С. 76 – 83.
2. Гачев, Г. О том, как жить и как умирать / Г. Гачев // Когда падают горы (Вечная невеста). – СПб.: Издательский дом «Азбука-Классика», 2006. – 480 с.
3. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 248 с.
4. Бразговская, Е. Е. Человек во власти языка: Чеслав Милош о проблеме

- языкового детерминизма / Е. Е. Бразговская // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2012. – № 2. С. 13 – 20.
5. *Бальбуров, Э. А.* Художественно-философский неосинкретизм в русской литературе начала XX в.: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук: 10.01.08 / Бульбуров Эдуард Африканович. – Новосибирск, 2006. – 42 с.
6. *Miłosz, Cz.* Wiersze wszystkie / Cz. Miłosz. – Kraków: Znak, 2011. – 1406 s.
7. *Лакофф, Дж, Джонсон, М.* Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лафокк, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 246 с.
8. *Кубрякова, Е. С., Демьянков, В. З., Панкрац, Ю. Г., Лузина, Л. Г.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М.: МГУ, 1996. – 245 с.

УДК 37.015.3:140.8

А. Э. Гатина,
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой русской филологии
Кыргызско-Российского Славянского университета
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: a.e.gatina@krsu.kg



**Формирование мировоззрения
как важнейшая проблема гуманитарного образования**
**Дүйнө таанымды калыптандыруу –
гуманитардык билим берүүнүн эң маанилүү маселеси**
**The Formation of a Worldview as a Critical Issue
in Humanitarian Education**

Аннотация. В статье раскрывается идея о вызове современного образования, состоящая в том, что гуманитарное образование (прежде всего филологическое) не может целиком сводиться к технологичности и практичности, но требует от субъекта не столько приобретения узких практических навыков, сколько широкого кругозора; и обучение языку, особенно на филологических профилях, предполагает культивирование духовно богатой личности, ее чувственной природы.

Ключевые слова: гуманитарное образование; духовная личность; чувственная природа; контекст действительности

Аннотация. Макалада заманбап билим берүүнүн негизги чакырыктарынын бири ачылып көрсөтүлөт. Ал гуманитардык билим берүү (айрыкча филологиялык билим берүү) толугу менен технологиялуулукка жана практикалуулукка гана негизделбеши керек деген ойдон турат. Тескерисинче, ал адамдан тар практикалык көндүмдөрдү гана өздөштүрүү эмес, кеңири дүйнө таанымды калыптандырууну талап кылат. Ал эми тилди окутуу, өзгөчө филологиялык багыттарда, руханий жактан бай инсанды жана анын сезимтал табиятын тарбиялоону көздөйт.

Негизги сөздөр: гуманитардык билим берүү; руханий инсан; сезимдик табият; реалдуулуктун контексти

Abstract. The article explores the challenge of modern education, arguing that humanitarian education (primarily philological studies) cannot be entirely reduced to technology and practicality. It requires to develop a broad outlook of a learner rather than merely acquire narrow practical

skills. Language teaching, especially within philology programs, implies cultivating a spiritually rich personality and nurturing his emotional and sensory nature.

Keywords: *humanities education; intellectual and moral personality; emotional nature; context of reality*

Мировоззрение – система взглядов человека на мир, общество и осмысление себя и своего места в этом мире.

Как объясняют философы и психологи, мировоззрение придает жизнедеятельности человека организованный и осмысленный характер. Эта осмысленность помогает индивиду становиться личностью (когда есть цель и мотивы направленного поведения, имеются способности или выработаны определенные черты характера, воспитана воля для реализации своего Я по отношению к миру в различных жизненных ситуациях – в семье, профессии, коллективе).

Поэтому мы считаем, что в образовании мировоззрение воспитанника – это та цель, которую педагог должен всегда ставить на первый план, если он готовит не просто специалиста в определенной области знаний, но и сформированную личность для общества.

Понятно, что можно выделить несколько типов мировоззрения: научное, мифологическое, религиозное. Образование, конечно, формирует научное мировоззрение, опирающееся на объективные знания о мире, природе, обществе и человеке.

Контекст современной действительности таков, что всё большую ценность в обществе приобретают технологические вещи, кибернетика, информационная

составляющая жизни, гиперсреда и медиaprостранство. Сам человек становится лишь ресурсом.

И тут на ум приходят строки А. Вознесенского: «Все прогрессы реакционны, если рушится человек!», а мысль М. Горького: «Человек – это звучит гордо!» теряет правдивость, как это ни парадоксально.

В философии эта важнейшая проблема – куда приведут человека технократизация и информатизация мира – тоже поднимается не единожды.

Например, Н. А. Ороев и Е. В. Папченко пишут [1]:

«Основу технократического мышления составляют такие элементы, как доминирование *научной рациональности*, ориентация на автономию личности, ее свобод, пуританская этика¹, акцент на технико-технологическую оптимальность развития техники и технологии вне их социокультурного измерения, понимание человеческой деятельности как направления на преобразование предметов, а не самого человека, хотя сам человек признается как активное существо, призванное преобразовать мир». И они утверждают, что «... повышение роли гуманитарных наук, особенно в технических вузах, обеспечит переход от технократического мышления к принципиально новой жизненной ориентации, в основе которой

¹ Пуританская мораль – образ жизни, для которого характерны крайняя строгость нравов, целомудрие и аскетическое ограничение потребностей, расчетливость и бережливость, трудолюбие и целеустремленность; например, игрушки считались бесполезными, а дети с малолетства помогали взрослым в работе.

лежат общечеловеческие ценности бытия» (выделено автором статьи. – А. Э.).

Именно гуманитарные науки помогают человеку осмыслить жизненные ценности, понять культурное наследие человечества и научиться критически оценивать происходящие события. А такие области научного знания, как языкознание и литература, философия, история, формируют духовную культуру личности.

При этом есть в науке и другие понятия – *мироощущение, мирозерцание*, они отображают свойства человека чувствующего, что характеризует его способность ставить себя на место другого человека. Умение чувствовать, как другой, *сопереживать* другому – эти качества воспитываются искусством (художественное слово, литература, театр, музыка, кино, танец и даже архитектура).

Если послушать и сравнить два стихотворения – «Из Гете» (М. Ю. Лермонтова) и «На холмах Грузии» (А. С. Пушкина), то невольно проникаешься элегическим настроением, но по-разному: умиротворяющим – у М. Ю. Лермонтова и воспламеняющим – у А. С. Пушкина.

1. Горные вершины

*Спят во тьме ночной;
Тихие долины
Полны свежей мглой;
Не пылит дорога,
Не дрожат листы...*

¹ То, как вы это делаете. Это ваш характер, эмоциональный интеллект и подход к работе; в общении и коммуникации – умение слушать и договариваться; навыки публичных выступлений и убеждения. Эмпатия – способность понимать чувства и мотивы других людей.

² Способность человека распознавать собственные эмоции и чувства других людей, понимать их мотивы и намерения, а также умение управлять этим процессом для решения практических задач. Это гибкий навык, который определяет, насколько успешно мы взаимодействуем с окружающими и справляемся со стрессом.

*Подожди немного,
Отдохнешь и ты.*

(1840)

2. На холмах Грузии лежит ночная мгла; Шумит Арагва предо мною.

*Мне грустно и легко; печаль моя
светла;*

*Печаль моя полна тобою,
Тобой, одной тобой... Унынья моего
Ничто не мучит, не тревожит,
И сердце вновь горит и любит –
оттого,
Что не любить оно не может.*

(1829)

Конечно, эти разные интонации человек может уловить, потому что художественное слово пробуждает чувства, воздействует на эмоции.

Кстати, одним из так называемых *soft skills* (*гибкие/мягкие* навыки)¹, необходимых для человека, чтобы быть успешным в профессии, является эмоциональный (социальный) интеллект², важный для успешного взаимодействия с окружающими. Составляющая эмоционального интеллекта – понимание эмоций, т. е. способность определять причину появления эмоции, распознавать связь между мыслями и эмоциями, интерпретировать эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные, неоднозначные чувства.

Конечно же, такой опыт человек может получить не только из своей реальной практики общения, но прежде всего многократно «проживая» в своем воображении жизнь героев художественных произведений, приобщаясь к искусству.

Гуманитарное образование не может сводиться только к голой рациональности, технологичности и практичности. Именно это является вызовом для современного образования. Как известно, образовательные стандарты и компетентностный подход внедрены в образование в качестве измерительно-оценочного инструментария.

Но как измерить талант, творческий потенциал ученика?

Например, А. С. Пушкин поднимал эти вопросы в своей поэзии и драматургии. В его «Маленьких трагедиях» находим:

Сальери:

Ремесло

Поставил я подножием искусству;

Я сделался ремесленник: перстам

Придал послушную, сухую беглость

И верность уху. Звуки умертвив,

*Музыку я разъял, как труп. **Поверил***

Я алгеброй гармонию. Тогда

Уже дерзнул, в науке искушенный,

Предаться неге творческой мечты...

(Так рассуждает он о себе.)

<...>

Но вот Сальери оценивает творение Моцарта:

Какая глубина!

Какая смелость и какая стройность!

Ты, Моцарт, бог, и сам того не знаешь;

Я знаю, я.

<...>

А вот как отвечает Моцарт:

Когда бы все так чувствовали силу

Гармонии! Но нет: тогда б не мог

И мир существовать; никто б не стал

Заботиться о нуждах низкой жизни;

Все предались бы вольному искусству.

Нас мало избранных, счастливых праздных,

Пренебрегающих презренной пользой,

Единогo прекрасного жрецов [2].

Сложность гуманитарного образования заключается в том, что оно требует от субъекта не столько приобретения узких практических навыков, сколько широкого кругозора, погруженности в контекст действительности и целостного системного взгляда на предмет своей деятельности. Повсеместные процессы глобальной информатизации и цифровизации сегодня тому свидетельство.

Поэтому современный специалист должен обладать не только профессиональными знаниями, но и уметь ориентироваться в культурной, социальной и информационной среде. Человек с развитым, широким кругозором способен мыслить гибко и творчески.

Конечно, факт, что язык определяют как инструмент общения [9], однако это не означает, что научить пользоваться этим инструментом так же технологично, как, например, научить пришивать

пуговицы к пиджаку (как говорит Маяковский, «*летчик водит самолеты – это очень хорошо, повар делает компоты – это тоже хорошо*»). Но при этом нельзя упускать из виду, что филология – первая гуманитарная наука – не стоит в одном ряду с производственными профессиями. Недостаточно дать инструкцию, как, например, в орфографии: *жи-ии пиши с буквой И*. Настоящий филолог – личность, «понимающая и творящая смыслы», исходя из того образа мира, который формируется начитанностью, освоением не только практического языка, но и языка разных видов искусства: литературы и фольклора, музыкальных произведений, театра и кино, пространственных искусств (живописи, архитектуры и скульптуры). Поэтому филолог не вырастает одномоментно, его нужно *окультуривать*, как садовое растение.

Если говорить о языковом обучении в филологическом образовании, то заметим, что слова *гуманитарный, гуманизм, человек, душа, духовность, личность* – это понятия одного смыслового поля.

Для филолога важно развить умение понимать смыслы, заключенные в слове и тексте в широком контексте – не только здесь и сейчас, в моменте коммуникации, но и в дальней перспективе, и в связи с глубинными мотивами, порождающими эти смыслы. Таковую, казалось бы, абстрактную установку всегда стоит помнить, когда мы определяем цели и задачи филологического обучения языку.

Филолог должен понимать, что ему предстоит профессионально учить тому, как нужно использовать язык/слово, чтобы человек (говорящий) свободно

коммуницировал в самых разных условиях, понимал не просто значение слова, а улавливал его смысл и при этом умел сочувствовать, сопереживать и «соприкасаться душой» с другим. Это сложное дело, можно сказать, не ремесло, а *искусство*. Ю. М. Лотман говорил о коммуникации, что это перевод с «твоего языка Ты на язык моего Я» – как некоторое проникновение в мир другого. Филолога нужно научить понимать через слово другой, «чужой» мир, расширять свое мировоззрение, приобщаясь к литературе, искусству во всех его формах.

Обучение языку как практическому инструменту общения, безусловно, требует определенных технологических приемов. Но подготовка гуманитария с пониманием мыслеформирующей и когнитивной роли языка в жизнедеятельности человека не может быть заточена только на практико-ориентированное обучение. В этом специфика гуманитарного филологического образования.

Литература

1. Ороев, Н. А., Папченко, Е. В. Технократическое общество и гуманитарная культура / Н. А. Ороев, Е. В. Папченко. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnokraticeskoe-obschestvo-i-gumanitarnaya-kultura>.
2. Пушкин, А. С. Маленькие трагедии // А. С. Пушкин. Драматургия. Проза. – М.: Правда, 1981. – С.124–134.
3. Алексеева, И. Ю. Что такое общество знаний? / И. Ю. Алексеева. – М.: Когито-Центр, 2009. – Режим доступа: <https://iphras.ru/page46589323.htm>.

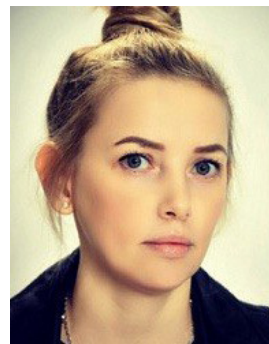
4. Коваленко, И. Н. (Каменск-Шахтинский). Информационное общество и элитарность технократии / И. Н. Коваленко (Каменск-Шахтинский). – Режим доступа : // <https://www.google.com>.
5. Стивен Дж. Стейн, Говард И. Бук Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. – Баланс Бизнес Букс, 2007. – 384 с.
6. Технократические теории общества. – Режим доступа: <https://tapemark.narod.ru/kommunizm/215.html>
7. Федотова, В. Г. Информационное общество / В. Г. Федотова // <https://iphras.ru/page46589323.htm>
8. Язык и моделирование социального взаимодействия / переводы; сост. В. М. Сергеева и П. Б. Паршина; под общ. ред. В. В. Петрова. – М.: Прогресс, 1987.
9. The Four Branch Model of Emotional Intelligence. – Режим доступа: – <https://ru.wikipedia.org/wiki>. Архивировано из оригинала 9 июля 2015 г. Майер, Саловой и Карузо выделяют всего четыре составляющие эмоционального интеллекта (дата обращения: 26 июня 2015 г.).

УДК 81'342:81'246.2

О. В. Гончарова,

кандидат филологических наук, доцент,
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).

E-mail: goncharova-oxvi@rudn.ru



О. И. Александрова,

кандидат филологических наук, доцент,
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).

E-mail: alexandrova-oi@rudn.ru



Площадь акустического пространства гласных в казахско-русском билингвизме

Казак-орус билингвизминдеги үндүү тыбыштардын акустикалык мейкиндигинин аянты

Vowel Space Area in Kazakh-Russian Bilingualism

Аннотация. В статье рассматриваются акустические параметры гласных в речи носителей казахского языка, являющихся билингвами. Материалом послужили записи контролируемых фраз на русском и казахском языках. На основе значений формант гласных $F1$ и $F2$ (вертикальная и горизонтальная артикуляция) рассчитана площадь гласного пространства VSA конфигураций трех и пяти гласных двух языков. Сопоставление показало расширение русского вокалического пространства по сравнению с казахским, что позволяет описать особенности формантной организации гласных при казахско-русском билингвизме.

Ключевые слова: казахско-русский билингвизм; вокализм; площадь гласного пространства; формантный анализ; форманты; акустическая фонетика; артикуляционная дифференциация; акустический анализ

Аннотация. Бул мақалада билингв болгон казак тилдүүлөрдүн кебиндеги үндүү тыбыштардын акустикалык параметрлери каралат. Орус жана казак тилдериндеги көзөмөлдөнгөн фразалардын жазылып алынган материалдары изилдөөнүн негизин түздү. Үндүүлөрдүн F1 жана F2 форманттарынын маанилерине (вертикалдык жана горизонталдык артикуляция) таянуу менен эки тилдин үч жана беш үндүү конфигурацияларынын үндүү мейкиндигинин аянты (VSA) эсептелип чыкты. Салыштыруу орус тилинин вокалдык мейкиндиги казак тилине караганда кеңейгенін көрсөттү, бул казак-орус билингвизминдеги үндүүлөрдүн форманттык түзүлүшүнүн өзгөчөлүктөрүн сыпаттоого мүмкүндүк берет.

Негизги сөздөр: казак-орус билингвизми; вокализм; үндүү мейкиндигинин аянты; форманттык талдоо; форманттар; акустикалык фонетика; артикуляциялык дифференциация; акустикалык талдоо

Abstract. The article examines the acoustic parameters of vowels in the speech of native speakers of Kazakh. The material consists of recordings of controlled phrases in Russian and Kazakh. Based on F1 and F2 values, the vowel space area, VSA, was calculated for three-vowel and five-vowel configurations. The comparison showed an expansion of the Russian vowel space in relation to the Kazakh one, which makes it possible to describe the features of the formant organization of vowels in Kazakh-Russian bilingualism.

Keywords: Kazakh-Russian bilingualism; vocalism; vowel space area; formant analysis; formants; acoustic phonetics; articulatory differentiation; acoustic analysis

Речь билингвов является одной из актуальных исследовательских проблем и рассматривается всесторонне – от фонетических особенностей до когнитивных характеристик. Исследования произносительных особенностей речи билингвов могут быть достоверными лишь при использовании инструментальных методов и при качественно разработанной методологии. В настоящей работе отражены результаты проведенного эксперимента по анализу вокализма в речи русско-казахских билингвов, а точнее – оценки влияния артикуляторных стратегий билингвов на организацию русских гласных и описание специфики их акустического пространства.

Площадь акустического пространства, Vowel Space Area (далее VSA), рассматривается как показатель артикуляторной подвижности и степени дифференциации

гласных [1, с. 1510–1545]. Обычно VSA рассчитывается как площадь треугольника, образованного гласными /i/, /a/, /u/, либо как площадь четырехугольника с включением еще одной гласной, например /æ/ или /o/ [2, с. 477–483]. Для треугольной VSA применяется формула детерминанта по координатам F1/F2 [3]:

$$VSA = \frac{1}{2} |F1_i (F2_a - F2_u) + F1_a (F2_u - F2_i) + F1_u (F2_i - F2_a)|.$$

VSA интерпретируется как акустическое отражение диапазона артикуляторных движений. Недостижение артикуляторных целей ведет к централизации гласных и сужению пространства; гиперартикуляция, напротив, связана с расширением VSA [4]. Сужение VSA часто связывается со снижением артикуляторной точности

и разборчивости речи [2, с. 477–483]. На величину VSA также влияют возраст, пол, громкость, темп и степень внятности речи [5, с. 3099–3111; 1, с. 1510–1545; 6, с. 187–208; 7, с. 879–883].

Метрика VSA применяется при изучении речи билингвов, поскольку позволяет оценивать взаимодействие двух языковых систем. Исследования показывают, что билингвизм может сопровождаться централизацией и изменением конфигурации акустического пространства [8, с. 153–168], а также переносом признаков родного языка на гласные L2 [9, с. 60–76].

Данные о VSA показывают, что билингвизм отражается на артикуляторных стратегиях и акустической организации гласных, однако исследования русского вокализма у казахско-русских билингвов с применением количественных метрик VSA практически не представлены, именно поэтому метод используется в настоящем исследовании.

Материал и методы. Выборка исследования представляла собой корпус записей на русском и казахском языках, полученных от носителей казахского языка. В исследовании приняли участие 54 диктора. Каждый информант произносил по 15 фраз на русском и по 15 фраз на казахском языке; таким образом, исходный массив составил 1620 записей. Часть записей была исключена из анализа по причине дефектов; итоговый корпус, использованный в обработке, включил 1576 реализаций. Все информанты были женщинами. Уровень владения русским языком был оценен авторами исследования, имеющими опыт преподавания русского

языка как иностранного, соответствующим B1–B2. Включение участников осуществлялось на основании самоидентификации родного языка как казахского, отсутствия речевых нарушений по результатам предварительного скрининга и анкетирования, а также предоставления информированного согласия. Возрастной диапазон участников колебался в пределах 18–45 лет.

Акустический материал формировался на основе чтения участниками фразы «*Это слово X*» на русском языке и эквивалентной конструкции «*Бұл сөз X*» на казахском языке, где *X* представлял собой слог с согласным [t] и варьирующейся одной гласной из набора /a, o, i, u, e/. Процедура записи осуществлялась в акустически контролируемых условиях, участникам выдавались инструкции произнести фразу целиком, естественно, без намеренно подчеркнутой артикуляции.

Аннотация и сегментация осуществлялись с помощью программного обеспечения Praat [10]. Для каждого аудиофайла создавался TextGrid, в котором размечались границы произнесенных звуков. Извлечение акустического участка гласного выполнялось с помощью скрипта на языке Python, выделявшего соответствующий сегмент в соответствии с аннотированными границами. Формантные значения F1, F2 и F3 измерялись в центральной точке выделенного гласного сегмента – 50 % его длительности (см. табл. 1).

Построение и визуализация вокальных треугольников и трапеций выполнялись в нормализованном F1–F2-пространстве; нормализация формантных значений проводилась по методу Лобанова

Таблица 1. – Фрагмент таблицы полученных характеристик

Object Name	Sound Name	Duration	F1	F2	F3
tu	t	0,0458	587,265	1783,459	3097,296
tu	u	0,1402	433,487	1472,687	2935,419
tu	t	0,0476	645,126	1978,417	3105,526
tu	u	0,1544	470,385	1260,118	2938,477
to	t	0,0408	611,674	1751,128	3056,297
to	o	0,1490	440,839	1489,668	2806,965

[11, с. 606–608]. Треугольники строились для трех опорных гласных: /i/, /a/, /u/, трапеции – для гласных /i/, /a/, /u/, /o/, /e/. Площадь многоугольников вычислялась с помощью алгоритма *shoelace*, реализованного на Python.

Результаты и обсуждение. Расчет площади пятиугольника /i-e-a-o-u/ показывает, что у билингвов, говорящих по-русски, площадь достигает 203 763 Гц², тогда как в казахской речи она составляет 126 460 Гц², т. е. русское пространство расширено приблизительно на 61 % (см. рис. 1). Увеличение сопровождается ростом дистанции между вершинами и может рассматриваться как признак гиперартикуляционной стратегии, направленной на повышение акустической различимости гласных при переходе на неродной язык [12, с. 1807–1821].

График треугольника /i-a-u/, демонстрирует, что площадь в русском варианте составляет 155 356 Гц², что в 2,4 раза больше казахской – 64 625 Гц² (см. рис. 2). Наибольший вклад в расширение вносит смещение /u/ к более низким значениям F2 и одновременное продвижение /i/ к максимально фронтальной позиции, тогда как казахские реализации тех же гласных

остаются заметно более централизованными. Отечественные работы по акустике русских гласных позволяют соотнести полученные данные с описаниями более выраженной дифференциации крайних гласных в русском вокалическом пространстве [13, с. 202–220; 14, с. 849–853; 15, с. 28–35], что позволяет интерпретировать расширение треугольника /i-a-u/ в русской речи билингва как тенденцию к перестройке вокалической системы в направлении, описываемом для русских гласных.

Увеличение площади акустического вокалического пространства обычно интерпретируется как индикатор расширенного артикуляционного рабочего поля (*working space*) и, коррелируя с ростом взаимной дистанции между центрами гласных кластеров, потенциально способствует повышению воспринимаемой разборчивости речи, что подтверждается несколькими исследованиями взаимосвязи величины VSA и понятности речи [16, с. 574–585]. В контексте билингвизма подобный результат описывался в рамках модели усвоения второго языка (Speech Learning Model, SLM) Дж. Флэджа [17, с. 233–277]. Согласно данной модели,

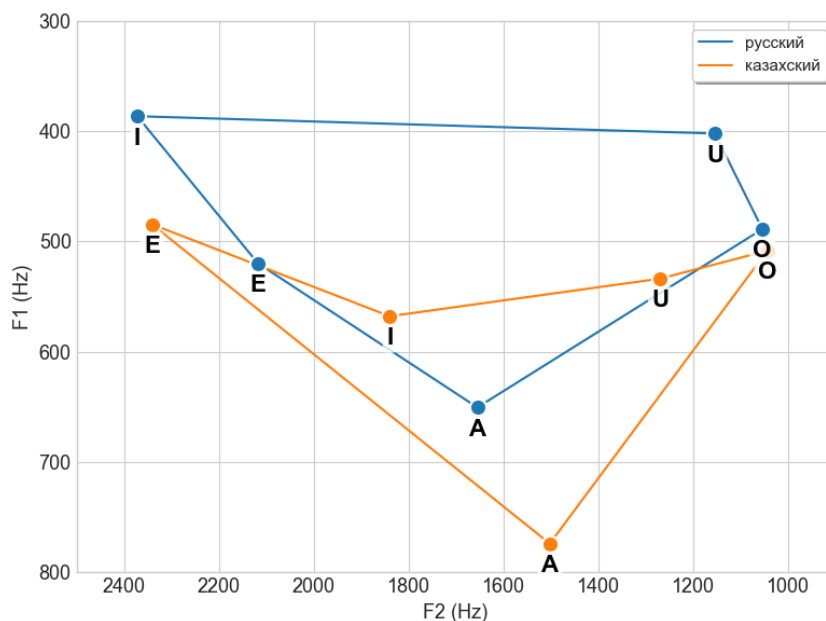


Рисунок 1. – Вокальный пятиугольник VSA (/i-e-a-o-u/) в нормализованном F1–F2-пространстве: сопоставление казахского и русского вариантов.

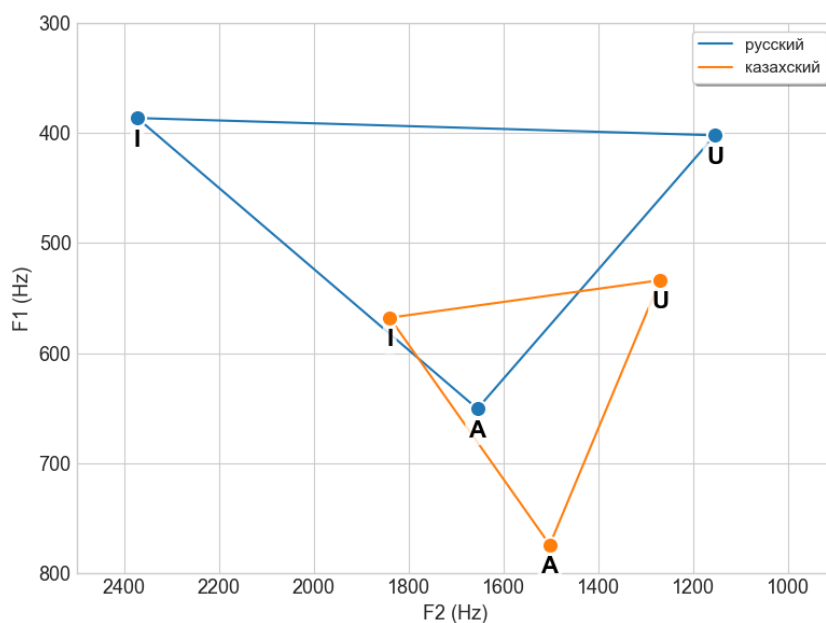


Рисунок 2. – Вокальный треугольник VSA (/i-a-u/) в нормализованном F1–F2-пространстве: сопоставление казахского и русского вариантов.

артикуляционные цели второго языка (L2) могут реализовываться с чрезмерным смещением, когда соответствующие категории родного языка (L1) расположены слишком близко, что создает дополнительный акустический контраст, необходимый для поддержания перцептивной различимости категорий L2. Таким образом, количественный анализ площадей VSA позволяет интерпретировать расширение пространства как результат более выраженной дифференциации гласных в русскоязычной речи билингвов.

Проведенное исследование выявило перестройку акустико-артикуляционных и временных параметров гласных у носителей казахского языка при переключении на русский. Количественный анализ двумерного пространства первых двух формант (Vowel Space Area, VSA) показал расширение как треугольной конфигурации (на основе гласных /i/, /a/, /u/), так и многоугольной (/i/, /e/, /a/, /o/, /u/).

С практической точки зрения, полученные параметры могут служить ориентирами при разработке программ обучения русскому произношению казахских учащихся, а также использоваться для адаптации алгоритмов автоматического распознавания речи к специфике билингвальной речи. Важно подчеркнуть, что настоящее исследование представляет собой начальный этап описания акустических параметров русско-казахского билингвального вокализма на материале контролируемой выборки. Использованный корпус и заданный контекст позволили отработать процедуру измерения, сопоставить пространственные и временные характеристики гласных и выявить

ряд предварительных различий между казахским и русским вариантами: полученные данные характеризуют прежде всего женскую группу билингвов с уровнем владения русским языком B1-B2. Перспективы исследования связаны с проверкой выявленных тенденций на более широком материале – при расширении выборки, учете твердости/мягкости согласных, типа слога и привлечении спонтанной речи, что позволит достичь более полного понимания природы билингвизма в условиях реальной коммуникации.

Литература

1. *Vorperian, H. K., Kent, R. D.* Vowel acoustic space development in children: a synthesis of acoustic and anatomic data / H. K. Vorperian, R. D. Kent // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. – 2007. – 50(6). – Pp. 1510–1545.
2. *Sandoval, S., Berisha, V., Utianski, R. L., Liss, J. M., Spanias, A.* Automatic assessment of vowel space area / S. Sandoval, V. Berisha, R. L. Utianski, J. M. Liss, A. Spanias // *Journal of the Acoustical Society of America*. – 2013. – 134(5). – Pp. EL477–EL483.
3. *Skodda, S., Grönheit, W., Schlegel, U.* Impairment of vowel articulation as a possible marker of disease progression in Parkinson's disease / S. Skodda, W. Grönheit, U. Schlegel // *PLoS One*. – 2012. – 7(2). e32132.
4. *Lee, J., Shaiman, S.* Relationship between articulatory acoustic vowel space and articulatory kinematic vowel space / J. Lee, S. Shaiman // *Journal of the Acoustical Society of*

- America. – 2012. – 132(3, Suppl.). – P. 2003.
5. *Hillenbrand, J., Getty, L. A., Clark, M. J., Wheeler, K.* Acoustic characteristics of American English vowels / Hillenbrand J., Getty L.A., Clark M.J., Wheeler K. // *Journal of the Acoustical Society of America*. – 1995. – 97(5). – Pp. 3099–3111.
6. *Diehl, R. L., Lindblom, B., Hoemeke, K. A., Fahey, R. P.* On explaining certain male–female differences in the phonetic realization of vowel categories / R. L. Diehl, B. Lindblom, K. A. Hoemeke, R. P. Fahey // *Journal of Phonetics*. – 1996. – 24(2). – Pp. 187–208.
7. *Siebenhaar, B., Hahn, M.* Vowel space, speech rate and language space / B. Siebenhaar, M. Hahn // *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences, 2019*. – Pp. 879–883.
8. *Wallen, S., Fox, R. A.* Vowel spaces in bilingual Haitian American kindergartners / S. Wallen, R. A. Fox // *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* / Eds. J. Levis, K. LeVelle, 2011. – Pp. 153–168.
9. *Yang, J., Fox, R. A.* L1–L2 interactions of vowel systems in young bilingual Mandarin–English children / J. Yang, R. A. Fox // *Journal of Phonetics*. – 2017. – 65. – Pp. 60–76.
10. *Boersma, P., Weenink, D.* Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.x.
11. *Lobanov, B. M.* Classification of Russian vowels spoken by different speakers / B. M. Lobanov // *The Journal of the Acoustical Society of America*. – 1971. – 49(2): 606–608.
12. *Lam, J., Tjaden, K., Wilding, G.* Acoustics of clear speech: effect of instruction / J. Lam, K. Tjaden, G. Wilding // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. – 2012. – 55. – Pp. 1807–1821.
13. *Сорокин, В. Н., Цыплихин, А. И.* Сегментация и распознавание гласных / В. Н. Сорокин, А. И. Цыплихин // *Информационные процессы*. – 2004. – Т. 4. – № 2. – С. 202–220.
14. *Кузнецов, В. Б.* Спектральная динамика и классификация русских гласных / В. Б. Кузнецов // *Акустический журнал*. – 2002. – Т. 48. – № 6. – С. 849–853 (DOI: 10.1134/1.1522046).
15. *Козлачков, С. Б., Дворянкин, С. В., Бонч-Бруевич, А. М.* Ограничения формантной теории разборчивости речи в приложениях защиты речевой информации / С. Б. Козлачков, С. В. Дворянкин, А. М. Бонч-Бруевич // *Вопросы кибербезопасности*. – 2016. – № 5(18). – С. 28–35 (DOI: 10.21581/2311-3456-2016-5-28-35).
16. *Neel, A. T.* Vowel space characteristics and vowel identification accuracy / A. T. Neel // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. – 2008. – 51(3). – Pp. 574–585.
17. *Flege, J.* Second language speech learning: Theory, findings and problems / J. Flege // *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* / Ed. W. Strange. 1995. – Pp. 233–277.

УДК: 801.8

Р. Р. Гумбатова,
кандидат филологических наук, доцент,
руководитель научно-инновационного отдела
Института русского языка
им. А. О. Орусбаева КРСУ
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: grafiga@mail.ru



Лингвокультурная специфика зоонимов в русских народных сказках и баснях

**Орус эл жомокторундагы жана тамсилдериндеги
зоонимдердин лингвокультурологиялык өзгөчөлүктөрү**

Linguacultural Specificity of Zoonyms in Russian Folk Tales and Fables

***Аннотация.** Статья посвящена анализу сказок и басен о животных как важной части художественной литературы. Рассматриваются основные черты данного жанра, включая элементы вымышленного сюжета, фантастического восприятия мира и реалистического отображения человеческой жизни. Особое внимание уделяется русским сказкам о животных, отличающимся самобытным репертуаром и специфическим характером. Подчеркивается важность таких персонажей, как лиса, символизирующая хитрость, и волк – глупость и доверчивость. Проводится параллель с античными источниками (Эзоп, Федр), сюжеты которых получили отражение в русских сказках. Автор акцентирует внимание на композиционных особенностях жанра, включая элементы обмана и психологического реализма, а также на преобладании диких животных в русских сказках. Особое внимание уделяется семантике наиболее распространенных зоонимов, их символическому значению и роли в формировании национальной языковой картины мира. Рассматриваются особенности функционирования зооморфизмов как средства характеристики человека в сказочном и басенном дискурсе.*

***Ключевые слова:** сказки о животных; басни; русские сказки; этнокультурное значение; хитрость; обман; лиса; волк; древние сюжеты; Эзоп; Федр; композиционные особенности; фантастика; психологический реализм; народные традиции*

***Аннотация.** Макала көркөм адабияттын маанилүү бөлүгү катары жаныбарлар жөнүндөгү жомок жана тамсилдерди талдоого арналган. Бул жанрдын негизги белгилери, анын ичинде*

ойдон чыгарылган сюжеттин элементтери, дүйнөнү фантастикалык кабыл алуу жана адам турмушун реалдуу чагылдыруу каралат. Өзгөчө көңүл өзгөчө репертуары жана өзгөчө мүнөзү менен айырмаланган жаныбарлар жөнүндөгү орус жомокторуна бурулат. Куулуктун символу болгон түлкү жана акмакчылык менен ишенчээктиктин символу болгон карышкыр сыяктуу каармандардын маанилүүлүгү баса белгиленет. Сюжеттери орус жомокторунда чагылдырылган антикалык булактар (Эзон, Федр) менен параллелдер жүргүзүлөт. Автор жанрдын композициялык өзгөчөлүктөрүнө, анын ичинде алдоо жана психологиялык реализм элементтерине, ошондой эле орус жомокторунда жапайы жаныбарлардын басымдуулук кылышына көңүл бурат. Эң кеңири таралган зоонимдердин семантикасына, алардын символикалык маанисине жана дүйнөнүн улуттук тилдик картинасын калыптандыруудагы ролуна өзгөчө көңүл бурулат. Жомок жана тамсил дискурсунда адамды мүнөздөө каражаты катары зооморфизмдердин иштешинин өзгөчөлүктөрү каралат.

Негизги сөздөр: жаныбарлар жөнүндөгү жомоктор; тамсилдер; орус жомоктору; этномаданий мааниси; куулук; алдоо; түлкү; карышкыр; байыркы сюжеттер; Эзон; Федр; композициялык өзгөчөлүктөр; фантастика; психологиялык реализм; элдик каада-салттар

Abstract. The article analyzes fairy tales and fables about animals as an essential part of literary art. It examines the main features of this genre, including fictional plots, a fantastical worldview, and a realistic depiction of human life. Special attention is given to Russian animal tales, which are characterized by their unique repertoire and distinct nature. The roles of key characters, such as the fox and the wolf—symbols of cunning and foolishness—are highlighted. The article also draws parallels with ancient sources (Aesop, Phaedrus), whose plots are reflected in Russian fairy tales. The author emphasizes the compositional features of the genre, including elements of deception and psychological realism, as well as the dominance of wild animals in Russian tales. Particular attention is given to the semantics of the most common zoonyms, their symbolic meaning, and their role in shaping national linguistic worldviews. The functions of zoomorphisms as a means of characterizing humans in fairy tale and fable discourse are examined.

Keywords: animal fairy tales; fables; Russian fairy tales; ethnocultural significance; cunning; deception; fox; wolf; ancient plots; Aesop; Phaedrus; compositional features; fantasy; psychological realism; folk traditions

В художественной литературе употребляется множество зоонимов, что связано с желанием автора выразить свою мысль образно, эмоционально. Много их в сказках и баснях. Басни и сказки близки друг другу, так как они предполагают вымышленный сюжет, определенное видение мира, где реальность переплетается с фантастикой. Одна из тематик этих жанров – сказки и басни о животных. Главными действующими лицами в них являются животные.

Зоонимы представляют собой особый пласт лексики, обозначающий представителей животного мира. В художественном тексте они нередко выходят за пределы прямой номинации и приобретают переносное значение. В результате формируются зооморфизмы – языковые единицы, используемые для характеристики человека посредством признаков животного. Подобные переносы основываются на устойчивых культурных ассоциациях, закрепленных в коллективном

сознании носителей языка. Так, образ лисы традиционно связывается с хитростью, волка – с агрессией и жестокостью, медведя – с физической силой и некоторой неуклюжестью, а осла – с глупостью и упрямством

В сказках о животных находит широкое отражение человеческая жизнь, с ее страстями, алчностью, жадностью, коварством, глупостью и хитростью и в то же время – с дружбой, верностью, благодарностью, т. е. широкая гамма человеческих чувств и характеров, равно как и реалистическое изображение человеческого мира, в частности крестьянского быта.

Русские народные сказки о животных отражают особенности национального мировосприятия. В них животные выступают не только участниками сюжета, но и носителями определенных нравственных качеств. Через их поступки раскрываются представления народа о справедливости, дружбе, взаимопомощи, хитрости и жадности. Образы животных становятся своеобразными моделями человеческого поведения, благодаря чему сказка выполняет не только развлекательную, но и воспитательную функцию.

При изучении сказок о животных нельзя обойти и того богатого наследия, которое оставила нам античность (Эзоп, Бабрий, Федр) и в котором животные играют большую роль. У Эзопа мы находим, например, такие сюжеты, представленные в русской сказке, как «Лиса и Журавль», «Собака и Волк», «Волк-дурень», «Лиса и Рак».

Сюжетная организация сказок о животных основывается на столкновении противоположных качеств персонажей.

Наиболее распространена ситуация, в которой один герой стремится добиться выгоды с помощью хитрости, а другой оказывается доверчивым или недостаточно предусмотрительным. Благодаря такому противопоставлению формируется нравственная оценка происходящего и раскрываются характерологические особенности персонажей. Наиболее устойчивыми образами являются лиса, воплощающая находчивость и коварство, и волк, символизирующий грубую силу и недальновидность.

Семантика основных зоонимов

<i>Зооним</i>	<i>Символическое значение</i>
Лиса	хитрость, коварство
Волк	жадность, жестокость
Медведь	сила, простодушие
Осел	невежество
Собака	верность
Петух	самоуверенность
Свинья	грубость, невежество

Следует отметить, что символические значения животных формировались на протяжении длительного исторического периода и закрепились в народном сознании. Одни и те же зоонимы могут функционировать как в прямом значении, обозначая представителей животного мира, так и в переносном, характеризуя человека. Благодаря этому зоонимы становятся важным средством создания образности и оценки в художественном тексте.

Сходные процессы символизации зоонимов наблюдаются и в современном искусстве Кыргызстана, где образы животных продолжают выполнять функцию

трансляции этнокультурных смыслов и национально-культурных ценностей [1].

Проведенный анализ показывает, что наиболее продуктивными в русской лингвокультурной традиции являются зоонимы, связанные с характеристикой интеллектуальных и нравственных качеств человека. Это свидетельствует о том, что животный код культуры выступает одним из важнейших способов концептуализации человеческой личности в народном сознании.

Существенную роль в развитии сюжета сказок о животных играют конфликтные ситуации, возникающие между персонажами с противоположными чертами характера. Подобные сюжетные модели позволяют раскрыть нравственную проблематику произведения и подчеркнуть значимость таких качеств, как находчивость, осторожность, честность и справедливость.

Наблюдая за составом животных, выступающих в качестве действующих персонажей в сказках, необходимо отметить преобладание диких и, особенно в русских сказках, лесных животных. Это – лиса, волк, медведь, заяц и птицы: журавль, цапля, дрозд, дятел, ворона. Гораздо реже – домашние животные: собака, кот, козел, баран, свинья, бык, лошадь и домашние птицы, из которых чаще других встречается петух.

Несмотря на общность зооморфных персонажей, функции зоонимов в сказках и баснях различны. В сказке животное выступает самостоятельным героем повествования и участником сюжетного действия. В басне же образ животного носит преимущественно аллегорический

характер и служит средством социальной критики. Если в сказке лиса является полноценным персонажем сказочного мира, то в басне она становится воплощением определенного человеческого порока – хитрости, лицемерия или корыстолюбия.

Вместе с тем художественная интерпретация животных опирается на реальные наблюдения человека за окружающим миром. Отдельные особенности поведения животных переосмысливаются народным сознанием и приобретают символический характер, становясь основой для формирования устойчивых культурных представлений.

В русском языке существует немало лексем, используемых исключительно во фразеологии этого языка. Их источник – басни И. А. Крылова. До Крылова басни создавали М. В. Ломоносов, А. П. Сумароков, В. А. Жуковский. Но только Крылов поднял жанр басни на небывалую высоту. Пословицы, поговорки, сказочные элементы давали возможность баснописцу глубже, разностороннее показывать национальный характер русского народа, его трудолюбие, мудрость через образы животных. Более того, басенных героев Крылова не спутаешь с героями произведений, скажем, Эзопа или Лафонтена. «Звери у него мыслят и поступают слишком по-русски: в их проделках между собой слышны проделки и обряды производств внутри России... Словом – всюду у него Русь и пахнет Русью... в лучших баснях Крылова нет ни медведей, ни лисиц, хотя эти животные, кажется, и действуют в них, но есть люди, и притом русские люди» [2].

К этому следует добавить: звери в баснях Крылова не просто олицетворяют людей, они (что самое главное!) являются носителями качеств определенных социальных групп. Так, Львы, Медведи, Лисы, Волки – наделены чертами представителей господствующего класса; Пчелы, Овцы – представители трудового народа.

Как правило, рассказ в басне живой, остроумный, энергичный. Автор, обращаясь к народному складу речи, пословицам, поговоркам, и сам создает точные, крылатые выражения: *слон и Моська; а Васька (кот) слушает, да ест; медвежья услуга* (выражение стало употребляться после выхода в свет басни «Пустынник и Медведь»); *свинья под дубом* (о невежде, необразованном и глупом человеке; басня «Свинья под дубом»).

Многие зоонимы, использованные И. А. Крыловым, прочно вошли в русский язык и стали источником устойчивых выражений. Такие образы, как медведь, свинья, кот, осел и волк, утратили связь исключительно с художественным текстом и приобрели общеязыковое значение. Через них передаются представления о человеческих недостатках и достоинствах, что свидетельствует о высокой степени закреплённости зооморфной символики в национальном сознании.

Анализ зоонимов в сказках и баснях свидетельствует, что они выступают не только номинациями животных, но и средствами языковой характеристики человека. В процессе метафорического переноса названия животных приобретают оценочную семантику и становятся частью национальной языковой картины мира. Подобные единицы

позволяют компактно передавать информацию о характере, поведении и моральных качествах личности.

Особенность зооморфизмов заключается в их высокой культурной узнаваемости. Для носителей русского языка такие образы не требуют дополнительного пояснения, поскольку их оценочное значение закреплёно многовековой традицией. Благодаря этому зоонимы становятся эффективным средством передачи авторской позиции и эмоционального воздействия на читателя.

Итак, проведенный анализ показал, что зоонимы занимают важное место в системе художественных средств русских народных сказок и басен. Их функционирование не ограничивается обозначением представителей животного мира, поскольку в контексте художественного произведения они приобретают дополнительные символические и оценочные значения. На основе устойчивых культурных ассоциаций зоонимы трансформируются в зооморфизмы и становятся средством характеристики человека, его поведения, нравственных качеств и социального положения.

Исследование позволило установить, что в русских народных сказках животные выступают прежде всего как участники сюжетного действия и носители традиционных моделей поведения, тогда как в баснях они выполняют ярко выраженную аллегорическую функцию. Особое место в формировании системы зооморфных образов принадлежит басням И. А. Крылова, в которых животные становятся выразителями не только индивидуальных человеческих качеств, но

и социальных отношений. Анализ показал, что наиболее устойчивыми в русской языковой картине мира являются образы лисы, волка, медведя, собаки, свиньи и осла, за которыми закреплены определенные культурные смыслы.

Таким образом, зоонимы представляют собой значимый элемент национальной языковой картины мира, отражающий особенности мировосприятия, ценностных ориентиров и культурной памяти народа. Их изучение позволяет глубже понять механизмы формирования образности художественного текста и специфику взаимодействия языка и культуры.

Литература

1. Гумбатова, Р. Р. Зоонимы как отражение культурного кода в современном искусстве Кыргызстана / Р. Р. Гумбатова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 2 (101). – С. 228–232.
2. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 8 / В. Г. Белинский. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – 728 с.
3. Бочина, Т. Г. Зооморфизмы как семантические дериваты эмоциональной оценки / Т. Г. Бочина // История русского языка: словообразование и формообразование: межвуз. сб. науч. тр. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1997. – С. 125–132.
4. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Словари и лингвострановедение. – М: Русский язык, 1982. – С. 86–93.
5. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Крылов, И. А. Сочинения / И. А. Крылов. – М.: Художественная литература, 1969. – 320 с.
7. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию: учеб. пособие / В. А. Маслова. – М.: Наследие, 1997. – 208 с.
8. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 208 с.
9. Пропп, В. Я. Русская сказка / В. Я. Пропп. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 336 с.
10. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.
11. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
12. Эзоп. Басни / Эзоп / пер. с древнегреч. М. Л. Гаспарова. – М.: Наука, 1968. – 320 с.

УДК 821.161.1

Д. А. Гусаров,

кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры русского языка № 1
Института русского языка
Российского университета дружбы народов
(Россия, г. Москва).
E-mail: dmitriy_gusarov@mail.ru



Е. Н. Мельникова,

старший преподаватель кафедры
«Гуманитарные дисциплины»
Белорусско-Российского университета
(Республика Беларусь, г. Могилев).
E-mail: elnikmel@gmail.com



**Лингвокультурный символ колокольня в романе
Надежды Алексеевой «Полунощница»
Надежда Алексееванын «Полунощница» романындагы
колокольнянын лингвомаданий символикасы
Linguocultural symbol *belfry* in Nadezhda Alekseeva's
Novel the Midnight Office**

Аннотация. В статье анализируется художественное осмысление лингвокультурного символа колокольня в романе Н. Алексеевой «Полунощница». Привлеченные фрагменты текста демонстрируют, что образ выходит за рамки традиционного религиозного маркера, совмещая сакральное, аскетическое, агрессивное, коммерческое и трагическое начала. Колокольня предстает как амбивалентный центр пространства, где высокое и низкое, святое и греховное находятся в динамическом напряжении, формируя особую модель восприятия мира.

Ключевые слова: концепт; ценность; лингвокультурный символ; модель поведения; колокольня; «Полунощница»

Аннотация. Макалада Н. Алексееванын «Полунощница» романындагы «колокольня» (коңгуроолуу мунара) лингвомаданий символунун көркөмдүк деңгээлде түшүнүлүшү талданат. Тексттен алынган үзүндүлөр бул образ сакралдык, аскеттик, агрессивдүү, коммерциялык жана трагедиялык баиталыштарды айкалыштыруу менен салттуу диний маркердин алкагынан чыга тургандыгын көрсөтөт. Колокольня мейкиндиктин амбиваленттүү борбору катары көрүнөт, мында бийиктик менен төмөндүк, ыйыктык менен күнөөчүлүк динамикалык чыңалууда болуп, дүйнөнү кабыл алуунун өзгөчө моделин калыптандырат.

Негизги сөздөр: концепт; баалуулук; лингвомаданий символ; жүрүм-турум модели; колокольня; «Полунощница»

Abstract. The article analyzes the literary interpretation of the linguocultural symbol BELFRY in N. Alekseeva's novel *The Midnight Office*. The selected textual fragments demonstrate that the image extends beyond the traditional religious marker, combining sacral, ascetic, aggressive, commercial, and tragic dimensions. The belfry emerges as an ambivalent spatial centre where the high and the low, the sacred and the sinful exist in a state of dynamic tension, shaping a distinctive model of perceiving the world.

Keywords: concept; value; linguocultural symbol; behavioural model; belfry; «The Midnight Office»

Цель настоящего исследования заключается в анализе творческого осмысления лингвокультурного символа *колокольня* в современной русскоязычной художественной прозе. Лингвокультурный символ, по определению В. И. Карасика, представляет собой образ с высокой ценностной значимостью [1, с. 215]. Ценность, в свою очередь, является высшим ориентиром поведения [2, с. 184]. Ценностная составляющая, наряду с понятийной и образной, – часть содержания концепта [3, с. 25].

Особенности концептуализации такого культурного феномена, как *колокольня*, постоянно становятся предметом научного анализа [4; 5]. Вместе с тем требует дальнейшего изучения творческая обработка понятийных, ценностных и образных признаков концепта *колокольня*, позволяющая рассматривать данный концепт именно как лингвокультурный символ, с помощью которого в сознании

закрепляются фрагменты опыта, составляющие определенную модель поведения.

Материалом исследования послужил текст романа Надежды Алексеевой «Полунощница». Это произведение современной российской художественной прозы, которое в 2024 г. было включено в короткие списки претендентов на литературные премии «Большая книга» и «Ясная Поляна».

Далее мы проанализируем те фрагменты текста романа, в которых автор обращается к описанию колокольни.

В романе колокольня выступает как сложный семиотический объект, объединяющий несколько уровней семантики. В повествовании последовательно разыгрывается когнитивный контраст между дистанцированным и непосредственным восприятием колокольни. Оптический эффект, при котором удаленный объект кажется миниатюрным («елочная

игрушка», «крошечные колокола»), вступает в резкое противоречие с реальной физической данностью, раскрывающейся при непосредственном контакте: колокола предстают чудовищно огромными, способными накрыть нескольких человек, их язык превышает габариты взрослого мужчины. Высота колокольной выполняет навигационно-ритуальную функцию. Крест, помещенный на максимальную высоту и видимый издали, позволяет совершать религиозные практики (земные поклоны, крестное знамение), как если бы молящийся находился непосредственно в храме. Проводится типологическая оппозиция между монументальной колокольной-башней главного собора (где действует особый режим доступа для мирян) и камерной колокольной-аркой кладбищенского храма. Физическое восхождение на колокольню представлено как аскетическое преодоление телесной немощи (образ инвалида, ползущего на одних руках по каменным ступеням). В романе вводится богословская образная рамка: сопряжение колокольной с горой Фавор – местом Преображения Господня – переводит вертикальное измерение из физической категории в мистическую, где восхождение осмысливается как приближение к божественному:

1. Девушки... фотографировались. Та, что повыше, хотела «удержать» на ладони колокольню главного, Спасо-Преображенского собора, которая в кадре казалась не больше елочной игрушки. На колокольне в закатном солнце розовел крест. Внутри башни дремали колокола, крошечные, едва заметные с причала [6, с. 7].

2. Вспомнил про святых Сергия и Германа, встал на колени. Крестился на тающую в дымке колокольню [6, с. 78].

3. Гоша в своей обычной манере заявил Павлу, что сегодня его ждет «гора Фавор и семьдесят два сверху», и только потом уточнил, не боится ли тот высоты. Павел мотнул головой.

– Значит, так, вот тебе ведро – и дуи на колокольню убираться. Туда до Пасхи мирских не пускаем, считай, тебе бонус [6, с. 82].

4. Он удивился, какие огромные вблизи колокола... Новый «Андрей», прикрепленный мощными ремнями к толстой перекладине, мог бы накрыть собой пятерых мужиков [6, с. 83].

5. Немой царь. Так инвалиды звали старый Андреевский колокол. Тысячелудовый, с отбитым краем, – лежа под ним, Подосёнов оценил, что он, как дом, мощный. Язык один больше здорового мужика [6, с. 98].

6. Павел представил лобастого улыбающегося Петю, на одних руках ползущего на колокольню. Вот он чиркает животом о ребра каменных ступеней, жилы вздуваются на руках, подтягивает себя. На горячую щеку липнет песок. И по кругу. Сколько же он так карабкался? Зачем? [6, с. 103].

7. На старом Игуменском кладбище покачивались под ветром колокола. Маленькие, нестрашные, устроенные в колокольне-арке из красного кирпича [6, с. 112].

Колокольня выступает не просто как вертикальная доминанта окружающего ландшафта, но как точка входа в сакральное пространство. Лестница ведет

именно к колокольне, и только через нее – в нижний храм. Это архитектурное решение подчеркивает, что колокольня – не периферийная деталь, а структурное ядро комплекса. Колокольня выделяется среди других построек не только высотой, но и характером освещения. В романе у колокольни «белесо светился лишь верхний ярус». Этот прием создает эффект вертикального варьирования цвета: нижние части тонут в тени или сливаются с окружением, тогда как верхний ярус, приближенный к небу, обретает собственное свечение. Автор последовательно проводит мысль о том, что колокольня задает цветовое решение всего храмового комплекса. Храм оказывается «двухцветным», при этом его верхняя часть с куполами – «бело-голубая, колокольне в тон». При приближении к острову колокольня становится первым визуальным знаком, различимым издали («белым пятнышком мелькнула колокольня»). Ее появление не просто информирует о близости культового сооружения – оно перекодирует нейтральное географическое название в сакральное: нейтральный топоним «Центральная» (указывающий лишь на географическое положение) уступает место топониму «Монастырская», который маркирует территорию как освоенную монашеским присутствием. Колокольня оказывается той визуальной эмблемой, которая переименовывает сам ландшафт:

8. *К Воскресенскому скиту подъехали с торца... Ася сказала, что с воды впечатляет больше, там лестница сразу ведет к колокольне и в нижний храм* [6, с. 57].

9. *Центральная усадьба, Спасо-Преображенский собор с колокольней, у которой белесо светился лишь верхний ярус, обновлены, покрашены* [6, с. 8].

10. *Только сейчас разглядел, что храм двухцветный. Нижняя часть, подновленная, темно-красная, верхняя с куполами – бело-голубая, колокольне в тон* [1, с. 51].

11. *Остров... все приближался, белым пятнышком мелькнула колокольня. Значит, причалим в Центральной бухте. Как же она теперь называется? Монастырская?* [6, с. 65].

Колокольня представляет собой не замкнутую башню, а прозрачную вертикаль, где внутреннее и внешнее взаимно проницаемы. Именно сочетание высоты и прозрачности придает колокольне качества фортификационного сооружения. Колокольня осмысливается как огневая точка, позволяющая контролировать окружающее пространство. Прозрачность обеспечивает круговой обзор, а высота – недостижимость и доминирование. Высота колокольни трансформируется из физического параметра в экзистенциальный: поднявшийся на колокольню оказывается «выше всех», он получает возможность переиграть бой, переписать собственную судьбу. Таким образом актуализируется амбивалентность колокольни: сакральная по своему первичному назначению (звон, молитва, Преображение), она оборачивается агрессивной стороной, становясь местом, откуда удобно целиться и стрелять:

12. *Вон она, синяя в прозелень, из каждого колокольного проема видна* [6, с. 99].

13. *Затушив самокрутку о балку, по верх которой виднелась вся колокольня*

насквозь, Подосёнов продвинулся дальше [6, с. 99].

14. С колокольни этой можно было всей бригадой вести огонь. Рассредоточиться – остров во все стороны видать [6, с. 100].

15. Вытащил пистолет из кобуры, согрел его в руке, взвел курок, прицелился. Далековато, но участковый стоит смирно. Руку выставить – еще метр к точности... Впервые жизнь давала второй шанс. «Переиграй бой. Посмотри вниз. Ты теперь выше всех», – шептал ему вальтер [6, с. 100].

Колокольня предстает как двусоставный образ, где внешнее и внутреннее находятся в резком контрасте. Снаружи колокольня являет собой образец монументальной красоты – белоснежная, стройная, устремленная вверх. Однако изнутри открывается картина бытовой запущенности. Внутренние конструкции колокольни оказываются не монументальными, а скорее временными, даже аварийными, что дает основание для образного сравнения колокольни с дряхлеющим человеческим телом:

16. Прошли лестницу, другую, поднялись выше, на саму колокольню. У подножия последней лестницы было что-то вроде склада: раздвижные сушилки для белья, упаковки туалетной бумаги, коробки и банки [6, с. 82].

17. Эта лестница вела к ярусу с большим колоколом. Деревянная, с тонкими перилами, сколоченная для хрупких звонарей, под Бородатым она ходила ходуном, да еще и сверху дуло. Павел лез за Бородатым – прикидывал, сколько же весу на него рухнет, если что [6, с. 82].

18. Колокольня, такая белоснежная в погожий день, изнутри была в пятнах, видимо, еще с осени загажена птицами [6, с. 82].

19. Теперь и остров, как старик, доживает свой век. Колокольня изнутри вся в проплешинах, из-под штукатурки глядит рыжий кирпич. В трещины наметает землю, прорастает березовая мелочь [6, с. 98].

Колокольня предстает в романе как центр мирской, коллективной и даже природной жизни. Этот аспект вступает в сложный диалог с её религиозной семантикой, создавая образ колокольни как места, где высокое и низкое, святое и греховное, человеческое и животное пересекается. Под колокольной собираются инвалиды (низ, немощь, травма), пьют самогон (грех, забвение), горланят песни (мирская стихия), а хищные животные высматривают себе добычу:

20. Подлив в палатах, инвалиды выползали во двор под колокольню, горланили: десять винтовок на весь батальон, в каждой винтовке – последний патрон [6, с. 96].

21. А сегодня инвалиды встали. Притащились под колокольню, оставляя в пыли полосы подшипников из-под тележек или кругляши костылей [6, с. 96].

22. Людей под колокольной прибавилось. Раздавались смешки, собравшиеся перебивали друг друга, и даже воздух под колокольной суетился [6, с. 97].

23. Пахло самогоном, который хлебали в тот день под колокольной [6, с. 127].

24. Желтый старый кот, потерявший о Васькину ногу, прошел в длинную косую

тень, под колокольню. Задрал усатую морду, стал смотреть вверх...

– На голубей твоих котяра облизывается, что ли? [6, с. 97].

В романе колокольня предстает как объект коммерциализации. Сакральный символ оказывается помещенным в один ряд с товарами для туристов. Колокольня становится массовой сувенирной продукцией, тиражируемым изображением, теряющим свою единичность и священную ауру:

25. К магазину лепилась и монастырская лавка... Заглянул ради интереса, кивнул молоденькой продавщице за кассой. На прилавке четки, иконы, футболки с колокольней, вязаная шаль растянута во всю стену [6, с. 62].

Колокольня обретает трагическую функцию места добровольного ухода из жизни. Самоубийство, будучи тяжким грехом в христианской традиции, вписывается здесь в сложную сеть образных параллелей, где человек уподобляется сбрасываемому колоколу, а колокольня становится последним свидетелем и безмолвным собеседником самоубийцы:

26. – Простите, у нас ведро сорвалось. Мыли колокольню.

– Ведро? Он отпечатался. Он же. Сорок лет, опять он.

– Мы, это, мы волонтеры. Что? Кто отпечатался?..

Она не шелохнулась, только тыкала пальцем в лужу. Лужа и правда странная – торс человека с белым от мыльной пены краем. Так трупы в кино обрисовывают мелом, только здесь полтрупа. Без ног. Стало не по себе [6, с. 84].

27. Захаров только и успел схватиться за кобуру, как на них полетело что-то

темное. Против солнца не разобрать. Битый колокол стихнули? Колокол расставил руки. И врезался в брусчатку... В кровавой каше на брусчатке лежала голова, напоследок отвернувшаяся от Захарова, руки размахнулись крестом [6, с. 101].

28. На втором ярусе колокольни кто-то шевельнулся. Черный против белого лунного света, он размахивал руками, чтобы заметили... Человек свесился из колокольни... и вдруг полетел вниз, короткий, похожий на мешок картошки [6, с. 112].

29. Колокольня да обгрызенный колокол только и знают, отчего отец так распорядился своей жизнью [6, с. 117].

Таким образом, проведенный анализ показал, что в романе Н. Алексеевой «Полунощница» лингвокультурный символ колокольня выходит далеко за рамки традиционного религиозного маркера. Автор последовательно развивает его семантику в нескольких ключевых направлениях: сакрально-мистическом (связь с горой Фавор, Преображение), физически-аскетическом (восхождение как преодоление немощи), защитно-агрессивном (фортификация и контроль пространства) и трагическом (место гибели и греха). Колокольня в романе одновременно предстает как белоснежный сакральный вертикальный ориентир и как запущенное изнутри, дряхлеющее тело, как центр мирской суеты и коммерциализации. Такая многоплановость позволяет говорить о том, что концепт колокольня трансформируется в сложный, амбивалентный символ, где ценностные составляющие (высокое и низкое, святое и греховное, жизнь и смерть) находятся в состоянии

динамического напряжения, формируя особую модель восприятия пространства и человеческого существования.

Литература

1. *Карасик, В. И.* Карусель как лингвокультурный символ / В. И. Карасик // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3(166). – С. 215–220.
2. *Карасик, В. И.* Ценностная картина мира как объект аксиологической лингвистики / В. И. Карасик // Языки, литературы и культуры народов России в современной академической науке: Сб. материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию создания Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, Казань, 09–11 октября 2024 г. – Казань: Академия наук Республики Татарстан, 2024. – С. 183–188.
3. *Вашунина, И. В., Зимина, М. В.* Исследование содержания концепта в американской языковой картине мира путем сравнения его разномодальных репрезентаций / И. В. Вашунина, М. В. Зимина // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 2020. – № 5. – С. 25–32.
4. *Мосалева, Г. В.* Сюжет «литургического путешествия» в «Степи» А. П. Чехова / Г. В. Мосалева // Два века русской классики. – 2025. – Т. 7, № 1. – С. 282–309.
5. *Чапаева, Л. Г.* Художественно значимые религиозные концепты в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон» / Л. Г. Чапаева // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2024. – Т. 28 (№ 3). – С. 52–61.
6. *Алексеева, Н.* Полунощница / Н. Алексеева. – М.: АСТ, 2023. – 146 с.

УДК 372.881.161.1

Т. В. Гусейнова,

доктор педагогических наук,
профессор кафедры русского языка
факультета русской филологии,
журналистики и медиатехнологий
Российско-Таджикского (Славянского) университета
(Таджикистан, г. Душанбе).
E-mail: maori-ma@mail.ru



Ю. М. Калинина,

кандидат филологических наук,
зав. кафедрой русского языка № 4
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: kalinina-yum@rudn.ru



Ю. А. Меркулова,

старший преподаватель
кафедры русского языка № 4
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: tugova-yua@rudn.ru



**«Ромашка Блума» как инструмент развития
рецептивных и продуктивных речевых навыков**
**Рецептивдик жана продуктивдүү кеп көндүмдөрүн
өнүктүрүүнүн куралы катары «Блумдун ромашкасы»**
**«Bloom's Flower» as a Tool for Developing Receptive
and Productive Language Skills**

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям использования методического приема «Ромашка Блума» на занятиях по русскому языку и литературе в билингвальной аудитории с целью развития навыков чтения и говорения учащихся. Авторами представлена методика интеграции шести типов вопросов в структуру урока с последующим анализом художественного текста по принципу восходящей градации – от беглого чтения и установления фактологической точности понимания прочитанного до создания самостоятельных оценочных суждений обучающимся. Результаты проведенного авторами статьи эксперимента доказывают, что дифференциация вопросов, согласно «Ромашке Блума», позволяет снять потенциальные речевые трудности у обучающихся-билингвов, организовать зону ближайшего развития речевых навыков, трансформировать процесс восприятия и понимания художественного текста в монологические высказывания и участие в полилоге.*

***Ключевые слова:** «Ромашка Блума»; развитие навыков чтения и говорения; обучение русскому языку; билингвы; критическое чтение; интерактивное обучение; рецептивные и продуктивные навыки*

***Аннотация.** Макала окуучулардын окуу жана сүйлөө көндүмдөрүн өнүктүрүү максатында, билингвалдык аудиторияда орус тили жана адабияты сабактарында «Блумдун ромашкасы» методикалык ыкмасын колдонуунун өзгөчөлүктөрүнө арналган. Авторлор суроолордун алты түрүн сабактын түзүмүнө интеграциялоо методикасын сунушташкан, мында көркөм текстти талдоо өсүүчү градация принциби боюнча — үстүртөн окуудан жана окулганды түшүнүүнүн фактологиялык тактыгын аныктоодон тартып, билим алуучунун өз алдынча баалоо пикирлерин түзүүсүнө чейин ишке ашырылат. Макаланын авторлору тарабынан өткөрүлгөн эксперименттин жыйынтыктары далилдегендей, суроолорду «Блумдун ромашкасына» ылайык дифференциялоо билингв-окуучулардын потенциалдуу кептик кыйынчылыктарын жоюуга, кептик көндүмдөрдүн жакынкы өнүгүү зонасын уюштурууга, көркөм текстти кабыл алуу жана түшүнүү процессин монологдук билдирүүлөргө жана полилогго катышууга трансформациялоого мүмкүндүк берет.*

***Негизги сөздөр:** «Блумдун ромашкасы»; окуу жана сүйлөө көндүмдөрүн өнүктүрүү; орус тилин окутуу; билингвдер; критикалык окуу; интерактивдүү окутуу; рецептивдик жана продуктивдик көндүмдөр*

***Abstract.** This article explores the specific features of using the «Bloom's Daisy» instructional technique in Russian language and literature classes within a bilingual learning environment to develop students' reading and speaking skills. The authors present a methodology for integrating six types of*

questions into the lesson structure, followed by the analysis of a literary text according to the principle of ascending progression—from skimming and verifying factual comprehension of the text to the formulation of independent evaluative judgments by learners. The results of the experiment conducted by the authors demonstrate that differentiating questions in accordance with «Bloom's Daisy» helps reduce potential speech and language difficulties among bilingual learners, facilitates the creation of a zone of proximal development for language skills, and transforms the processes of literary text perception and comprehension into monologic speech production and participation in polylogical discussion.

Keywords: «Bloom's Daisy»; development of reading and speaking skills; teaching Russian as a language; bilingual learners; critical reading; interactive learning; receptive and productive skills

Развитие навыков чтения и последующей коммуникации с использованием новой информации – одна из основных образовательных задач, достижение которой в той или иной степени происходит на каждом занятии по русскому языку. Для обучения иностранцев говорению используются, как правило, хорошо зарекомендовавшие себя методы и приемы, давно известные в методике преподавания РКИ, однако при обучении билингвов нередко приходится адаптировать классические методы или даже создавать новые на основе методик обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как родному. Усиленное внимание следует уделять особенностям речевого развития билингвов в целом, так как, работая с обучающимися, говорящими на двух языках, педагоги нередко сталкиваются с проблемами, в числе которых «меньшее лексическое разнообразие в каждом из языков, <...> переключение между языками внутри одного предложения или фразы» [1, с. 761].

Опираясь на принцип текстоцентризма как один из ведущих в современной образовательной парадигме, авторы поддерживают мнение о том, что «без использования текста не может быть обмена

информацией, а значит, и коммуникации. Мы <...> считаем допустимым и эффективным формировать и совершенствовать коммуникативную компетентность студента посредством текста. Упражнения по работе с текстом имеют первостепенное значение для того, чтобы студенты научились писать и могли полноценно, грамотно излагать свои наблюдения, точную зрения, аргументируя их. Концептуальные упражнения формируют и улучшают навыки мышления, письма, разговорной речи и общения студентов. Любое задание при обучении языку должно выполняться в контексте текста» [2, с. 4].

Работая со студентами-билингвами из Таджикистана, Кыргызстана, Туркменистана, Узбекистана и других стран, авторы поставили перед собой цель устранить разрыв между механическим чтением и чтением осмысленным, подразумевающим критическое понимание прочитанного, а также систематически пополнять словарный запас обучающихся с обязательным выводением его из пассивной лексики в активную. В достижении поставленных задач представляется целесообразным прибегнуть к приему «Ромашка Блума», адаптированному к использованию на занятиях по русскому языку как

неродному, второму родному и иностранному, благодаря чему данный прием трансформировался в универсальную модель создания коммуникации между читателем и текстом, где каждый лепесток – это побуждение к говорению на русском языке на разных уровнях абстракции.

Напомним, что в основе приема «Ромашка Блума» лежит теория американского психолога методов обучения и создателя собственной таксономии Бенджамина Сэмюэла Блума. «Согласно теории Б. Блума, учебные цели распределяются по трем областям:

- когнитивная, подразумевающая освоение содержания изучаемого предмета;
- психомоторная, включающая развитие двигательной и нервно-мышечной деятельности;
- аффективная, представляющая эмоционально-ценностную область, отношение обучающегося к изучаемому» [3, с. 4].

В методической литературе дается следующее описание приему «Ромашка Блума»: «“Ромашка” состоит из шести лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса. Таким образом, 6 лепестков – 6 вопросов:

1. *Простые вопросы* – вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию: *Что? Когда? Где? Как?*

2. *Уточняющие вопросы*. Такие вопросы обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...», «Если я правильно понял, то...», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о...». Целью этих вопросов является предоставление ученику возможностей для обратной связи

относительно того, что он только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумеваемой.

3. *Интерпретационные (объясняющие) вопросы*. Обычно начинаются со слова *почему* и направлены на установление причинно-следственных связей. Данный тип вопроса «срабатывает» тогда, когда в ответе присутствует элемент самостоятельности.

4. *Творческие вопросы*. Данный тип вопроса чаще всего содержит частицу *бы*, элементы условности, предположения, прогноза: «Что изменилось бы...?», «Что будет, если...?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет в рассказе после...?».

5. *Оценочные вопросы*. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?», «Как вы относитесь к поступку главного героя?» и т. д.

6. *Практические вопросы*. Данный тип вопроса направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой: «Как можно применить...?», «Что можно сделать из...?», «Где вы в обычной жизни можете наблюдать...?», «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?» [4].

Учитывая особенности развития навыков говорения у билингвов, авторы адаптировали прием «Ромашка Блума» для более эффективного развития рецептивных и продуктивных речевых навыков обучающихся, включив в него три основные стратегии интерактивного чтения:

« – поиск информации (найти в тексте информацию, эксплицитно в нем представленную, – кто, что, когда, где, почему, зачем, каким образом?);

– интерпретация прочитанного (извлечь из текста информацию, которая не сообщается прямо, и установить иерархию высказанных в тексте мыслей, отделив главное от второстепенного);

– осмысление прочитанного с точки зрения его объективности, новизны, полезности, оригинальности, значимости, ангажированности и пр. (проанализировать и оценить содержание и языковую организацию текста, опираясь на собственные знания)» [5, с. 96]. Так, авторы предлагают следующий алгоритм работы с текстами на занятиях по русскому языку, позволяющий эффективно развивать взаимосвязь между структурой языка, которую мы усваиваем через чтение, и ее применением в коммуникации:

«1. Выполнение заданий предтекстового этапа, целью которых является снятие потенциальных лексических сложностей.

2. Чтение текста и разъяснение обучающимся непонятных лексических или грамматических конструкций (без обсуждения содержания текста!).

3. Непосредственное обсуждение текста по вопросам, классифицированным согласно таксономии Б. Блума» [3, с. 6].

Представим методическую разработку применения «Ромашки Блума» на примере рассказа А. Сахнина «Это ошибка, Мария...» [3, с.15–18]. Отметим, что оригинальный текст был адаптирован авторами (сокращено количество слов, заменена сложная для обучающихся лексика) до уровня практически В2.

Предтекстовый этап включает задания 1–2:

Задание 1. Переведите новые слова.

Акция (акции)	Радист	Погибать – погибнуть
Бедствие	Рация	Принадлежать (НСВ)
Валюта	Сигнал	Считать – посчитать (подсчитать)
Закон	Станция	Береговой
Канал	Суд	Властный
Моряк	Судно	Теплоход

Задание 2. Дополните предложения подходящими по смыслу словами из *Задания 1* в правильной форме.

1. Андрей мечтал стать ... и на огромном ... посетить разные страны.

2. Маша – веселая и ... девушка, у нее много друзей.

3. Работа ... на судне очень важна – он передает и получает информацию.

4. Юрист хорошо знает

5. В аэропорту есть специальные кассы, где можно поменять

Далее студентам предлагается задание прочитать текст. В случае необходимости учащиеся могут пользоваться словарем или спросить значение непонятных слов у преподавателя. Важно, чтобы содержание текста было понятно обучающимся.

Это ошибка, Мария...

Всё в мире подсчитано. Сколько километров до Луны, сколько рыбы в море. Конечно, подсчитали, сколько судов одновременно находятся в плавании. Я не

знаю этой цифры. Но известно, что все они одновременно ведут радиопереговоры: между собою и с береговыми станциями. Представьте, сколько сигналов в эфире! Как же разговаривают те, кто хочет друг с другом поговорить?

Весь мировой эфир поделен. Поделены волны, поделены частоты, поделено время. И радисты передают сообщения друг другу по разным каналам. Слушать, о чем говорит мир, интересно. Вот теплоход просит разрешения войти в порт. Вот пошли несколько судов через Суэцкий канал. А еще в морях и океанах есть пассажирские суда. И пассажиры хотят отправить сообщения семье и друзьям из Атлантики, Тихого, Индийского океанов или из далеких тропических стран. Еще есть бизнесмены, и в эфире сообщают об акциях, о валюте, ценах... Идут сообщения – длинные, короткие, остроумные, нежные, грубые, властные. Летят в эфире слова.

Но наступает минута, одна и та же секунда для мирового водного пространства, когда всё останавливается. Молчат судовые и береговые радиостанции всего мира. Прекращаются передачи «срочных», «сверхсрочных» и «особо важных». Наступают минуты молчания. Они наступают с пятнадцатой до восемнадцатой и с сорок пятой до сорок восьмой минуты каждого часа. Сорок восемь раз в сутки с перерывами в полчаса длится трехминутное молчание. И все судовые и береговые радисты мира слушают. Никто в это время не посылает сообщения. Никто, кроме судна, терпящего бедствие. В эфир можно выйти только с единственным словом SOS. И строго накажут то

судно, которое нарушит этот морской закон!

Однажды вечером я был у радиста. Начались минуты молчания, передачи остановились. И вдруг раздались звуки. Но это был не сигнал SOS. В эфире звучали точки-тире, а радист быстро записывал английские слова: «Это ошибка, Мария, ты слышишь меня, Мария, это ошибка, я люблю тебя».

Какое-то время мы молчали. Мы поняли, что какой-то радист надеялся, что неизвестная нам Мария находится на радиостанции и получит его сообщение. Любовь радиста очень большая, настоящая. Он знал, что такой проступок, как нарушение минут молчания в своих личных интересах, будет наказан, что будет суд. И только ради настоящей любви человек мог пойти на это. Мы поняли, что произошла очень серьезная ошибка, и Мария прямо сейчас могла сделать что-то непоправимое, может быть, самое страшное. И радист не мог ждать, он не побоялся нарушить международный закон, чтобы остановить ее.

Мы не знаем, какой стране принадлежала рация, передавшая эту фразу. Имя Мария широко распространено во многих странах. И передана фраза была на английском языке – международном языке моряков. Прошло почти полгода. И ни один человек из сотен или тысяч, кто слышал эту фразу, не сообщил о радисте-нарушителе. Возможно, не успели запеленговать. А может быть, не считали это нарушением и приняли как сигнал бедствия, потому что погибала настоящая любовь.

(По А. Сахнину.)

Послетекстовый этап включает *Зада-
ние 4* – структурированные, согласно так-
сономии Блума, вопросы:

Задание 4. Ответьте на вопросы.

Простые вопросы:

1. О чем говорят люди в радиоэфире?
2. Что такое «минуты молчания» и зачем они нужны?
3. Что будет с нарушителем «минут молчания»?
4. Какое сообщение однажды прозвучало в эфире?

Уточняющие вопросы (возможные варианты):

1. Правильно ли я понимаю, что в эфире можно передавать любые сообщения?
2. Верно ли, что любого человека, нарушившего морской закон, строго накажут?

Интерпретационные вопросы:

1. Почему судам нельзя передавать обычные сигналы во время «минут молчания»?
2. Почему неизвестный радист нарушил морской закон?
3. Почему никто не сообщил в полицию имя нарушителя?

Творческие вопросы:

1. Как вы считаете, какую ошибку совершили герои?
2. Что было бы, если бы радист не передал сигнал в «минуты молчания»?
3. Как вы думаете, услышала ли Мария сообщение и как она поступила?

Оценочные вопросы:

1. Прав ли был радист, нарушивший морской закон?

2. Можно ли нарушать закон в личных целях?

3. Согласны ли вы с тем, что сообщение радиста было сигналом бедствия? Почему?

Практические вопросы:

1. Как бы вы поступили на месте радиста?
2. Что бы вы сделали, если бы услышали такой сигнал?
3. Что нужно сделать, если вы услышали сигнал бедствия?

Адаптированный прием «Ромашка Блума» авторы использовали в своей педагогической деятельности на протяжении шести лет в группах студентов гуманитарного и технического профилей. На основании проведенного исследования было установлено, что систематическое применение «Ромашки Блума» меняет характер говорения: доля репродуктивных ответов снижается на 40 %, а доля интерпретаций и предположений возрастает в среднем на 47 %, причем приобретенные умения работы с текстом билингвы успешно используют на занятиях по другим учебным дисциплинам. При регулярном чтении и обсуждении текстов разных жанров художественного и публицистического стилей с применением «Ромашки Блума» у студентов снимается «боязнь чистого листа», обучающиеся не испытывают трудности в начале диалога или монологического высказывания, не ищут опоры в тексте. Кроме того, было замечено повышение так называемой эмпатии к тексту, когда обучающиеся в процессе создания ответов на сложные вопросы неоднократно обращались к исходному тексту, перечитывали

его в поисках подтекста, что усиливало степень понимания произведения.

Подводя итог, отметим, что использование приема «Ромашка Блума» на занятиях по русскому языку в условиях билингвальной языковой среды и при отсутствии отдельных уроков по русской литературе превращает процесс чтения в интерактивную социальную речевую практику, способствует развитию рецептивных и продуктивных коммуникативных навыков обучающихся. Авторам представляется перспективным использование данного приема в школьной практике преподавания русского языка как неродного, второго родного и иностранного, а также адаптация «Ромашки Блума» для реализации при чтении текстов не только художественного и публицистического, но и научного стилей.

Литература

1. Мингалеева, К. С. Особенности речевого развития при билингвизме / К. С. Мингалеева // Вестник науки». – Казань, 2023. – 761 с.
2. Каразакова, З., Бекмуратова, Р. и др. Развитие и формирование коммуникативных навыков студентов при изучении киргизского языка через чтение и письмо / З. Каразакова, Р. Т. Бекмуратова и др. // Бюллетень науки и практики. – 2023. – № 5. – С. 519–525 // Лань: электронно-библиотечная система [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/336023> (дата обращения: 16.06.2026; режим доступа – для авториз. пользователей). – С. 4.
3. Калинина, Ю. М. Говорить по-русски сложно... Но с «Ромашкой» всё возможно!: учебно-методическое пособие по использованию приема «Ромашка Блума» для развития коммуникативных навыков иностранных обучающихся / Ю. М. Калинина, В. В. Абышкина, Ю. А. Меркулова. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. – 46 с. // Электронно-образовательный ресурс для иностранных студентов «Русский как иностранный» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ros-edu.ru/book?id=122071> (дата обращения: 16.06.2026; режим доступа – для авторизир. пользователей).
4. Использование приема «Ромашка Блума». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanio.ru/media/ispolzovanie-priema-romashka-bluma-2582991> (дата обращения: 16.06.2026).
5. Бубнова, Г. И. Формирование стратегий интерактивного чтения: французский язык / Г. И. Бубнова // Вестник Московского университета: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2019. – 96 с.

УДК 81'27

З. К. Дербишева,
доктор филологических наук,
профессор кафедры мировых языков,
Кыргызско-Российский Славянский университет
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: z.k.derbisheva@krsu.kg



Статус и функции кыргызского и русского языков в современном Кыргызстане: результаты социолингвистического исследования

**Азыркы Кыргызстандагы кыргыз
жана орус тилдеринин статусу жана функциялары:
социолингвистикалык изилдөөнүн жыйынтыктары**

Status and Functions of Kyrgyz and Russian Languages in Modern Kyrgyzstan: Results of a Sociolinguistic Study

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности функционирования кыргызского и русского языков в современном коммуникативном пространстве Кыргызстана. Исследование основано на материалах социолингвистического опроса студентов высших учебных заведений республики и направлено на выявление распределения языков по основным сферам общения. Анализируются языковые практики в семейно-бытовой, образовательной, профессиональной и межэтнической коммуникации, а также региональные особенности использования кыргызского и русского языков. Установлено, что кыргызский язык занимает ведущие позиции в повседневном общении и выступает важным фактором сохранения национально-культурной идентичности, тогда как русский язык сохраняет высокий функциональный потенциал в сфере высшего образования, профессиональной подготовки и межэтнического взаимодействия. Сделан вывод о том, что современная языковая ситуация в Кыргызстане характеризуется не вытеснением одного языка другим, а функциональным перераспределением их коммуникативных ролей в условиях устойчивого кыргызско-русского билингвизма.*

***Ключевые слова:** языковая ситуация; Кыргызстан; кыргызский язык; русский язык; билингвизм; языковые функции; языковой выбор; социолингвистика; межэтническая коммуникация; студенческая молодежь*

Аннотация. Макалада азыркы Кыргызстандын коммуникативдик мейкиндигинде кыргыз жана орус тилдеринин иштешинин өзгөчөлүктөрү каралат. Изилдөө республиканын жогорку окуу жайларынын студенттеринин арасында жүргүзүлгөн социолингвистикалык сурамжылоонун материалдарына негизделген жана тилдердин баарлашуунун негизги чөйрөлөрү боюнча бөлүнүшүн аныктоого багытталган. Үй-бүлөлүк-турмуштук, билим берүү, кесиптик жана улуттар аралык коммуникациядагы тилдик практикалар, ошондой эле кыргыз жана орус тилдерин колдонуунун аймактык өзгөчөлүктөрү талданат. Кыргыз тили күнүмдүк баарлашууда алдыңкы позицияларды ээлеп, улуттук-маданий өзгөчөлүктү сактоонун маанилүү фактору катары чыгаары, ал эми орус тили жогорку билим берүү, кесиптик даярдоо жана улуттар аралык өз ара аракеттенүү чөйрөсүндө жогорку функционалдык потенциалын сактап калаары аныкталган. Азыркы Кыргызстандагы тилдик кырдаал бир тилдин экинчи тил тарабынан сүрүлүп чыгарылышы менен эмес, туруктуу кыргыз-орус билингвизминин шартында алардын коммуникативдик ролдорунун функционалдык кайра бөлүштүрүлүшү менен мүнөздөлөт деген жыйынтык чыгарылган.

Негизги сөздөр: тилдик кырдаал; Кыргызстан; кыргыз тили; орус тили; билингвизм; тилдик функциялар; тилдик тандоо; социолингвистика; улуттар аралык коммуникация; студент жаштар

Abstract. The article examines the functioning patterns of the Kyrgyz and Russian languages within the contemporary communicative space of Kyrgyzstan. Based on data from a sociolinguistic survey of university students in the republic, the study aims to identify the distribution of languages across key spheres of communication. It analyzes linguistic practices in family, educational, professional, and interethnic communication, alongside regional variations in Kyrgyz and Russian language use. The findings indicate that the Kyrgyz language holds a dominant position in everyday communication and serves as a vital factor in preserving national and cultural identity. Meanwhile, the Russian language maintains high functional potential in higher education, professional training, and interethnic interaction. The study concludes that the modern linguistic situation in Kyrgyzstan is characterized not by the displacement of one language by another, but by the functional redistribution of their communicative roles under conditions of stable Kyrgyz-Russian bilingualism.

Keywords: language situation; Kyrgyzstan; Kyrgyz language; Russian language; bilingualism; language functions; language choice; sociolinguistic survey; interethnic communication; university students

Языковая ситуация в Кыргызстане определяется взаимодействием двух основных языков – кыргызского, имеющего статус государственного, и русского, закрепленного в Конституции страны в качестве официального языка. Несмотря на четкое законодательное разграничение их статусов, реальное функционирование языков в различных сферах общественной жизни отличается значительной

сложностью и зависит от целого ряда социальных, демографических и региональных факторов.

За годы независимости Кыргызстана существенно расширились сферы употребления государственного языка. Кыргызский язык укрепил позиции в системе государственного управления, средствах массовой информации, образовании и повседневном общении. Вместе с тем

русский язык продолжает играть важную роль в научно-образовательной сфере, межэтнической коммуникации и профессиональной деятельности. В связи с этим особый интерес представляет изучение соотношения юридического статуса языков и их реального функционирования в современном коммуникативном пространстве страны.

Цель статьи – выявить особенности распределения функций кыргызского и русского языков на основе данных социалингвистического исследования студенческой молодежи Кыргызстана.

Материал и методика исследования. Источником исследования послужили материалы социалингвистического анкетирования студентов высших учебных заведений Кыргызстана [1]. В анкету были включены вопросы, направленные на выявление уровня владения языками, особенностей их использования в различных сферах коммуникации, а также языковых предпочтений респондентов.

Особое внимание уделялось таким параметрам, как язык семейного общения, язык общения с друзьями, язык получения информации, язык образования и профессиональной деятельности. Это позволило проследить распределение функций кыргызского и русского языков в различных коммуникативных сферах.

Результаты исследования. Интерес представляют ответы респондентов о языке когнитивной деятельности, включающей процессы размышления, планирования, счета, построения жизненных стратегий и внутреннего речевого сопровождения мыслительной деятельности. Анализ показал, что язык повседневного

общения не всегда совпадает с языком мышления и внутренней речи, что отражает сложный характер кыргызско-русского билингвизма.

Блок вопросов, касающихся чтения книг, просмотра телевидения, использования Интернета и обращения к печатным медиа, высвечивает языковую конфигурацию информационного пространства. Язык, который преобладает в этих каналах, фактически задает рамки доступа к знаниям, современным дискуссиям, культурному и научному контенту. Сопоставление разных типов медиа позволяет увидеть, не расходятся ли между собой традиционные источники (книги, газеты, журналы) и цифровая среда; в этом случае проявляются поколенческие и стилевые различия в языковом выборе.

Особый пласт материала дают ответы на вопросы о предпочтениях при обсуждении академических, культурных, общественно-политических и других актуальных тем. Здесь проявляется язык высокой компетентности и публичного дискурса: тот код, в котором респонденты чувствуют себя уверенно, когда речь идет о сложных абстрактных вопросах, науке, политике, культуре. Если функциональные сферы распределены неравномерно, можно говорить о статусной асимметрии: один язык закрепляется за «серьезными» темами и официальной повесткой, другой остается преимущественно в сфере бытового и семейного общения.

Ответы на вопросы о том, на каком языке респонденты предпочитают писать и чаще разговаривают по телефону, позволяют уточнить картину повседневной коммуникации. Письмо показывает,

какой язык поддерживается в продуктивных навыках и связан с формированием письменной грамотности, тогда как телефонное общение отражает живую социальную сеть – язык, на котором поддерживаются текущие связи с родными, друзьями, коллегами. Сопоставление этих данных с медийными практиками помогает увидеть, совпадает ли язык получения информации с языком поддержания социальных контактов или между ними существует разрыв.

Наконец, ответы на вопросы о том, на каком языке человек чаще говорит в ситуациях усталости, стресса, конфликта или, напротив, счастья, выявляют аффективный базовый язык. Код, который спонтанно включается в эмоционально нагруженных ситуациях, обычно связан с ранним личным опытом и базовой идентичностью. Если язык эмоций и язык академического или медийного общения не совпадают, это подтверждает наличие устойчивого двуязычия с разными зонами ответственности: один язык выступает ресурсом социальных возможностей и образовательных траекторий, другой – остается языком личной, семейной и эмоциональной вовлеченности. В совокупности эти данные позволяют описать языковую ситуацию как систему функционально распределенных кодов, где статус, престиж, доступ к информации и аффективная привязанность оказываются по-разному приобщены к каждому языку.

Наше исследование подтверждает, что с самого начала городское население испытывало более сильное влияние русского языка по сравнению с сельским. Студенты, приезжавшие из сельской

местности в город на учебу, владели только кыргызским, а возвращались уже с освоенным русским или оставались жить в крупных городах, перейдя на русский.

Согласно данным анкетирования, у участников, проживающих в сельских регионах, общий уровень владения кыргызским языком выше, чем у жителей поселков и городов; в этом смысле можно говорить о снижении уровня кыргызского по направлению от села к городу.

При анализе результатов видно, что у сельских респондентов общий уровень владения русским языком ниже, чем у жителей поселков и городов. Иными словами, если говорить об общей языковой компетенции, русский демонстрирует возрастание от села к городу.

По итогам обработки наших анкет можно сделать вывод: примерно один из четырех молодых людей, выросших в Бишкеке, не владеет кыргызским на достаточном уровне. Между тем доля недостаточно владеющих кыргызским в Нарынской, Баткенской, Ошской, Джалал-Абадской и Таласской областях значительно ниже.

При сравнении уровней владения кыргызским по университетам всей страны первое место занимает Нарынский государственный университет (99,3 %), на втором – Кыргызско-Турецкий университет «Манас» (98,0 %); последние две позиции занимают Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Н. Ельцина (89,3 %) и Американский университет Центральной Азии (63,3 %). Среди университетов Бишкека, где кыргызский широко используется, на первом месте находится Кыргызско-Турецкий

университет «Манас». Этот университет стал лидером и образцом в вопросе преподавания на кыргызском как в Бишкеке, так и во всём Кыргызстане.

Анализ общего уровня владения русским языком в зависимости от места проживания до поступления в вуз показал, что участники, жившие в Чуйской области и в ее пределах – в Бишкеке, в значительной степени владеют русским. За пределами этих регионов лучше всего русским владеют в Иссык-Кульской области. Учитывая, что в указанных регионах во времена СССР проживало много русскоязычного населения, результаты исследования согласуются с этой исторической ситуацией.

Полученные данные позволяют сказать, что в целом по Кыргызстану участники лучше владеют кыргызским, чем русским. При этом по регионам и университетам наблюдаются различия, эти показатели отражают уровни владения языком у кыргызских студентов вузов по стране в целом.

Исходя из этих сведений, можно сделать вывод: 23,52 % населения Кыргызстана не владеют государственным языком. Среди второй по численности группы – узбеков – лишь 28,42 % владеют государственным языком, а среди третьей – русских – только 3,11 %. Учитывая, что государственным языком лучше владеют в основном проживающие в сельской местности кыргызы и узбеки, а значительную часть населения Бишкека и Чуйской долины составляют русские, можно заключить, что большинство не владеющих государственным языком живут в столице. Если принять во внимание,

что практически все государственные учреждения, крупные компании, международные офисы, университеты и научные организации сосредоточены в Бишкеке, можно предположить, что значительная часть работающих там не владеет государственным языком. Следовательно, незнание государственного языка – преимущественно столичная проблема. Поэтому целесообразно организовать преподавание государственного языка в Бишкеке, а обучение официальному языку и второму иностранному – в сельской местности.

Подавляющее большинство участников анкетирования указывает на важность русского (65 %) для получения образования продвинутого уровня, а не кыргызского (27,2 %). Это, по-видимому, связано с русскоязычной образовательной средой, сложившейся прежде всего в Бишкеке.

Доля владеющих официальным языком среди проживающих в Кыргызстане сообществ довольно высока. Это можно объяснить унаследованным с советского периода доминированием русского языка, а также большим числом выезжающих на работу в Российскую Федерацию.

По состоянию на 2019 г. турецкий язык имеет в Кыргызстане много носителей, помимо граждан Турецкой Республики. Число изучающих турецкий по официальным каналам составляет 100 000 человек. При учете тех, кто изучает турецкий другими путями, эта цифра превышает 200 000. Если добавить владеющих турецким на базовом уровне, число будет еще выше. Для кыргыза выучить турецкий значительно легче, чем любой другой язык (включая официальный русский),

поскольку базовая лексика турецкого и кыргызского во многом общая.

В Кыргызстане есть школы с обучением на кыргызском, русском, узбекском, турецком и английском языках. Наличие кафедры испанского языка на Кыргызско-Европейском факультете Ошского государственного университета демонстрирует достигнутый уровень преподавания западных языков в стране.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что современную языковую ситуацию в Кыргызстане нельзя описывать через противопоставление кыргызского и русского языков. Более адекватным представляется подход, рассматривающий их как элементы единой функционально распределенной системы.

Кыргызский язык выступает главным средством повседневного общения и выполняет важнейшие этнокультурные функции. Русский язык сохраняет позиции языка образования, науки, профессиональной коммуникации и межэтнического взаимодействия.

Подобное распределение функций свидетельствует о сохранении кыргызско-русского билингвизма как одной из характерных особенностей языкового пространства современного Кыргызстана. При этом наблюдается постепенное

расширение сфер использования государственного языка, особенно среди молодого поколения.

Итак, результаты исследования показывают, что современная языковая ситуация в Кыргызстане характеризуется сочетанием процессов укрепления позиций государственного языка и сохранения значимых функций русского языка.

Кыргызский язык доминирует в семейно-бытовой сфере и играет важную роль в поддержании национально-культурной идентичности. Русский язык сохраняет высокий коммуникативный потенциал в системе высшего образования, профессиональной деятельности и межэтнического общения.

Таким образом, развитие языковой ситуации в Кыргызстане происходит не по модели вытеснения одного языка другим, а по пути функционального перераспределения их ролей в обществе. Данная тенденция – одна из ключевых особенностей современного этапа языкового развития страны.

Литература

1. Проект «Kırgızistan'da dil planlaması uygulamaları ve dil politikaları» [Электронный ресурс КТУ Манас Bışkek], 2019.

УДК 37.016:811.161.1

У. К. Кадыркулова,
кандидат филологических наук, доцент,
Институт русского языка КРСУ
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: upel.kadyrkulova@mail.ru



**Инновационные методы текстоцентрического
обучения русскому языку в кыргызской школе**
**Кыргыз мектептеринде орус тилин текстке багыттап
окутуунун инновациялык усулдары**
**Innovative methods of text-centric Russian language
teaching in Kyrgyz schools**

***Аннотация.** В статье обосновывается роль текста как ключевой дидактической единицы при обучении русскому языку учащихся кыргызов. Анализируются типичные когнитивные трудности билингвальной аудитории при переходе от изучения отдельных языковых элементов к целостному восприятию и созданию связного высказывания. Основное внимание уделяется практической реализации подхода: предлагается развернутая система предтекстовых и послетекстовых заданий на примере художественного текста «Старый чемодан». Задания включают мозговой штурм, ассоциативные ряды, выделение ключевых слов и предложений, визуализацию, музыкальное сопровождение, групповую работу по эмоционально-смысловому анализу текста, а также домашнее задание с привлечением семейных артефактов. Делается вывод о недостаточной разработанности проблемы учета интерференции кыргызского языка на текстовом уровне и намечаются перспективы дальнейших исследований.*

***Ключевые слова:** текстоцентрический подход; русский язык как неродной; кыргызские инофоны; работа с текстом; предтекстовые и послетекстовые задания; «Старый чемодан»; когнитивные навыки; межъязыковая интерференция*

***Аннотация.** Макалада кыргыз окуучуларына орус тилин үйрөтүүдө тексттин негизги дидактикалык бирдик катары ролу негизделип берилет. Билингвалдык аудиториянын айрым тилдик элементтерди үйрөнүүдөн бүтүн кабыл алууга жана байланыштуу кепти түзүүгө өтүүдөгү мүнөздүү когнитивдик кыйынчылыктары талданат. Негизги көңүл мамиленин практикалык ишке ашырылышына бурулат: «Эски чемодан» («Старый чемодан») көркөм текстинин мисалында текстке чейинки жана тексттен кийинки тапшырмалардын кеңири*

тутуму сунушталат. Тапшырмалар мээ чабуулун, ассоциативдик катарларды, тирек сөздөрдү жана сүйлөмдөрдү бөлүп көрсөтүүнү, визуалдаштырууну, музыкалык коштоону, текстке эмоционалдык-маанилик талдоо жүргүзүү боюнча топтук жумушту, ошондой эле үй-бүлөлүк артефакттарды тартуу менен үй тапшырмасын камтыйт. Кыргыз тилинин тексттик деңгээлдеги интерференциясын эсепке алуу көйгөйүнүн жетишсиз иштелип чыккандыгы жөнүндө корутунду жасалат жана андан аркы изилдөөлөрдүн келечеги белгиленет.

Негизги сөздөр: текстке багытталган мамиле (текстоцентрический подход); орус тили эне тили эмес катары; кыргыз инофондору; текст менен иштөө; текстке чейинки жана тексттен кийинки тапшырмалар; «Эски чемодан»; когнитивдик көндүмдөр; тилдер аралык интерференция.

Abstract. The article substantiates the role of text as a key didactic unit in teaching the Russian language to Kyrgyz students. It analyzes typical cognitive difficulties experienced by a bilingual audience during the transition from studying individual language elements to the holistic perception and creation of a coherent utterance. The main focus is placed on the practical implementation of the approach: a comprehensive system of pre-text and post-text assignments is proposed based on the literary text «The Old Suitcase». The assignments include brainstorming, associative arrays, highlighting keywords and sentences, visualization, musical accompaniment, group work on the emotional and semantic analysis of the text, as well as homework involving family artifacts. The author concludes that the problem of accounting for Kyrgyz language interference at the textual level is insufficiently developed and outlines prospects for further research.

Keywords: text-centric approach; Russian as a foreign language; Kyrgyz allophones; text-based work; pre-text and post-text assignments; «The Old Suitcase»; cognitive skills; cross-linguistic interference

В современной лингводидактике Кыргызстана наблюдается процесс перехода от структурно-системного обучения языку к коммуникативно-деятельностному, где в центре внимания оказывается не единица языка (звук, морфема, слово), а единица общения – текст. Особую значимость данная парадигма приобретает в условиях кыргызско-русского билингвизма, где русский язык, сохраняя статус официального и языка межнационального общения, остается обязательным предметом изучения в школах и вузах республики.

Вместе с тем анализ современных исследований и наблюдения за учебным процессом свидетельствуют о необходимости дальнейшей разработки

текстоцентрического подхода с учетом специфики кыргызской аудитории. Образовательная система Кыргызстана нуждается в обновлении учебников, построенных на принципе компетентностного подхода, где текст становится основным обучающим материалом для развития всех видов речевой деятельности.

Обращение к коммуникативно-деятельностному подходу при обучении языку еще раз обосновывает антропоцентрический характер современной филологии. Данный принцип находит отражение в работах ведущих специалистов, разрабатывающих учебные пособия для кыргызских школ с учетом принципов текстоцентричности, интерактивности и коммуникативности.

Как известно, русский язык и литература преподаются в школах республики с первого класса. Наблюдения за учебным процессом дают возможность отметить следующую закономерность. Многие школьники кыргызы демонстрируют вполне сформированные навыки на морфологическом и синтаксическом уровнях: они верно изменяют слова по падежам, согласуют члены предложения. Однако, как только речь заходит о работе со связным текстом (о выделении главной мысли, об установлении логических связей между абзацами, о создании собственного монологического высказывания), эти же учащиеся испытывают серьезные трудности. Иными словами, налицо разрыв между знанием языковой системы и способностью к речевой деятельности в ее связных формах. Восполнить этот разрыв призван именно текст – та «живая» единица, в которой актуализируются все уровни языка в их единстве. Кроме того, чтение текстов на занятии может привлечь внимание и любовь учащихся к чтению, что в наши дни – дефицит.

По определению текста в современной филологии часто ссылаются на концепцию И. Р. Гальперина, который полагает: «...текст представляет собой некое образование, возникшее, существующее и развивающееся в письменном варианте литературного языка. Только в этом варианте расчлененность, эксплицитно выраженная графически, выражается как результат сознательной обработки языкового выражения» [1, с. 15]. «Работа с текстом на каждом уроке учит детей пользоваться богатством русского языка, вводит учащихся в мир словесного искусства»

[2, с. 24]. Обращение к художественному тексту позволяет свести воедино процесс формирования языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся, т. е. сделать из выпускника школы грамотного носителя русского языка.

Отечественные лингвисты и методисты определяют текст как высшую единицу в иерархии языковых и речевых средств (И. Р. Гальперин, Г. В. Колшанский, Е. И. Пассов). Важными для нас оказались также исследования по психолингвистике, посвященные процессам восприятия и понимания текста (А. А. Леонтьев, Т. М. Дридзе). Применительно к условиям Кыргызстана значительный вклад внесли труды Л. А. Шеймана, В. И. Никольской, М. Дж. Тагаева, С. Кундузаковой, Н. П. Задорожной по преподаванию русского языка в национальной школе.

Одна из основных работ по выделению важности текстоцентрического подхода – труд М. Дж. Тагаева. Профессор рассматривает текстоцентрический подход как основополагающий принцип лингводидактики. Он означает, что язык изучается не через изолированные правила, а через текст как главную единицу обучения. Для учащихся кыргызов, изучающих русский язык, этот метод соединяет теорию и практику, опираясь на психологию и «человеческий фактор» [3].

Согласно концепции М. Дж. Тагаева, текст рассматривается как речевое произведение, в котором язык изучается в действии, а не через абстрактные правила. Важнейшей особенностью подхода является принцип диалога культур: в учебный процесс включаются тексты

с национально-культурным и лингвокультурным компонентом, что особенно актуально для билингвального языкового сознания кыргызских учащихся [3].

Современные исследования подтверждают, что принцип текстоцентризма предполагает функциональный подход при изучении лексики, морфологии и синтаксиса. Ученики не только абстрактно заучивают те или иные слова и грамматические конструкции, но и наблюдают за тем, как они реализуются в речи. В данном случае наблюдается движение не от системы к слову, а от слова к системе языка. Именно через текст у школьника кыргыза формируется представление о языковой системе, становятся понятны определенные правила русского языка и их применение.

Актуальность данного подхода подчеркивается и в официальных документах. В соответствии с Государственным образовательным стандартом Кыргызской Республики текстоцентрический подход рассматривается как один из ключевых в преподавании русского языка как второго, поскольку он обеспечивает погружение в языковую среду, способствует развитию навыков чтения, письма, говорения и слушания, а также помогает учиться в контексте, что увеличивает мотивацию учеников [4, с. 47–53].

Выделенные положения М. Дж. Тагаева ярко показывают роль текста в обучении русскому языку. Мы хотели бы предложить несколько заданий по работе с текстом, которые базируются на антропоцентрическом подходе при обучении языку, затрагивают психологию и личность каждого обучающегося, направлены

на активную работу и развитие когнитивных возможностей учащихся.

Для работы мы предложили учащимся небольшой и несложный текст.

Старый чемодан

Когда в доме начинается ремонт, люди неожиданно узнают, сколько у них прошлого. Оно лежит на антресолях, пылится в коробках, пахнет старыми книгами и временем.

В тот день мы с матерью разбирали кладовку.

– Выбросить бы этот хлам, – сказала она устало.

Но среди старых газет и ненужной посуды я увидел маленький коричневый чемодан с потертыми углами.

Он оказался тяжелым. Внутри лежали письма, аккуратно перевязанные бечевкой, черно-белые фотографии и школьная тетрадь моего деда.

Я раскрыл тетрадь наугад. На первой странице было написано:

«Человек живет, пока о нем помнят».

Почерк был неровный, будто дед торопился или писал в дороге. Между страницами лежал засушенный лист клена. Наверное, его положили туда много лет назад, а он всё еще хранил форму, словно не хотел расставаться с прошлой осенью.

Мать долго молчала, перебирая фотографии. Потом вдруг улыбнулась:

– Здесь мне шестнадцать... Посмотри, какая я смешная.

И в этот момент я понял странную вещь: вещи стареют медленнее людей. Они терпеливо ждут, пока мы снова к ним прикоснемся, чтобы вернуть нам забытые голоса, запахи, лица.

Вечером чемодан так и остался стоять посреди комнаты. Мы ничего не выбросили.

Перед началом работы с текстом требуется провести мозговой штурм, который наводит на размышления, привлекает внимание учащихся. Учитель задает следующие вопросы:

1. Предложите определения к слову *чемодан*: каким может быть чемодан?
2. С чем ассоциируется у вас слово *чемодан*?
3. Как вы думаете, о чем будет рассказ, который называется «*Старый чемодан*»?
4. У вас есть дома чемодан? Где он находится?

Варианты ответов и оживление аудитории всегда дают импульс дальнейшей работе. После прослушивания ответов начинается процесс чтения и ознакомления с текстом. Учитель может выбрать чтеца из учащихся или прочитать текст сам.

Задания после чтения текста также могут быть различными – в зависимости от уровня владения языком. Нами были предложены следующие вопросы:

1. Оправдались ли наши предположения по сюжету текста?
2. Выберите три-пять ключевых слов к тексту.
3. Какое предложение из текста вы считаете ключевым?
4. Какой момент из текста вы бы представили в виде фото?
5. Какой цвет вы сделали бы фоном к этой фотографии?
6. Какое музыкальное сопровождение вы выбрали бы для этой фотографии?

7. Разделите группу на две-три команды: первая группа ищет слова, выражающие положительные чувства; вторая группа находит слова, выражающие сочувствие или что-то отрицательное; третья – ищет слова, отражающие память.

8. Где стоял чемодан в начале повествования и где стоит в конце текста? Почему произошло такое перемещение, ваше мнение?

9. Есть ли у вас дома старый чемодан и где он стоит? Появилось ли у вас желание заглянуть внутрь?

10. Есть ли замена в кыргызской культуре понятию *чемодан*? Какая вещь в русской и кыргызской культурах представляет ценность для семьи?

11. Как бы вы теперь назвали текст? (Часто отвечают: «Хранитель памяти», «Святыня семьи» и т. д.).

На дом можно дать следующие задания:

1. Принесите вещь, которая представляет ценность для семьи, и расскажите почему.
2. Снимите небольшое видео по рассказу с помощью друзей или ИИ (можете дополнять, изменять).

Предложенные выше задания, как показала практика, раскрывают сознание учащихся, активизируют их когнитивные навыки. Данный подход согласуется с современными требованиями к преподаванию, текст выступает как основное средство овладения речевой деятельностью во всех ее видах и как средство создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение.

Таким образом, текстоцентрический подход в обучении кыргызских инофонов

русскому языку с использованием инновационных методов представляет собой эффективную инновационную методику, позволяющую преодолеть разрыв между формальным знанием языковой системы и способностью к связной речевой деятельности.

При всей ценности существующих теоретических работ приходится констатировать, что проблема целенаправленного формирования навыков работы с текстом именно у кыргызских инофонов с учетом интерферирующего влияния их родного языка разработана еще недостаточно. Речь идет, в частности, о таких уровнях, где различия между русским и кыргызским особенно заметны: порядок слов в предложении, система видов и времен глагола, средства выражения определенности и неопределенности, способы обеспечения связности высказывания.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с разработкой учебно-методических комплексов, в полной мере реализующих принцип текстоцентризма на всех этапах обучения, а также с созданием системы диагностики уровня сформированности текстовой компетенции у билингвальных учащихся. Особого внимания заслуживает вопрос о внедрении интерактивных заданий в условиях сокращения аудиторных учебных часов на изучение русского языка в общеобразовательных школах.

Литература

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М., 2008. – 144 с.
2. Меренкова, О. Ю. Работа с текстом на уроке русского языка / О. Ю. Меренкова // Русский язык в школе. – 2009. – № 3. – С. 24.
3. Тагаев, М. Дж., Молдомамбетова, А. С. Текстоцентрический подход и человеческий фактор в процессе обучения русскому языку школьников-киргизов / М. Дж. Тагаев, А. С. Молдомамбетова // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2020, № 4. – С. 3–6.
4. Алексинская, А. Ю., Булатова, В. А., Саматова, Л. М. Реализация текстоцентрического принципа подачи языкового материала в учебнике русского языка для школ с киргизским языком обучения / А. Ю. Алексинская, В. А. Булатова, Л. М. Саматова // Вопросы билингвального и поликультурного образования. – 2023. – № 4. – С. 47–53.
5. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе; под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 12.
6. Зарубина, Н. Д. Текст: лингвистический и методологический аспекты / Н. Д. Зарубина. – М.: Русский язык, 1981. – С. 54.
7. Кадыркулова, У. К. Принципы компетентностного подхода к содержанию учебников по русскому языку для учащихся школ с кыргызским языком обучения / У. К. Кадыркулова // Русское слово в Кыргызстане. – 2024. – № 1. – С. 51–55.
8. Кадыркулова, У. К., Коношонов, М. Н., Коломейцева, Е. Б. Особенности разработки современного

учебника по РКИ (Из опыта работы над учебником для общеобразовательных школ Кыргызстана с родным языком обучения) / У. К. Кадыркулова, М. Н. Коношенок, Е. Б. Коломейцева // Профессорский журнал. – 2023. – № 2. – С. 42–49 .

9. *Кудрявцева, Т. С.* Современные подходы к обучению / Т. С. Кудрявцева // РМШ. – 1996. – № 3. – С. 16.
10. *Саяхова, Л. Г.* Связный текст как учебная единица на уроках русского языка: Уч. пособие / Л. Г. Саяхова. – Уфа, 1987. – С. 7.

УДК 372.881.161.1

Ю. М. Калинина,

кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой русского языка № 4,
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: kalinina_yum@rudn.ru



З. З. Саидов,

кандидат педагогических наук, преподаватель,
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: saidov-zz@rudn.ru



К вопросу об интегрированном обучении русскому языку в школах с таджикским языком обучения

Тажик тилинде окуткан мектептерде орус тилин
интеграциялап окутуу маселесине карата

On the Issue of Integrated Russian Language Teaching in Schools with the Tajik Language of Instruction

Аннотация. Рассматривается интегрированное обучение русскому языку таджикских учащихся в контексте компетентностного подхода на современном этапе развития системы образования Республики Таджикистан. На основе анализа учебников по русскому языку для таджикских школ приводятся примеры тем и текстов, соответствующие данному принципу обучения. Проведен опрос среди таджикских учащихся старших классов относительно трудностей изучения русского языка вне языковой среды и чтения текстов различных жанров в условиях интегрированного обучения.

Ключевые слова: интегрированное обучение; русский язык; Республика Таджикистан; коммуникативная компетенция; компетентностный подход

Аннотация. Компетенттик мамиленин алкагында Тажикстан Республикасынын билим берүү тутумунун азыркы өнүгүү этабында тажик окуучуларына орус тилин интеграциялап окутуу каралат. Тажик мектептери үчүн орус тили боюнча окуу китептерин талдоонун негизинде окутуунун ушул принцибине ылайык келген темалардын жана тексттердин мисалдары келтирилет. Интеграциялап окутуу шартында тилдик чөйрөдөн тышкары орус тилин үйрөнүүдөгү жана ар кандай жанрдагы тексттерди окуудагы кыйынчылыктар боюнча тажик мектептеринин жогорку классынын окуучуларынын арасында сурамжылоо жүргүзүлгөн.

Негизги сөздөр: интеграциялап окутуу; орус тили; Тажикстан Республикасы; коммуникативдик компетенция; компетенттик мамиле

Abstract. The article considers the integrated teaching of the Russian language to Tajik students within the context of the competence-based approach at the current stage of development of the education system in the Republic of Tajikistan. Based on the analysis of Russian language textbooks for Tajik schools, examples of topics and texts corresponding to this teaching principle are provided. A survey was conducted among senior Tajik students regarding the difficulties of learning the Russian language outside the language environment and reading texts of various genres under the conditions of integrated learning.

Keywords: integrated learning; Russian language; Republic of Tajikistan; communicative competence; competence-based approach

Республика Таджикистан всё активнее участвует в жизни мирового сообщества, быстрыми темпами расширяет международные связи в различных областях: образовании, политике, культуре, экономике и др. Безусловно, такому развитию способствует положительное влияние русского языка. При контакте с другими странами повышается статус русского языка как языка международного общения и, таким образом, учебного предмета. Изучение русского языка начинается со школы на основе коммуникативно-компетентностного подхода. Данный подход предполагает подготовку учащихся к использованию русского языка в решении коммуникативных задач в различных сферах.

В методическом сообществе «интегрированное обучение» широко рассматривается и применяется на уроках русского

языка как иностранного и неродного, в том числе в странах СНГ. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют интегрированное обучение как «обучение, отрицающее разделение знаний по отдельным дисциплинам и связанное с целостным восприятием мира». Далее ученые отмечают, что «интегрированное обучение предполагает изучение нескольких языков наряду со сведениями культурного-исторического и политического характера» [1]. Е. С. Богданова определяет интегрированное обучение как «дидактическое направление, обеспечивающее взаимовлияние и взаимосвязь различных дисциплин с целью формирования у обучающихся всесторонней, комплексной системы знаний, умений и навыков» [2, с. 102]. В данном контексте отметим, что в системе школьного образования страны «русский язык» интегрируется с «литературой».

Таким образом, языковые явления формируются на основе отрывков из творчества русских писателей и поэтов.

Как известно, после распада СССР с 1992 по 1997 гг. в стране вспыхнула гражданская война и политическая ситуация была тяжелой. Такое событие негативно повлияло на все сферы жизнедеятельности страны, в том числе и на систему образования. Отметим, что до этих событий, вплоть до 2003 г., не было государственной программы по распространению и развитию русского языка в новых политических и экономических реалиях. В 2003 г. по указу президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона была принята «Государственная программа совершенствования изучения и преподавания русского и английского языков в Республике Таджикистан, которая была рассчитана на 2004–2014 гг.» [3, с. 10]. Целесообразно подчеркнуть, что в данный момент программа продлена и реализуется до 2030 г. В 2005 г. для реализации такой масштабной программы ведущие русисты страны начали разрабатывать учебники русского языка для таджикских учащихся. Данные учебники были направлены на формирование коммуникативной компетенции, и в них было реализовано интегрированное обучение. В 2008 г. под редакцией профессора Т. В. Гусейновой издана «Программа по русскому языку для средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения». В этой программе детально расписаны дидактические и методические идеи, которые должны отражаться в учебниках. Таким образом, до наших дней все учебники по русскому

языку для школ с таджикским языком обучения разрабатываются на основе данной программы.

Предмет «русский язык» в школах с таджикским языком обучения изучается со 2-го по 11-й класс. На основе программы для каждого класса выделено определенное количество часов в учебном году. Профессор М. Б. Нагзибекова пишет, что «на изучение русского языка еженедельно отводится 27 часов» [4, с. 112]. Ежедневная нагрузка по русскому языку для каждого этапа в системе школьного образования страны распределяется следующим образом: «Для начальных классов (2–4 классы) – три часа в неделю; для учащихся среднего звена (6–9 классы) – два часа еженедельно; для 5 класса – 3 часа, для старшеклассников (10–11 классы) – три часа в неделю» [5, с. 170].

И. Х. Каримова пишет, что «русский нельзя отнести к иностранным языкам хотя бы потому, что иностранные языки, как известно, изучаются по выбору самих учащихся, тогда как изучение русского обязательно в каждой школе, независимо от основного языка обучения» [6, с. 89]. Приведем слова других исследователей, которые отмечают, что «в образовательной системе страны русский язык выделяется как обязательный предмет и не относится к категории иностранных языков» [7, с. 23]. Несмотря на различные попытки многих исследователей определить статус русского языка как неродного, в 2024 г. российские методисты предложили таджикским коллегам разрабатывать новые учебники русского языка для школ с таджикским языком обучения, при написании которых применяется

методика РКИ. Также совместная работа русистов двух стран в создании таких учебников предполагает разработку методических пособий к ним.

В рамках проекта запланирована разработка серии учебников для общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан, которая называется «Международный русский язык». Т. В. Гусейнова отмечает, что «в них нет интеграции с русской литературой, четко реализована идея функциональной связи всех видов речевой деятельности, основой занятий являются текст и тематическое единство уроков, объединенных в разделы» [3, с. 10]. В настоящее время учебник нового типа разработан для 2–4-х классов. В ближайшее время намечается издать учебники для 5–6-х классов. Планируется создание материалов вплоть до 11-го класса. Авторскую группу представляют российские и таджикские методисты, которые известны в методическом сообществе исследованиями и разработками в области русского языка как неродного и как иностранного.

Как уже отметили, обучение русскому языку в таджикских школах проходит на интегрированной основе, что предполагает включение текстового материала разных жанров в учебный процесс. О высокой значимости художественных текстов при обучении русскому языку иноязычных учащихся писали многие методисты. Тексты способствуют развитию общей культуры, знакомят с обычаями, традициями народа изучаемого языка и формируют коммуникативную компетенцию учащихся, которая является ведущей целью учебного школьного образования в стране.

Ведущие российские методисты в области русского языка как иностранного С. А. Хавронина и Т. М. Балыхина пишут, что «в практике преподавания иностранных языков и РКИ художественный текст используется как единица обучения языку и речи. Традиционно текст используется для подачи грамматического материала, который затем закрепляется в системе упражнений» [8, с. 47-49]. Как известно, художественный текст обладает богатым воспитательным потенциалом, он еще ценен в методическом плане. Педагоги иностранных языков и РКИ используют его с успехом на занятиях для разработки различных грамматических материалов и закрепления пройденной темы.

В рамках интегрированного обучения все учебники с 7-го класса по 11-й построены следующим образом: к каждой грамматической теме идет текстовый материал. Например: «Русская литература в учебнике для 7 класса начинается с басни И. А. Крылова «Ворона и Лисица» и отрывка из «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» (по теме «Прямая речь»), приведен отрывок из стихотворения Н. А. Некрасова «Школьник» (по теме «Виды глагола» и др.) [9]. «Для 8 класса русская литература представлена темой дружбы в творчестве А. С. Пушкина (грамматическая тема «Имя существительное»), отрывком «Исповедь Мцыри» М. Ю. Лермонтова (грамматическая тема «Имя прилагательное»)» [10, с. 179].

В 9-м классе изучается русская литература первой половины XIX в., а в 10-м – литература второй половины XIX в. В 11-м классе изучается литература XX в. В старших классах вводятся

следующие темы: части речи, синтаксис сложного и простого предложения, стили речи, предложения с прямой и косвенной речью и др. Собственно в такой форме осуществляется принцип интегрированного обучения. Такой подход обучения позволяет учащимся одновременно ознакомиться с творчеством русских писателей, способствует формированию коммуникативной компетенции и в конечном итоге развивает общий культурный кругозор у детей.

Считаем целесообразным в дополнение к уже имеющимся упражнениям в учебниках предложить и другие задания. По нашему мнению, следующие задания заинтересуют учащихся в дальнейшем изучении русского языка:

1. Дополните предложения словами в скобках в нужном падеже.
2. Передайте смысл данных предложений, используя синонимичные конструкции.
3. Соотнесите выделенные в тексте слова с их значением.
4. На основе прочитанного текста составьте портрет главного героя и представьте его с помощью презентации.
5. Составьте предложения, используя слова в нужной форме и не меняя их порядка последовательности и др.

В рамках исследования проведен опрос, чтобы иметь полное представление об интересах учащихся к чтению текстов на русском языке. Чтобы понять, трудно ли изучать русский язык вне языковой среды, задан вопрос: как вы думаете, трудно ли изучать русский язык, будучи вне языковой среды? Что Вам помогает изучать русский язык?

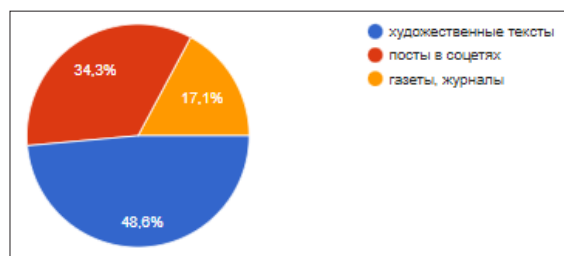


Рис. 1. – Результаты ответа на вопросы: как вы думаете, трудно ли изучать русский язык и что Вам помогает изучать русский язык.

Как видно по результатам опроса, большая часть старшеклассников таджикских школ, а именно 65,7 %, ответили, что им трудно изучать русский язык в отсутствие языковой среды, им в овладении языком помогают книги на русском языке, в том числе и художественные. Оставшаяся часть ответила, что нетрудно изучать язык вне языковой среды.

Другой вопрос был направлен на выявление интереса у учащихся к чтению текстов различных жанров. Он составлен с целью выявления их интереса к чтению определенного жанра, так как полученные результаты помогают таджикским русистам предложить ученикам как дополнительный материал к чтению, исходя из реальной потребности учащихся.

16. Как вы думаете, трудно ли изучать русский язык будучи вне языковой среды? Что Вам помогает изучать русский язык?



Рис. 2. – Результаты ответов на вопрос «Что вы обычно читаете?»

«На данный вопрос почти половина, 48,6 %, учащихся ответили, что читают художественные книги, 34,3 % – посты в соцсетях и 17,1 % – газеты и журналы» [11, с. 339]. По результатам исследования можно прийти к умозаключению, что художественные тексты являются ценными материалами, которые помогают развивать русскую речь таджикских учащихся при отсутствии языковой среды. Как известно, компетентностный подход направлен на практическое применение изучаемого языка в решении различных коммуникативных задач. С этой позиции можно подчеркнуть, что все текстовые материалы – эффективное средство для формирования коммуникативной компетенции таджикских учащихся в условиях интегрированного обучения.

Таким образом, в системе школьного образования Республики Таджикистан обучение русскому языку осуществляется на интегрированной основе. Эта интеграция включает в себя русский язык и русскую литературу. Отметим, что в учебники русского языка для школ с таджикским языком обучения включены и тексты других жанров, что тоже является элементом интегрированного обучения.

Итак, текстовый материал – ценный дидактический материал при работе с таджикскими учащимися на уроках русского языка, который способствует формированию коммуникативной компетенции и развитию кругозора учащихся в целом.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
2. Богданова, Е. С. Система обучения текстовой деятельности на уроках русского языка в старших классах средней школы: интегративный подход: дис... д-р педагог. наук: 13.00.02 / Богданова Елена Святославовна. – М., 2021. – 518 с.
3. Гусейнова, Т. В. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе: Учебное пособие для преподавателей и студентов педагогических вузов и колледжей / Т. В. Гусейнова. – Душанбе: РТСУ, 2025 – 197 с.
4. Нагзибекова, М. Б. Статус русского языка в Республике Таджикистан / М. Б. Нагзибекова // Языковая политика стран Содружества Независимых Государств (СНГ): материалы II Международного конгресса. – М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 111–112.
5. Шанбезода, Х. Д. Многоязычное образование в многонациональном социуме (на примере Республики Таджикистан) / Х. Д. Шанбезода // Slavica Helsingiensia 52. Языковой контакт. Russian Language in the Multilingual World / ed. by A. Nikunlassi, E. Protassova. – Helsinki, 2019. – С. 166–175.
6. Каримова, И. Х. Государственная политика Республики Таджикистан в вопросах развития русского языка в современном образовательном

- пространстве / И. Х. Каримова // Слово.ру.: Балтийский акцент. – 2012. – № 2. – С. 86–90.
7. Аввакумова, Е. А., Винокурова, М. А., Кошечкова, И. Ю., Лякишев, С. П., Маркина, П. В., Небольсина, М. С., Серова, Н. С., Ставская, Е. Н., Сухотерина, Т. П. Система обучения русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан: коллективная монография / Е. А. Аввакумова, М. А. Винокурова, И. Ю. Кошечкова, С. П. Лякишев, П. В. Маркина, М. С. Небольсина, Н. С. Серова, Е. Н. Ставская, Т. П. Сухотерина; под науч. ред. И. Ю. Кочешковой. – Барнаул: АлтГПУ, 2022. – 98 с.
 8. Хавронина, С. А., Балыхина, Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: Учебное пособие / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. – М.: РУДН, 2008. – 324 с.
 9. Гусейнова, Т. В., Шабурова, Д. Х. Русский язык. Учебник для 7-го класса общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения / Т. В. Гусейнова, Д. Х. Шабурова. – Душанбе: Маориф, 2020. – 192 с.
 10. Гусейнова, Т. В. Об организации интегрированного обучения русскому языку в средних школах с таджикским языком обучения / Т. В. Гусейнова // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (г. Барнаул, 1–2 октября 2025 г.) / под науч. ред. О. В. Марьиной. – Барнаул: АлтГПУ, 2025. – С. 174–182.
 11. Саидов, З. З. Русскоязычная литература на уроках русского языка в таджикской национальной школе при интегрированном обучении / З. З. Саидов // Материалы Всероссийской конференции «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве». – М.: РУДН, 2023. – С. 338–342.

УДК 811.161.1'243

Л. Н. Колесникова,
академик Международной академии наук
педагогического образования,
доктор филологических наук,
профессор кафедры
РКИ и межкультурной коммуникации
Орловского государственного университета
им. И. С. Тургенева
(Россия, г. Орел).
E-mail: kolesnikova7@mail.ru



Диалог культур как совместный труд преподавателя РКИ и студента-инофона

Маданияттар диалогу РКИ (орус тили чет тили катары) окутуучусунун жана инофон-студенттин биргелешкен эмгеги катары

Dialogue of Cultures as a Joint Work of a Teacher of Russian as a Foreign Language and a Foreign Student

Аннотация. Современный преподаватель РКИ – представитель, транслятор и проводник русской речевой культуры, а также медиатор культур и своеобразный дипломат, который ориентирован на адресата речи, хорошо знает культуру, речевой этикет, языковую картину мира, менталитет своих студентов, обладает риторическими, аксиологическими и лингвокультурологическими знаниями, необходимыми для успешного академического межкультурного общения с различной аудиторией. В статье показана не только особая роль личности преподавателя РКИ, но и важность грамотной организации межкультурного диалога как совместного труда преподавателя вуза и студента-инофона.

Ключевые слова: диалог культур; равноправное взаимодействие; межкультурное общение; студент-инофон; ценностные ориентиры; совместный труд

Аннотация. Орус тили чет тили катары (РКИ) предметинин заманбап окутуучусу – орус кеп маданиятынын өкүлү, аны жайылтуучу жана багыттоочу куралы гана эмес, ошондой эле маданияттардын ортомчусу жана өзгөчө дипломат болуп саналат. Ал өз кебин угуучуга багыттай билет, студенттеринин маданиятын, кеп этикетин, дүйнөнүн тилдик картинасын жана менталитетин жакшы билет. Ошондой эле ар кандай аудитория менен академиялык маданияттар аралык ийгиликтүү баарлашуу үчүн зарыл болгон риторикалык, аксиологиялык жана лингвокультурологиялык билимдерге ээ. Макалада РКИ окутуучусунун инсандык өзгөчө ролу гана эмес, жогорку окуу жайдын окутуучусу менен чет тилдүү студенттин (инофондун)

биргелешкен эмгеги катары маданияттар аралык диалогду сабаттуу уюштуруунун маанилүүлүгү да көрсөтүлгөн.

Негизги сөздөр: маданияттар диалогу; тең укуктуу өз ара аракеттенүү; маданияттар аралык баарлашуу; чет тилдүү студент (инофон); баалуулук багыттары; биргелешкен эмгек

Abstract. *A modern Russian as a foreign language teacher is a representative, translator, and guide of Russian speech culture, as well as a mediator of cultures and a kind of diplomat who is focused on the addressee of speech, has a good knowledge of culture, speech etiquette, the linguistic worldview, and the mentality of their students, and possesses the rhetorical, axiological, and linguocultural knowledge necessary for successful academic intercultural communication with various audiences. The article not only highlights the special role of the personality of a Russian as a foreign language teacher, but also emphasizes the importance of a well-organized intercultural dialogue as a collaborative effort between a university teacher and a foreign-speaking student.*

Keywords: *dialogue of cultures; equal interaction; intercultural communication; foreign-speaking student; value orientations; joint work*

Общение, его виды и разновидности – разговор, беседа, лекция, семинар – это «вечный диалог», основа бытия и развития человека. «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончаться» [1, с. 336]. Современной наукой еще не выработана единая точка зрения на соотношение понятий: диалог культур, межкультурная коммуникация, межкультурное общение. Тем не менее ключевые для большинства определений этих трех понятий – взаимодействие и взаимопонимание, достигаемые в процессе общения, диалога. Например, В. Г. Костомаров писал: «Диалог культур – это взаимодействие и взаимопонимание многих культур» [2].

Мы добавим, диалог культур – это равноправное взаимодействие различных культур, менталитетов, картин мира, проявляющихся на формальном и неформальном уровнях межкультурного общения. Идея диалога культур основана на приоритете общечеловеческих ценностей.

Межкультурное общение реализует принцип диалога культур и рассматривается нами как межличностное, субъект-субъектное, равноправное диалогическое общение любых представителей культур и субкультур. Человек исторически как культурный тип проявляется в любом виде речевой деятельности: «Заговори, и я скажу, кто ты» (Сократ); «Речь – это человек в целом. И если нам понравился человек, то мы запоем и всё, что он сказал» (Квинтилиан).

Специфика профессионального межкультурного академического общения определяется его тройной ориентированностью: на личность, на предмет, на социум.

Современный преподаватель вуза, особенно преподаватель РКИ, должен совмещать в себе не только знания своего предмета, но и быть методистом, психологом, даже в какой-то мере психотерапевтом, уметь предотвращать межкультурные конфликты, иногда возникающие на учебных занятиях, ритором, философом, дипломатом, лингвокультурологом. Как

говорил психотерапевт Владимир Леви: «Педагог, который разбирается в людях, – гений общения. Он прекрасно «видит» каждого ученика «изнутри», «умеет читать» другого человека. Умеет моделировать общение с учетом своеобразия индивидуальности личности».

В современных условиях важно осознать, осмыслить и признать особый статус преподавателя как *Учителя жизни*, который формирует *ценностные ориентир*ы. Ведь не случайно 2023-й был объявлен президентом России не только Годом русского языка, но и Годом педагога и наставника. Всё зависит от системы ценностей в стране и в мире. Как мыслим, так и живем. Поэтому педагог – мудрейшая из всех профессий. Не каждый может быть или стать педагогом. «Только личность может воспитать личность. Педагог определяет нравственное совершенство человека» (К. Д. Ушинский). Для общества важны и значимы именно *личность преподавателя и гуманистическая миссия*, которая лежит в основе педагогической профессии.

Современный преподаватель должен быть прежде всего, как говорили еще в Античную эпоху, «хорошим человеком» (Квинтилиан), ибо он вольно или невольно своей речью, речевым поведением транслирует свое отношение к аудитории, к жизни, свои знания, свое мировоззрение, свои ценности. Педагог должен нести в себе *гармонию* позитивной энергии, мысли и слова. Образование – ответственная сфера культуры общения. «Культура – это то, как люди общаются» (Ю. Лотман). Впечатление о русском народе, имидж России у студентов-иностранцев складывается

прежде всего по *образу преподавателя РКИ*, по культуре его речевого общения с иностранными студентами (как писал И. С. Тургенев, «если сливки плохи, что же молоко»).

В настоящее время преподаватель РКИ общается с представителями различных народов. Для плодотворного академического общения преподавателю РКИ необходимо хорошо «знать национальный состав своей аудитории, культуру, этикет, традиции и обычаи, языковую картину, менталитет студентов» [3]. *Всё влияет на всё, «общаясь, люди создают друг друга»* (Д. С. Лихачев). Особенно велика в общении (образовании, воспитании) *личностноформирующая роль преподавателя РКИ*, поскольку *учеба – это совместный труд* преподавателей и студентов, который требует взаимопонимания, взаимодействия, межкультурного общения и гармонизации отношений между ними.

Вследствие этого сегодня задача преподавателя РКИ – не только добиться того, чтобы иностранец знал русскую грамматику, падежи, умел правильно использовать глаголы движения, научился говорить по-русски. Нужно, чтобы он *вошел в мир русской культуры, познал ее ценности, научился культурно общаться, реализовал себя как личность*. Для этого преподавателю целесообразно транслировать свое *уважение и дружелюбие* к иностранным студентам, поскольку, с одной стороны, они наши гости, а с другой – следует не забывать о том, что преподаватель РКИ выполняет *особую миссию*, являясь представителем русской интеллигенции и транслятором русской культуры. Подчеркнем, что «... на Руси

всегда были в чести души утонченные, возвышенные, ... интеллигентные» (И. А. Ильин) [4].

Человек, говорящий как языковая личность, проявляется, узнается, семиотизируется в общении: любое высказывание представляет собой мгновенное раскрытие характера, менталитета, культуры, всего опыта, намерений и чувств человека. Аксиомой стали классические высказывания: *«Заговори, и я скажу, кто ты»* (Сократ); *«Речь – это человек в целом. Мы слушаем не речь, а человека, который говорит»* (Квинтилиан); *«Я – то, что я говорю»* (М. Хайдеггер).

Известны «три причины, которые вызывают доверие аудитории к ритору (преподавателю. – Л. К.), – это его разум, добродетель и благорасположение» (Аристотель).

Какими же личностно-профессиональными качествами должны обладать современные преподаватели РКИ? В наших работах [5–7] было доказано, что в настоящее время (помимо хорошо известных качеств, отраженных в педагогических профиограммах разных лет) востребовано единство и таких личностно-профессиональных качеств преподавателя РКИ (не отмеченных ранее в традиционных педагогических профиограммах), как обаяние, харизма, аристократизм, интеллигентность, великодушие, а также известные – чувство юмора, умение общаться уважительно, соблюдая субъект-субъектные, равноправные отношения, поскольку студенты – это уже взрослые, самостоятельные люди.

Обаяние мы рассматриваем как риторическую категорию, как универсальное,

фундаментальное и личностно-профессиональное качество риторической личности преподавателя вуза и как средство коммуникативного воздействия и взаимодействия. Обаяние – это и умение гармонично общаться, и внутреннее состояние человека, и его внешняя привлекательность [5–7].

Риторическая личность – это языковая личность, риторически образованная, владеющая риторической культурой, эффективно воздействующая и взаимодействующая с аудиторией своим словом (речью), нравом (характером), образом (внешним видом, манерами и стилем общения). *Риторическая культура личности* современного преподавателя вуза – это нравственно-эстетическая и интеллектуальная культура его эмоционально-чувственной мыслеречевой деятельности, направленной на постижение истины, гармоничное развитие личности студента, совершенствование его межкультурного общения [6; 7].

Харизма – это личное обаяние, притягательность человека, «излучение» личности, особое воздействие. «Всё отражается во всем». Однако только положительная духовная энергия, только положительные эмоции и помыслы способствуют формированию харизмы. Понятия *обаяние* и *харизма* синонимичны и многогранны. Слово *харизма* чаще используется в международных западных языках, а в русском языке – обычно слово *обаяние*, хотя в последнее время всё чаще стало употребляться слово *харизма*, что, видимо, связано с усилением влияния межкультурной коммуникации и активным участием наших современников в диалоге культур.

Интеллигентность выражается пониманием *жизненной позиции*. На наш взгляд, интеллигентность начинается с ответственного отношения к жизни, к профессии, с определения смысла жизни и своего места в ней. В классическом понимании *русский интеллигент* – это «мягкий», тактичный, умный, понимающий, совестливый человек. Слово *интеллигентность* происходит от латинского *интеллигенс* (понимающий, мыслящий, знающий). Интеллигентную личность характеризуют такие качества, как бесконфликтность, гуманность, скромность, доброта, великодушие, обаяние, отзывчивость, трудолюбие, мужество, смелость и, конечно же, приобщенность к богатствам мировой и национальной культуры, ориентированность на общечеловеческие духовные ценности. Современная интеллигенция России ответственна за образование, воспитание и решение нравственных проблем. Истинный интеллигент ближе всего к профессии учителя, преподавателя. Современный преподаватель РКИ (в идеале) – истинный интеллигент. Как написали студенты своему преподавателю, *«Вы покоряете нас своей интеллигентностью. Хотелось бы, чтобы таких преподавателей было больше»*.

Огромную нравственно-коммуникативную роль играет также *личный аристократизм* преподавателя вуза. В данном случае *аристократизм* понимается как *повышенная ответственность: если не Я, то Кто же?* Аристократизм является и природным явлением и/или дается соответствующим воспитанием, образованием, и/или самообразованием личности. «Культура всегда аристократична,

ибо культура предполагает отбор лучшего» (Н. А. Бердяев). Аристократическая личность дает о себе знать специфическими чертами дружелюбного общения: приятными манерами, мягкой улыбкой, внимательным и добрым взглядом, словом, эмпатией, речевым поступком, нравственным, культурным поведением.

Выявленные нравственные качества личности преподавателя вуза стимулируют творческую активность студентов, помогают их совершенствованию, гармонизируют академическое межкультурное общение.

Однако необходимо отметить, что некоторые студенты-иностранцы жалуются на то, что преподаватели РКИ их *«не любят»*, говорят им, что *«они должны их учить, а не любить»*. К сожалению, такие высказывания нередко приходится слышать и от самих преподавателей. Но мы думаем, что преподавателю-профессионалу (в идеале) надо не только *знать*, но и *любить* то, что он преподает, и *тех*, кого он учит, обучает и воспитывает одновременно.

В свое время Платон справедливо писал, что *«говорить – значит, что-то делать и создавать»*. Преподаватель РКИ должен создавать на своих занятиях благоприятную, творческую атмосферу сотрудничества, взаимопомощи, поддержки и обязательно поощрения за успех, например, желательно хвалить студентов: *«Какие вы молодцы!»*, *«Хорошо, правильно!»*. Если студент ответил неудачно, то надо предложить другим студентам *помочь* ему, что обычно те делают с удовольствием. Так рождается и укрепляется *дружба* между студентами из разных

стран и преподавателем. Например, многие студенты-иностранцы часто признаются своему преподавателю РКИ, что на его занятиях *«у них нет стресса»*, *«им комфортно»*, что им нравится его улыбка, располагающая к общению; его великодушные, доброта: всё это пробуждает у них желание стать лучше, оправдать доверие преподавателя.

Важно и умение преподавателя *беседовать* со студентами, использовать сократовскую методику вопросов и ответов, чтобы студенты лучше думали, сравнивали, делали выводы, т. е. *мыслили* и развивали свои умения говорить, высказывать свои мысли и чувства. Необходимо развивать *«язык в человеке»*: бывает так, что студент знает много слов, а связать их в мысль, в предложение, высказать не может. Хорошо также использовать умение преподавателя и студентов *пошутить* (кстати, к месту), *посмеяться вместе* с аудиторией. Научно доказано, что в процессе смеха активизируется дыхание (поскольку смех – это проталкивание воздуха между голосовыми связками), усиливается кровообращение всех органов, в мозг поступает больше кислорода и, значит, *лучше думается*. (Мудро поется в песенке: *«Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться»*.) Заметим, что *авторитарный стиль* общения, *высокомерие*, *крик* преподавателя недопустимы. Это признаки непрофессионализма педагога.

Аристотель в труде «Риторика» сформулировал модель межкультурной коммуникации, которая сводилась к схеме: *оратор – речь – аудитория*. Главная цель академического общения состоит в том, чтобы *слово* преподавателя дошло до ума

и сердца каждого студента, чтобы речь преподавателя была правильно понята, осознана и прочувствована студентами. Поэтому преподавателю надо *говорить «с чувством, с толком, с расстановкой»*, *не слишком быстро*, объясняя новые слова, термины. Преподаватель должен спрашивать у студента, *всё ли* тому понятно; *что* не понятно. Кроме этого, желательно приучать студентов работать самостоятельно со словарями, искать нужную информацию в Интернете с помощью переводчика.

Мы проанализировали востребованные сегодня личностно-профессиональные качества преподавателя РКИ и особенности восприятия образа преподавателя РКИ в иностранной и многонациональной студенческих аудиториях, поскольку «определяющим критерием мастерства оратора (преподавателя. – Л. К.) является реакция адресата речи, *реакция аудитории*» (Ф. Прокопович).

Как же сегодня студенты-инофоны воспринимают преподавателей РКИ? В результате бесед, опросов, тестирования удалось выяснить, что иностранные студенты высоко ценят ум, знания, методику преподавателя, его умение передать свои знания аудитории, заинтересовать и увлечь ее; а также культурную и красивую речь преподавателя, четкость и доступность изложения мысли, приятный голос, богатую мимику, добрый взгляд, артистизм. По мнению многих из них, *«у преподавателя должно «говорить» всё: внешность, руки, глаза, голос, интонации, улыбка»*.

Иностранные студенты, в зависимости от их принадлежности к различным

культурам, ценят неодинаковые качества преподавателя вуза. Нами выявлено, что, например, индийские и китайские студенты быстро привыкают к демократическому стилю общения и ценят в преподавателе РКИ (цитируем): доброжелательность, ответственность, дружелюбие, великодушные, интеллигентность, любовь к аудитории, а также красоту, обаяние и нежность (китайки часто делают комплименты и спрашивают у преподавателя-женщины: «Почему Вы такая нежная? Мы тоже хотим быть такими»).

Арабские и африканские студенты любят преподавателя за его помощь и поддержку, отзывчивость, за умение хорошо и доступно всё объяснять, улыбку, веселый нрав, интересные ролевые игры на учебных занятиях, за использование современных интернет-технологий.

Студенты-иностранцы признаются, что внешний эстетический, ухоженный, красивый вид преподавателя поднимает им настроение и вызывает только положительные эмоции, желание понравиться преподавателю и порадовать его своими знаниями. Цитируем отзывы студентов: «Когда Вы входите в аудиторию, у нас сразу поднимается настроение, мы улыбаемся, радуемся встрече с Вами!»; «С Вами всегда легко и интересно!»; «Вы дарите нам свое тепло и радость общения», «Мы Вас любим!».

Студенты из Кот-д'Ивуара, например, поделились своими мыслями о том, что они вкладывают в понятие *хороший (идеальный) преподаватель*: «Хороший преподаватель проявляет сочувствие к студентам, без эмоционально сильного напряжения, что уже более тонко и менее

легко. Нам всё нравится в наших преподавателях, кроме быстроты речи некоторых из них на уроках, их твердости».

«Хороший преподаватель передает удовольствие от обучения, благодаря своей страсти, любопытству и приверженности; хороший учитель обновляет свои знания».

«Хороший преподаватель – это человек, который любит свою профессию, любит молодежь и делает свой предмет интересным, заставляя нас учиться. Это тот, кто может нам помочь и прежде всего понять нас в хорошие и не очень хорошие времена».

«Идеальный преподаватель заботится о своих студентах, помогает им. Идеальный преподаватель – это вдохновляющий и теплый, но в то же время требовательный и твердый человек».

Студенты отмечают, что им нравится ум, улыбка преподавателей, нравится, когда они дружелюбно общаются, говорят на разные темы, но в русле урока, когда преподаватели кстати приводят *примеры из жизни*, что помогает студентам лучше адаптироваться и понимать изучаемый материал.

Студентам нравится, когда преподаватель беседует с ними, спрашивает их, как они думают, почему, какие делают выводы и т. п. Студенты пишут: им хотелось бы, «чтобы преподаватели любили студентов, помогали им, чтобы преподаватель был для них другом».

Интересно отметить, что африканские студенты проявляют *заботу* об арабских студентах, с которыми учатся в одной группе. Вот что они пишут: «Не все люди всегда хорошо понимают курс, например,

арабам очень трудно понять курс, мы хотели бы, чтобы для них было еще *больше объяснений*. Мы хотим, чтобы во время занятий было больше объяснений и чтобы преподаватели убедились, что мы действительно хорошо поняли курс».

«Роль преподавателя должна заключаться в том, чтобы быть терпеливым фасилитатором (помощником. – Л. К.). Он должен показать студентам, как самостоятельно учиться, поощрять их, делиться с ними своими отзывами и предложениями и поддерживать их в их усилиях».

Какие же выводы можно сделать из отзывов современных студентов-иностранцев? Студенты хотят больше доверительных и дружелюбных отношений с преподавателями; чтобы было больше объяснений, беседы, диалога на занятиях; чтобы было взаимопонимание и больше помощи от преподавателей, поскольку вдали от их родины именно преподаватели РКИ являются для студентов-иностранцев «путеводной нитью» для адаптации в России, в дальнейшей профессиональной деятельности и успешной жизни в современном мире.

Для осуществления данных пожеланий, по нашим наблюдениям, преподаватели РКИ должны обладать риторической культурой, указанными выше личностно-профессиональными качествами и ценностными установками, формирующими и развивающими интерес и любовь к русскому языку, русскому народу, русской культуре и воспитывающих *друзей России*, что особенно важно в наше время. *Профессиональный менталитет* преподавателя РКИ – развить студента, сделать его лучше во всех отношениях,

обучая русскому языку как отражению «русскости»: русской ментальности, русской культуры. Разумеется, преподаватель РКИ должен быть для них эталоном нравственного, интеллектуального, эстетического межкультурного академического общения, ответственного поведения, ибо «слово учит, пример ведет». Приятно, когда преподаватели РКИ слышат от своих иностранных студентов: *«Спасибо Вам!», «С Вами интересно!», «Мы любим русский язык! Мы любим Россию!»*.

Следовательно, в настоящее время преподаватель РКИ должен владеть межкультурной, риторической, коммуникативной компетентностью и культурой, должен стать риторической личностью, которая по-своему служит России личным вдохновляющим *Образом, Словом и Делом*, является своеобразным дипломатом, помощником, психологом, методистом, педагогом, ритором, другом и наставником. Преподаватель, работая сегодня с учетом достижений своих предшественников, знающих и изучающих риторику, лингвокультурологию и межкультурную коммуникацию, создает будущее, ибо «без прошлого и настоящего нет будущего».

Именно грамотно построенный диалог между преподавателем и студентом-иностранцем и тот совместный труд, который сопровождает обучение в общении, способны не только обозначить верный путь к успеху, но и со временем добиться этого успеха. Живое общение на занятиях, решение определенных проблем, совместное стремление к преодолению трудностей и активное привлечение студентов к совместной работе, обмену мнениями, участие в интересных мероприятиях,

которые готовились совместными усилиями и др., – всё это необходимый интеллектуальный инструментарий современного преподавателя РКИ, чтобы тонко и ненавязчиво воспитывать личность студента-инофона через русский язык и русскую культуру.

Литература

1. *Бахтин, М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Сов. писатель, 1963. – 363 с.
2. *Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. *Колесникова, Л. Н.* Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур. – 2-е изд., переработанное и дополненное (с грифом УМО). – Орел, ОГУ, 2013. – 357 с.
4. *Ильин, И. А.* О русской культуре / И. А. Ильин // Собр. соч.: в 10 т. Т. 6. – Кн. II. – М., 1996.
5. *Колесникова, Л. Н.* Обаяние личности как категория риторики: монография / Л. Н. Колесникова. – Орел, 1998. – 200 с.
6. *Колесникова, Л. Н.* Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры: монография в 3-х томах / Л. Н. Колесникова. – Орел, ОГУ, 2007.
7. *Колесникова, Л. Н.* Риторическая культура личности современного российского преподавателя вуза: монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта, 2021. – 292 с.
8. *Каган, М. С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М., 1988. – 320 с.
9. *Леви, В.* Искусство быть собой: Индивидуальная психотехника / В. Леви. – М., 1991.

УДК 81`246.2

С. В. Красильникова,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русистики,
этноориентированной педагогики
и цифровой дидактики ИРЯ РУДН
(Россия, г. Москва).
E-mail: krasilnikova-sv@rudn.ru



С. Т. Жарбулова,

кандидат педагогических наук,
доцент, руководитель образовательной программы
«Русский язык и литература»
КУ им. Коркыт Ата
(Казахстан, г. Кызылорда).
E-mail: zharbul@mail.ru



Г. Т. Жавзмагина,

педагог-исследователь, зам. директора государственного
учреждения «Школа-лицей № 7» управления образованием
Кызылординской области
(Казахстан, г. Кызылорда).
E-mail: Gulzhanzhavzma71@mail.ru



**Би- и полилингвальные стратегии
в образовательном пространстве Казахстана**
Казакстандын билим берүү мейкиндигиндеги
би- жана полилингвалдык стратегиялар
Bi- and Multilingual Strategies
in the Educational Space of Kazakhstan

***Аннотация.** В статье представлен обзор теоретических подходов к полиязыковому обучению в отечественных и зарубежных образовательных практиках, а также опыт внедрения трехязычной языковой модели в образовательных учреждениях Республики Казахстан. Исследование подтверждает, что полилингвизм и потребность в формировании полиязыковой личности обуславливают необходимость целенаправленной модернизации школьной практики. Рассмотрены методические стратегии для успешной реализации трехязычных программ в школах Казахстана. Изучение научной литературы показало, что существует потребность в создании методических условий для формирования и развития межкультурной компетенции обучающихся в полиэтническом языковом пространстве Республики Казахстан с позиции целей экономического роста страны и ее интеграции в мировое сообщество. Учитывая данный факт, Казахстан начал реализовывать модернизацию системы образования и внедрять политику трехязычия в образовательном процессе, направленную на освоение казахского, русского и английского языков. Обосновывается необходимость развития трехязычной образовательной модели обучения, базирующейся на исследованиях стратегий полиязыкового обучения в странах Европы и Азии.*

***Ключевые слова:** полиязычие; трехязычие; образование в Казахстане; русский язык; CLIL; языковая политика; социолингвистические процессы; методика*

***Аннотация.** Макалада ата мекендик жана чет өлкөлүк билим берүү тажрыйбасындагы көп тилдүү окутуунун теориялык мамилелерине сереп салынган, ошондой эле Казакстан Республикасынын билим берүү мекемелеринде үч тилдүү тилдик моделди киргизүү тажрыйбасы көрсөтүлгөн. Изилдөө көп тилдүүлүк жана көп тилдүү инсанды калыптандыруу муктаждыгы мектеп тажрыйбасын максаттуу түрдө модернизациялоо зарылчылыгын шарттай турганын тастыктайт. Казакстандын мектептеринде үч тилдүү программаларды ийгиликтүү ишке ашыруу үчүн методикалык стратегиялар каралган. Имий адабияттарды изилдөө өлкөнүн экономикалык өсүшү жана анын дүйнөлүк коомчулукка интеграциялануу максаттарынын өңүтүнөн алганда, Казакстан Республикасынын көп улуттуу тилдик мейкиндигинде билим алуучулардын маданияттар аралык компетенциясын калыптандыруу жана өнүктүрүү үчүн методикалык шарттарды түзүү муктаждыгы бар экендигин көрсөттү. Бул фактыны эске алуу менен, Казакстан билим берүү системасын модернизациялоону ишке ашыра баштады жана казак, орус жана англис тилдерин өздөштүрүүгө багытталган билим берүү процессине үч тилдүүлүк саясатын киргизүүдө. Европа жана Азия өлкөлөрүндөгү көп тилдүү окутуу стратегияларын изилдөөгө негизделген үч тилдүү билим берүү моделин өнүктүрүү зарылчылыгы негизделген.*

Негизги сөздөр: көп тилдүүлүк; үч тилдүүлүк; Казакстандагы билим берүү; орус тили; CLIL; тил саясаты; социолингвистикалык процесстер; методика

Abstract. The article provides an overview of theoretical approaches to multilingual education in domestic and foreign pedagogy and analyzes the experience of implementing a trilingual policy in educational institutions of the Republic of Kazakhstan. The study confirms that global multilingualism and the need to develop a multilingual personality necessitate the targeted modernization of school practice. Factors influencing the understanding of the terms “multilingualism” and “trilingualism” are examined, the socio-economic benefits of developing a multilingual environment are evaluated, and managerial and methodological strategies for successfully implementing trilingual programs in schools are proposed. The article reviews the experience of a school in implementing a trilingual program. The study of scientific literature confirms that there is both a need for and advantages to developing a multilingual environment for the country's welfare and integration into developed countries. Considering this fact, Kazakhstan has begun to implement modernization of the education system and the implementation of a trilingual policy in the educational process, aimed at mastering Kazakh, Russian, and English. As a result of the study, factors influencing the definition of the term ‘multilingualism, trilingualism’ were identified: these are the social structure of society, the language competence of the population, and the level of development of different language types. The necessity of developing and implementing a multilingual educational environment from an economic and social perspective has been confirmed, based on research from most countries in Europe and Asia.

Keywords: multilingualism; trilingualism; education in Kazakhstan; Russian language; CLIL; concept; language policy; management; methodology

Современное общество характеризует-ся растущей мобильностью, международной интеграцией и поликультурностью. По данным ряда исследований, более половины населения Земли проживает в регионах с множественными языковыми практиками, что обуславливает потребность в подготовке полилингвальной личности, способной эффективно общаться в разных культурно-языковых контекстах. Для Казахстана с его многонациональным населением и стратегией интеграции в мировое сообщество внедрение трехязычной политики обучения на казахском, русском и английском языках становится ключевым направлением модернизации системы образования.

Теоретические основы полилингвального образования

Полилингвизм рассматривается в современной педагогике не только как феномен владения субъектами обучения несколькими языками, но и в качестве комплексной межкультурной компетенции, включающей метаязыковые навыки, межкультурную коммуникацию, гибкость языкового поведения и развитие когнитивных способностей. В отечественной педагогической традиции акцент делается на сохранении и развитии национального языка и культурной идентичности при одновременном обеспечении высокой степени функциональной грамотности на других языках. Зарубежные исследователи подчеркивают роль билингвального

(полилингвального) образования в развитии креативности, гибких навыков и экономической мобильности [1; 2].

Интеграция в мировую экономическую повестку (БРИКС и ШОС) и интенсивность миграционных процессов между странами СНГ стали факторами значимых изменений в образовании. С этих позиций в образовательной системе Казахстана возникла необходимость в переоценке задач, целей и методов образования и воспитания личности, способной к продуктивному и гармоничному общению в личностной и профессиональной сферах, успешно социализированной в мультикультурной среде.

Как известно, XXI в. был объявлен международной организацией ЮНЕСКО эрой полиглотов и индивидуумов, знающих множество языков. В образовательной системе Казахстана в этой связи при поддержке Совета Европы в деле развития многоязычия был выдвинут принцип языкового многообразия и выбраны стратегии поликультурного образования. В рамках президентского проекта «Триединство языков» в стране была введена трехязычная концепция (Культурная программа «Триединство языков», 2007).

Согласно стратегическому направлению развития образования в рамках государственных программ граждане Казахстана должны восприниматься мировым сообществом как владеющие тремя языками (казахским, русским и английским). Государственным языком в республике является казахский язык, в целях межнационального общения используется русский, в свою очередь английский является средством интеграции в мировую

экономику. В соответствии с данной концепцией население страны должно быть полиязычным (многоязычным), т. е. бывшее ранее нормой двуязычие сменилось полиязычием, которое является основой развития поликультурности [3].

В целях успешной межкультурной коммуникации необходимо формирование и развитие единой поликультурной и полилингвальной образовательной среды и совершенствование межкультурных компетенций обучающихся для обеспечения конкурентоспособности граждан Казахстана в XXI в. Концепция развития образовательной системы в Казахстане также подразумевает модернизацию методов и форм профессионального обучения для подготовки кадров, соответствующих мировым квалификационным требованиям [4]. Закон об образовании РК предусматривает особую значимость непрерывного педагогического образования учителей республики, обязанных совершенствовать профессиональные навыки и развиваться в научном, интеллектуальном и творческом направлении с опорой на знание социолингвистических процессов в стране и в мире. Данное требование продиктовано условиями современности, когда педагоги должны владеть технологиями обучения с опорой на цифровые навыки и практики обучения в полилингвальной среде. В связи с этим существует необходимость научного осмысления, теоретического обоснования продуктивных способов формирования ценностно-смысловых ориентаций педагогов в аспекте полилингвальных моделей обучения.

Цель статьи – обзор практик полилингвального образования в зарубежном языковом образовании.

Предмет исследования – трехязычная стратегия обучения в Республике Казахстан.

Методология и методы исследования

С учетом поставленной цели были использованы методы анализа научной литературы для выявления и уточнения определений *полилингвизм* и *трехязычие*, что позволило сделать вывод об актуальности дальнейшего изучения полилингвального образования в аспекте требований обновленного ГОСО РК.

Результаты исследования и обсуждение

Известно, что полиязыковое обучение как социально-педагогический феномен представляет собой достаточно сложное явление, однако оно, по мнению лингвистов, не является чем-то новым. Как отдельный термин *полиязычие* появилось в европейских языках лишь в XIX в. Так, словарь Вебстера в середине XIX в. отмечает появление слова *multilingualism*, соответствующего русскому *полиязычие* (многоязычие) [5].

Общеизвестно, что полиязыковое обучение стало одним из важнейших и широко распространенных социально-педагогических явлений современного общества, тогда как другой феномен – билингвизм – был и остается одной из актуальных проблем в системе образования во всем мире. В настоящее время в Казахстане трехязычие – необходимость для развития экономики государства, его конкурентоспособности и успешного вхождения в общемировое пространство.

С учетом мировых интеграционных процессов в данном смысловом контексте понятие *полиязычие* (многоязычие) относится уже к экономической и культурологической категориям, это явилось следствием того, что языковые навыки позволяют современным гражданам Казахстана не только развивать когнитивные и коммуникативные способности, но и упрощают их социокультурную адаптацию в поликультурном обществе.

Согласно мировой статистике, каждые пять лет число людей, говорящих на двух или трех языках, увеличивается на 9 %. По последним статистическим данным, более половины населения мира живет в полиязычных регионах. В этой связи в современном обществе назрела потребность в формировании и воспитании полилингвистической языковой личности, способной к полноценному общению, позволяющему выходить за рамки этнического диалекта и культуры. Прежде всего данные задачи касаются законодательной поддержки преподавания языков в различных учебных заведениях в контексте диалога культур народов различных национальностей [6].

В определении сущности понятия *полиязычие* (многоязычие) как социального и культурного явления выделяются следующие смысловые аспекты:

- 1) использование нескольких видов языков на территории одного социума или государства;
- 2) использование личностью (группой индивидуумов) нескольких языков, которые применяются в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.

Таким образом, многоязычие определяется либо государственной языковой политикой, либо личным выбором в зависимости от социолингвистических процессов в конкретном обществе.

В работах зарубежных исследователей полиязыковое образование предполагает использование различных схем обучения нескольким языкам одновременно, включая родные языки и национальные диалекты [7]. Важно отметить, что полиязыковые практики обучения появились в зарубежных странах гораздо ранее, чем в Республике Казахстан. Так, опыт обучения нескольким языкам имеют государства с исторически сложившимся двуязычным населением (Бельгия, Канада, Швейцария и др.), а также страны, принимающие мигрантов и адаптирующие их язык и культуру (Германия, США и др.) в социокультурном контексте.

В 1999 г. международной организацией ЮНЕСКО была принята резолюция, официально утверждающая определение полиязыкового образования. Данный термин стал относиться к использованию в образовательной системе как минимум трех языков – родного для обучающегося, национального (языка данного региона) и международного [8].

С социальной точки зрения, полилингвизм обусловлен необходимостью формирования и воспитания полиязыковой и поликультурной личности, способной к полноценной коммуникации, неограниченной лишь рамками собственной этнической культуры и языка. Другими словами, здесь делается акцент на формирование гибридной или множественной идентичности индивидуума, способного воспринять

культуру другого этноса не как чужую и чуждую для него, а как иную и другую, потенциально значимую для успешного общения в полиэтнической среде.

Вместе с тем Совет Европы определил пять основных компетенций, которыми должен овладевать специалист в любой области, к которым относятся также и способности к самообучению, повышению профессионального и социального уровня на протяжении всей жизни. К ним относятся:

1. Социально-политическая компетенция, позволяющая гражданам принимать участие в разработке общих решений и вместе с тем обладать личной ответственностью.

2. Межкультурная компетенция, касающаяся сосуществования в поликультурном социуме, готовность и умение вести диалог с представителями других наций, диалектов, религий и культур.

3. Коммуникативная компетенция, касающаяся эффективного письменного и устного межличностного общения, а также уровня владения несколькими иностранными языками, приобретающего всё большее значение в мировом сообществе.

4. Информационная компетенция, а именно навыки и умения получения информации с помощью современных технологий, понимание ее значимости, адекватная оценка информационных и рекламных текстов.

5. Когнитивная компетенция, позволяющая реализовывать способности и желания к постоянному самообучению в профессиональном и личностном плане в течение всей жизни [9].

В формировании коммуникативной компетенции тем самым ключевым моментом становятся письменное и устное общение на различных языках.

Кроме того, одним из показательных примеров стратегии полиязыкового образования является поддержка, защита и сбережение языков национальных меньшинств с помощью программы, финансируемой парламентами и правительствами европейских государств в контексте целей устойчивого развития.

Декларируется, что владение несколькими языками подразумевает также знание наряду с родным как минимум еще двух языков. К основным аспектам современной языковой политики в Европе относится обучение множеству иностранных языков и поддержка полилингвизма.

Начиная с 2007 г. главной целью в сфере изучения языков других стран в Европе объявляется именно полилингвизм – владение каждым европейцем как минимум двумя языками других государств, один из которых будет использоваться активно.

Наиболее успешными мировыми практиками изучения нескольких иностранных языков считаются «программы погружения» в языковую среду, впервые апробированные в Канаде. Согласно выводам ученых, а также преподавателей и родителей обучаемых детей, эффективность и успешность данных программ можно считать доказанной. Ученики, изучающие официальные языки страны (английский и французский), демонстрировали более высокие интеллектуальные показатели, нежели их моноязычные ровесники. Предполагается, что раннее погружение в языковую среду

начинается непосредственно в детском саду или в первом классе по достижении ребенком возраста 9–10 лет, затем в 11–14 лет начинается более глубокое изучение языков. Периоду обучения грамотности на втором языке предшествует этап изучения родного. Так, на этапе погружения во французскую языковую среду на французском языке преподаются все предметы – обычно в первые три года программы. К четвертому классу гуманитарные науки начинают преподаваться на английском языке, постепенно их количество возрастает [10]. Кроме «полного погружения» в процесс преподавания официальных языков как обязательных дисциплин, в Канаде предлагается также программа «интенсивного погружения». Совокупность этих этапов изучения языков составляет показатель «суммарного билингвизма».

Представляется, что программа «интенсивного погружения» в качестве модели, когда объектом изучения являются как родной (для франкоговорящих провинций Канады – французский, а для англоговорящих – английский), так и другой официальный язык, является более предпочтительной. С одной стороны, родной язык способствует сохранению национального, самобытного и культурного кода обучаемого. С другой – знание другого официального языка способствует социализации личности в рамках поликультурного и полиязыкового пространства данного государства.

В некоторых странах Азии (например, в Сингапуре, Таиланде, Индии, Японии и др.) также существуют полиязыковые образовательные программы,

позволяющие школьникам и студентам достигать поставленных образовательных целей на основе лингвистического и культурного наследия этих стран. Данные программы ориентированы на обеспечение прочной образовательной базы на том языке, который обучающиеся знают лучше.

В свою очередь система языкового образования на территории Индии использует так называемую трехязыковую формулу обучения. Речь идет о планировании обучения и выборе языков преподавания школьных предметов наряду с обучением родному языку в течение десяти, а второго или третьего языка – не менее шести лет. В свою очередь в Таиланде действуют полилингвальные образовательные программы, согласно которым ребенок начинает с двух лет обучаться на своем родном наречии, а затем в его языковой портфель добавляются дополнительные языки в соответствии с поставленными образовательными целями.

Показательным примером устойчивого полилингвизма является языковое образование в Швейцарии – стране, располагающейся на границах четырех европейских государств – Франции, Германии, Австрии и Италии, где сосуществуют четыре официальных языка – немецкий, французский, итальянский и ретороманский. С целью формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе школьного образования здесь используется принцип дозирования языкового материала, а в более старшем возрасте происходит интеграция содержания учебного предмета и языка на основе метода CLIL – Content and Language Integrated Learning,

что повышает мотивацию и позволяет развивать академическую речь одновременно с предметными знаниями. В практике языкового обучения используется синхронное введение нескольких языков в раннем возрасте и последовательное освоение одного базового языка, а изучение второго и третьего языков – позднее, с опорой на *транслэнгвиджинг* как инструмент обучения: используется смешение языковых кодов учащихся для понимания и объяснения темы занятий, затем – целенаправленный переход к ведущему языку обучения. Уроки при этом включают задания на сопоставление языковых структур, словообразования, стратегии чтения и письма в разных языках. При этом ведется учет уровня владения каждым языком с адаптацией задач, материалов и оценивания учеников в соответствии с их языковыми профилями (оценивание прогресса через портфолио, проекты). В свою очередь подготовка учителей осуществляется через формы командной работы педагогов-носителей разных языков и планирование совместных бинарных уроков двух учителей на разных языках. При этом ведется работа с родителями обучающихся с целью активной поддержки родного языка и осуществляется сотрудничество с местными учреждениями, СМИ и культурными центрами [11]. Подобная методика внедрена в образовательных учреждениях Уэльса и Канады, где вводное аудирование и чтение происходит на одном иностранном языке, а говорение и письмо – на другом (на выходе). Периодически языки входа-выхода меняются [12].

На основании проведенных исследований было выявлено, что при грамотной организации билингвальные образовательные программы более эффективны, чем моноязычные. При том, что наличие двуязычных программ для многих стран не является новшеством, в последние годы интегрированное обучение языкам с преподаванием школьных предметов повсеместно приобретает все большую популярность. Всё большее число стран используют форму предметно-языкового внедрения обучения Content and Language Integrated Learning (CLIL). Данная инновационная образовательная технология зародилась в Финляндии в середине 90-х гг. и была принята во многих европейских странах – в основном при обучении английскому языку.

Отметим, что методика CLIL используется для преподавания не относящихся к лингвистике предметов на неродном для учеников языке. Существуют различные формы использования данной практики обучения. В некоторых моделях обучения преподаватели совмещают ее с идеей JT (*Just in time learning*) и рассматривают как основную коммуникативную методику. Подход с использованием CLIL отличается от традиционного обучения иностранному языку тем, что обучающийся не обязательно должен владеть иностранным языком на продвинутом уровне, необходимом для усвоения предмета. В большинстве случаев CLIL используется в общеобразовательных школах и опирается на базовые знания иностранного языка, закладываемые на начальном уровне образования. Это важный аспект в использовании методики [13].

В целом, согласно задачам европейской языковой политики, определено, что в перспективе полиязыковое обучение должно стать нормой, а значит, необходимо описать методологические и методические условия, с помощью которых можно осуществить цели языкового обучения эффективными способами. Стимулирование изучения нескольких языков в данном аспекте стало одной из приоритетных задач системы образования.

В данном направлении важна поддержка дополнительного образования учителей иностранных языков, участие студентов в программах академического обмена между вузами с целью изучения иностранных языков, а также создание учебных материалов для педагогов и обучающихся, разработка инновационных методов, раннее преподавание иностранных языков. При этом исследования, проведенные в Китае и на Тайване, свидетельствуют о недостаточной подготовке преподавателей для работы в этом направлении.

Сегодня обучение на нескольких языках практикуется и в русскоязычных странах Центральной Азии на постсоветском пространстве. Так, в Кыргызстане Конституцией Кыргызской Республики, введенной в действие 5 мая 2021 г., в статье 13 подтвержден статус государственного языка – кыргызского, а в качестве официального используется русский язык, при этом «представителям всех этнических групп, образующих народ Кыргызской Республики, гарантируется право на создание условий для сохранения, изучения и развития родного языка»

[14]. Возрастает и степень использования билингвального обучения в образовательном процессе Кыргызстана. В Кыргызстане полилингвальное образование рассматривается как эффективный инструмент повышения качества образования и обеспечения равных возможностей получения высшего образования представителями всех этнических групп. Концепцией полиязыкового образования Кыргызстана предусмотрены подходы к интеграции поликультурного содержания в образовательный процесс.

В соответствии с мировым опытом и практикой в Казахстане в данном контексте в рамках актуализации развития полиязычного образования также существует культурно-образовательный проект «Триединство языков», который реализуется поэтапно. О значимости образования на трех языках было упомянуто первым президентом Н. А. Назарбаевым в его Послании казахстанскому народу в 2012 г., где подчеркивалась важность трехязычия.

Как известно, специфичность языковой политики Республики Казахстан связана с ее поликультурной и полиязыковой спецификой, являющейся одной из объективных реалий и главным преимуществом данного государства. Реальные условия многонационального сообщества выдвигают необходимость использования в качестве средств социального взаимодействия, установления и укрепления политических, экономических и культурных связей с другими странами не одного, а нескольких языков. Таким образом, в условиях глобализации в Казахстане может быть не только два основных языка (казахский и русский), но и большее

их количество. Историко-педагогические предпосылки теоретического и практического развития полиязыковой системы образования:

- билингвизм казахского и русского языков, сложившийся вследствие исторического сосуществования двух стран и естественный для Казахстана;

- дефицит прикладных теоретических исследований лингводидактики казахского языка, необходимых для разработки научных образовательных методик применения его в качестве родного либо государственного языка;

- внедрение английского языка в Казахстане с целью его более детального изучения в той мере, которая необходима для интеграции республики в мировое экономическое сообщество;

- создание условий, соответствующих социальным, экономическим и политическим условиям в социокультурном контексте.

Важно подчеркнуть, что для большинства граждан Казахстана родным языком является казахский: он служит основным средством обучения и социализации личности, имеет официальный статус государственного языка, на нем общаются в семье; в целом казахский язык служит средством межнационального общения среди тюркоязычного населения.

Наряду с казахской русская речь довольно распространена между представителями различных этносов Казахстана и сохраняет стратегические позиции в силу исторических процессов, происходивших на территории Казахстана в период СССР. Поскольку Казахстан интегрировался в мировое сообщество во

многих областях деятельности, в данной ситуации определились значимость и место, наряду с русским языком, и английского языка в социально-коммуникативном пространстве страны.

Социокультурная специфика языковой ситуации в Казахстане отличается тем, что на этой территории взаимодействуют разнообразные по типу языки (казахский, русский, узбекский, корейский и др.). Языковые процессы в республике складывались на протяжении длительного исторического периода в ситуации межкультурного диалога с русским и тюркским миром. Как было отмечено выше, представители большинства этнических групп (узбеки, корейцы, татары, турки и др.) являются двух- и более лингвами, русский язык они используют в качестве языка-посредника в целях речевого общения с представителями различных этносов.

Русский язык в Республике Казахстан наряду с государственным языком

а) используется в сфере административного, политического управления, делопроизводства, законотворчества и судопроизводства;

б) служит вербальным средством межнациональной и международной коммуникации;

в) является фактором развития интеграционных процессов страны;

г) функционирует почти во всех социально-гуманитарных, естественно-технических отраслях деятельности граждан, информационных технологиях и системах связи;

д) применяется в сфере образования, науки;

е) используется в оборонных и внешнеполитических ведомствах.

Необходимо подчеркнуть, что русский язык всегда был и остается культурным мостом дружбы и сплочения многонационального народа Казахстана, корни которого уходят в глубины истории.

Вследствие указанных факторов Республика Казахстан берет на себя государственную заботу о полноценном развитии полиязычия, способствующего укреплению единства народов, проживающих на ее территории. Рассматривая концепцию реализации трехязычного образования в образовательной системе Казахстана, нужно прежде всего исходить из ее социального и педагогического значения как инструмента образования, межнационального общения личности в поликультурной и полиэтнической среде. Стоит учитывать, что средством обучения и межнационального общения могут служить те языки, которые выполняют реальную функциональную нагрузку, широко используются не только в быту, но и в деятельности госучреждений, в средствах массовой информации, в научной сфере и в системе образования. Подобная нагрузка в современных условиях не под силу какому-либо одному языку, следовательно, существует необходимость использования в качестве средств коммуникации двух и более языков.

При сотрудничестве Минкультуры и спорта, Минобразования, Министерства по инвестициям и развитию Казахстана была разработана и утверждена дорожная карта, касающаяся развития трехязычного образования в средней школе и содержащая следующие задачи:

- обновление образовательных программ на всех уровнях обучения;
- обеспечение в единой среде образования преемственности обучения на трех языках;
- усовершенствование системы подготовки и переподготовки педагогов в целях эффективности внедрения модели преподавания на трех языках;
- проведение научных исследований в данной области в целях повышения эффективности трехязычной системы образования;
- популяризация проекта о триединстве языков.

В результате данный проект выступает сегодня как действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях глобальных межкультурных контактов, что привело к углубленному изучению государственного казахского языка в гармоничном взаимодействии с обучением русскому и английскому, совершенствованию образовательного процесса через технологизацию и внедрение новых подходов к обучению и преподаванию языков.

В Казахстане сегодня успешно реализуется модель обучения на трех языках, где предметы естественно-математического направления изучаются на английском языке. При этом базовой площадкой для апробации концептуальных подходов, стандартов, методологий на этапе среднего образования является проект «Назарбаев. Интеллектуальные школы». В республике функционируют 15 учебных заведений «Назарбаев. Интеллектуальные школы», а также международные школы «Мирас», «Хэйлибери»,

казахско-турецкие лицеи с внедренной моделью полиязычного обучения. В казахско-турецких лицеях обучение ведется на четырех языках: предметы естественно-математического цикла – на английском языке; казахский язык и литература, история и география Казахстана, основы государства и права, Всемирная история – на казахском языке; Всемирная география, турецкий язык – на турецком языке; русский язык и литература – на русском языке.

Можно заключить, что на сегодня в Казахстане наблюдается тенденция положительной динамики обеспечения специальных условий в общеобразовательных школах республики в целях создания межкультурной и межъязыковой среды обучения для формирования межкультурной компетенции обучающихся и развития гибких языковых по своей сути навыков коммуникации. Всё это предоставляет педагогам Казахстана огромные возможности повышения качества профессионального мастерства. Учителя-предметники получили знания по обновленному содержанию среднего образования, научились применять методики трехязычного образования для улучшения преподавания и обучения предмету, ознакомились с интерактивными способами и методами преподавания и смогли продемонстрировать применение новых методик в учебном взаимодействии с обучающимися.

Анализируя и сравнивая научные результаты исследований полилингвального образования в зарубежной педагогике, необходимо отметить положительную тенденцию в развитии полиязычия

в целом. Сведения, изложенные в научных публикациях, подтверждают тот факт, что существует *потребность* в создании педагогических условий для развития полиязычной среды обучения. Так, большинство стран Азии (Сингапур, Таиланд, Индия, Япония, Китай, Кыргызстан и Казахстан) считают, что владение двумя или тремя языками необходимо для дальнейшей успешной профессиональной деятельности обучающихся в связи со следующими факторами:

1. Формирование и воспитание полиязычной личности, способной к полноценной коммуникации, не ограниченной лишь рамками этнической культуры и языка.

2. Изучение родного, государственного и иностранного языков способствует сохранению культурного кода нации в межкультурном диалоге. Знание государственного языка способствует социализации личности в рамках формирования социокультурной идентичности. Знания иностранных языков при этом – условие успешной интеграции в глобальную экономику.

3. Инновационная образовательная технология интегрированного обучения языкам с преподаванием школьных предметов способна оказать влияние на формирование необходимых межкультурных и коммуникативных компетенций и у педагогов, и у обучающихся.

К изложенному выше следует добавить, что все меры и действия по развитию и успешному внедрению полилингвальных стратегий обучения обусловлены поддержкой государства, что является сильной мотивацией к изучению

иностраных языков. Как известно, в Казахстане английский язык как средство международного общения занимает равнозначное место рядом с казахским и русским. Следовательно, основные направления полилингвальной языковой образовательной системы в Казахстане определяются целями устойчивого развития в полиэтническом пространстве, в частности принципом языкового равенства.

Итак, полученные результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Выявлены факторы, влияющие на определение терминов *полиязычие*, *трехязычие*, – это социальная структура общества, языковая компетенция населения и уровень развития разных языков.

2. Исследован мировой опыт успешного внедрения полиязычного обучения и его применения в системе образования.

3. Подтвержден факт необходимости развития и внедрения полилингвальной образовательной среды с точки зрения экономической и социальной обусловленности.

4. Проанализирован опыт внедрения и развития трехязычия в Республике Казахстан.

Рассмотренный опыт показывает, что успешная реализация трехязычия возможна при соблюдении поэтапного внедрения учебных программ с учетом стартовых языковых компетенций учащихся, а также вследствие разработанных и внедренных в практику обучения адаптированных программ и учебно-методических комплексов по предметам. Важную роль играет интеграция языкового и предметного обучения (CLIL – Content and

Language Integrated Learning) для укрепления предметных и языковых компетенций одновременно.

Обобщая сказанное, отметим: в образовательном пространстве Казахстана успешно развивается полилингвальное и поликультурное образование. Поэтому одна из главных целей образования – подготовка молодых людей, говорящих на трех языках для того, чтобы они имели возможность успешно заниматься профессиональной деятельностью, свободно общаться с представителями других культур, языков и традиций, преодолевая культурные барьеры.

Литература

1. Grosjean, F. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism / F. Grosjean. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. – P. 167–175.
2. Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker. – 4th ed. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – Режим доступа: <https://www.multilingual-matters.com> (дата обращения: 10.09.2025).
3. Закон от 11.06.1997 (№151-I) «О языках в Казахстане»; Стратегия развития казахстанского образования до 2050 г. и др.
4. Закон Республики Казахстан от 27.07.2007 (№ 319-III) «Об образовании».
5. Merriam-Webster. Multilingualism. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/multilingualism> (дата обращения: 15.12.2025).
6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – Режим доступа: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (дата обращения: 15.12.2025).
7. Cummins, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children / J. Cummins // Review of Educational Research. – 1979. Vol. 49, no. 2. – P. 222–251.
8. Council of Europe. CEFR – Companion volume: A guide to action-oriented, plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe, 2020. – Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume> (дата обращения: 04.09.2025).
9. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr> (дата обращения: 09.09.2025).
10. Skutnabb-Kangas, T. Linguistic Genocide in Education — or Worldwide Diversity and Human Rights? / T. Skutnabb-Kangas. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – Режим доступа: <https://www.routledge.com/Linguistic-Genocide-in-Education-or-Worldwide-Diversity-and-Human-Rights/Skutnabb-Kangas/p/>

- book/9780805834680 (дата обращения: 14.12.2025).
11. Aline S. Bieri. Translanguaging practices in CLIL and non-CLIL biology lessons in Switzerland / Aline S. Bieri. – Vol. 5, no. 2. – P. 91–109.
 12. *García, O.* Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective / O. García. — Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. – P. 87–93.
 13. *Cenoz, J., Genesee, F., Gorter, D.* Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward / J. Cenoz, F. Genesee, D. Gorter // *Applied Linguistics*, 2014. – P. 112–132.
 14. Конституция Кыргызской Республики (введена в действие Законом Кыргызской Республики от 5 мая 2021 г.). – Режим доступа: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/112213?cl=ru-ru> (дата обращения: 13.04.2024).

УДК 37

Т. А. Матохина,
зав. лабораторией методической
поддержки и профессионального развития
Кыргызской академии образования
при Министерстве просвещения КР
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: tmatokhina@gmail.com



**Билингвальное образование в Кыргызстане:
стратегический ресурс развития и интеграции**

**Билингвалдык билим берүү Кыргызстанда:
өнүгүүнүн жана интеграциянын стратегиялык ресурсу**

**Bilingual education in Kyrgyzstan:
a strategic resource for development and integration**

***Аннотация.** В статье рассматривается функционирование русского языка в системе школьного образования Кыргызской Республики как ключевого элемента билингвальной культуры страны. На основе анализа нормативно-правовой базы раскрываются правовые основы двуязычия. Особое внимание уделяется современным интеграционным процессам по формированию единого образовательного пространства России и Кыргызстана. Анализируются модели билингвального взаимодействия в школах Кыргызстана, выявляются ключевые вызовы и перспективы развития. Делается вывод, что билингвальная модель образования выступает конкурентным преимуществом Кыргызстана, обеспечивающим интеграцию в евразийское образовательное и экономическое пространство при сохранении национальной идентичности.*

***Ключевые слова:** билингвальное образование; русский язык в Кыргызстане; межгосударственное сотрудничество; АНО «Евразия»; единое образовательное пространство; КРСУ; ГОС общего образования; интеграционные процессы*

***Аннотация.** Макалa КТРдин (Кыргыз Республикасынын) мектеп билими берүү тутумунда орус тилинин өлкөнүн билингвалдык маданиятынын негизги элементи катары иштешин карайт. Ченемдик-укуктук базаны талдоонун негизинде кош тилдүүлүктүн укуктук негиздери ачылып берилет. Россия менен Кыргызстандын бирдиктүү билим берүү мейкиндигин калыптандыруу боюнча заманбап интеграциялык процесстерге өзгөчө көңүл бурулат. Кыргызстандын мектептериндеги билингвалдык өз ара аракеттенүүнүн моделдери талданып, өнүгүүнүн негизги чакырыктары менен келечеги аныкталат. Билим берүүнүн билингвалдык модели улуттук өзгөчөлүктү сактоо менен бирге евразиялык билим берүү жана экономикалык*

мейкиндикке интеграцияланууну камсыз кылган Кыргызстандын атаандаштык артыкчылыгы болуп саналат деген жыйынтык чыгарылат.

Негизги сөздөр: билингвалдык билим берүү; Кыргызстандагы орус тили; мамлекеттер аралык кызматташтык; «Евразия» АНОсу; бирдиктүү билим берүү мейкиндиги; КРСУ; жалпы билим берүүнүн мамлекеттик билим берүү стандарттары (ЖББ МББС); интеграциялык процесстер

Abstract. The article examines the role of the Russian language in the school education system of the Kyrgyz Republic as a key element of the country's bilingual culture. Based on the analysis of the regulatory framework, the legal foundations of bilingualism are revealed. Special attention is paid to modern integration processes aimed at forming a unified educational space between Russia and Kyrgyzstan. The models of bilingual interaction in the schools of Kyrgyzstan are analyzed, and the main challenges and development prospects are identified. It is concluded that the bilingual educational model serves as a competitive advantage for Kyrgyzstan, ensuring integration into the Eurasian educational and economic space while preserving its national identity.

Keywords: bilingual education; Russian language in Kyrgyzstan; interstate cooperation; «Eurasia» ANO (Autonomous Non-Profit Organization); unified educational space; KRSU; State Educational Standards for General Education (SES GE); integration processes

Кыргызстан на протяжении десятилетий сохраняет уникальную билингвальную культуру, в которой кыргызский и русский языки сосуществуют как взаимодополняющие системы коммуникации, образования и межкультурного диалога. Президент Кыргызской Республики С. Н. Жапаров на общенациональном форуме «Единый народ – сильная страна» в ноябре 2023 г. подчеркнул: «Русский язык сохранит важную роль в жизни нашего народа в своем статусе официального языка». Этот статус не декларативен: он подкреплён разветвленной нормативной базой и последовательной образовательной политикой.

В первую очередь в современных геополитических условиях русский язык сохраняет роль языка межнационального общения, науки и интеграции на евразийском пространстве. В Кыргызстане также наблюдается устойчивый социальный запрос на качественное русскоязычное

образование, об этом свидетельствует тот факт, что большинство частных школ выбирают русский языком обучения. На уровне президентов России и Кыргызстана запущены механизмы формирования единого образовательного пространства, что придает билингвальной проблематике стратегическое измерение.

Цель данной статьи – проанализировать функционирование билингвальной модели в школьном образовании Кыргызстана, выявить нормативные основы, современные интеграционные тренды и практические вызовы.

Билингвальное образование в Кыргызской Республике опирается на трехуровневую правовую основу: конституционные гарантии, профильное законодательство и образовательные стандарты. Статус русского языка как официального закреплён ч. 2 ст. 10 Конституции КР. Закон КР «Об официальном языке» (2000 г., с изменениями в 2008 и 2013 гг.) конкретизирует это

положение, определяя русский как «язык, используемый наряду с государственным языком в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства», а также как «язык межнационального общения, способствующий интеграции республики в мировое сообщество». Важно подчеркнуть, что действие Закона «Об официальном языке» не распространяется на отношения, связанные с использованием государственного языка, имеющего особый статус – тем самым законодательно исключается конкуренция языков.

Закон КР «Об образовании» (2023 г.) закрепляет принцип многоязычного образования (ст.11), а также провозглашает в качестве одного из принципов государственной политики «создание условий для обучения каждого гражданина государственному, официальному и одному из иностранных языков на всех уровнях образования» (ст. 8). Ст. 13 Закона «Об официальном языке» устанавливает: «Во всех школах различных типов, видов и форм собственности... официальный язык является обязательным учебным предметом и входит в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании».

Государственный образовательный стандарт общего образования Кыргызской Республики (далее – ГОС) определяет образовательные области, среди которых выделяется филологическая, включающая изучение государственного и официального языков. Ключевым принципом, заложенным в ГОС, является обеспечение преемственности и синхронизации содержания образования:

информация по всем предметам доступна на двух языках, что позволяет учащимся переходить с языка на язык и проходить Общереспубликанское тестирование (ОРТ) на любом из них – по выбору, что обеспечивает базовое условие равенства в образовании.

ГОС также акцентирует внимание на формировании у обучающихся «этнокультурной близости к языкам, истории и культуре близких и дальних народов-соседей» (гл. 3, задача 7), что создает ценностную основу для билингвального образования.

Согласно данным Министерства просвещения Кыргызской Республики, из 2418 школ большинство составляют школы кыргызским языком обучения (55,2%), при этом доля кыргызско-русских школ достигает 34,7 %. Особенно показательно разделение в частном секторе: среди частных школ 28,4 % – с русским языком обучения, 47,3 % – с кыргызским и русским и только 15,5 % – кыргызскоязычные. Представленные данные демонстрируют высокую потребность у населения в получении образования на русском языке. Это не административное, а социальное решение: родители рассматривают русский язык как инструмент будущих образовательных и карьерных возможностей ребенка.

Для учащихся разработаны отдельные стандарты и программы по русскому языку для классов с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения и соответственно – для классов с русским языком обучения. В программах синхронизировано предметное содержание и заявлен коммуникативно-деятельностный подход в обучении языку путем формирования

и развития у учащихся речевой, языковой и социокультурной предметных компетенностей. Для обеспечения равного старта в освоении системы русского языка в начальной школе в классах с русским языком, где более 80 % не русских детей, как и в классах с кыргызским языком, предметы *язык* и *литература* интегрированы с целью обогащения словарного запаса учащихся и формирования уверенной коммуникации.

По инициативе президента Кыргызстана С. Н. Жапарова, поддержанной президентом России В. В. Путиным, запущен процесс формирования единого образовательного пространства двух стран. Создана межгосударственная рабочая группа, которую возглавила АНО «Евразия» – автономная некоммерческая организация, реализующая гуманитарные проекты на частные средства. В состав группы вошли профильные министры и заместители министров обеих стран. В ходе первого заседания стороны договорились о запуске программ дошкольного изучения русского языка; создании мотивационных механизмов для подготовки будущих педагогов; повышении квалификации учителей; выработке единого подхода к преподаванию истории с использованием российских и кыргызских учебников для исключения противоречий. В настоящее время АНО «Евразия» реализует в Кыргызстане масштабные гуманитарные проекты. Среди ключевых направлений:

- передача 100 школьных автобусов для отдаленных регионов Кыргызстана;
- направление двухсот российских педагогов-предметников в школы;

- повышение квалификации кыргызстанских учителей (форумы в Москве с участием 200 педагогов из всех регионов, бесплатные онлайн-курсы);

- создание центров поддержки русского языка в Бишкеке и Нарыне, как мест притяжения для детей и взрослых;

- работа семейного парка «Евразия» в Бишкеке.

В декабре 2024 г. был подписан межгосударственный четырехсторонний меморандум о сотрудничестве по вопросам развития общего образования между Министерством просвещения РФ, Министерством образования и науки КР и ведущими издательствами двух стран – АО «Издательство „Просвещение“» и «Издательским домом „Окуу Китеби“». В начале 2025 г. создана российско-кыргызская рабочая группа и утверждены составы российско-кыргызских авторских коллективов, представленных педагогами-практиками, учеными и методистами. Авторы занимались разработкой и адаптацией учебных материалов по предметам «Русский язык и чтение», «Русский язык», «Русская литература» и «Русская и мировая литература». В ноябре 2025 г. в Бишкеке состоялась церемония передачи Министерству просвещения Кыргызской Республики адаптированных учебников по русскому языку для первых, вторых, пятых и седьмых классов школ, осуществляющих обучение на русском и кыргызском языках. Учителя русского языка наряду с адаптированными российскими учебниками используют учебно-методические комплексы, разработанные отечественными авторами и рекомендованные Министерством

просвещения КР, выпускаемые национальным издательством «Аркус», что обеспечивает реализацию Закона «Об образовании» (ст. 44) в части выбора учителем учебников и учебных пособий.

В сентябре 2025 г. в Кыргызско-Российском Славянском университете им. Б. Н. Ельцина состоялся Международный форум педагогов русского языка и предметов на русском языке «Билингвальное образование сегодня: глобальные вызовы и эффективные практики».

Форум собрал более 1000 участников из 11 стран, включая делегации из России, Казахстана, Беларуси, Армении, Азербайджана, Таджикистана, Узбекистана, Туркменистана, Китая и Абхазии. На форуме директор Института русского языка КРСУ М. Дж. Тагаев сформулировал ключевую задачу билингвального образования: создание условий для формирования конкурентоспособной личности, позволяющих ей «интегрироваться в евразийское экономическое и образовательное пространство».

В декабре этого же года транслингвальная лингвокультурология стала главной темой международной научно-практической конференции. Это актуальное научное направление в современной лингвистике ориентировано на поиск общих смыслов и ценностей, отраженных в языках, вместе с тем это фактор культурно-языкового сближения народов постсоветского пространства. Основным посылом докладов и выступлений участников секционных заседаний была мысль, что язык и культура представляют собой единую систему и потому не должны изучаться изолированно друг от друга. Понимание

культурных особенностей и контекстов – основа глубокого освоения языка.

В то же время анализ практики билингвального образования позволяет выделить системные вызовы:

- дефицит методической подготовки учителей в школах с кыргызским языком обучения по преподаванию русского как неродного языка;
- недостаток двуязычных УМК, особенно для предметов естественно-научного цикла;
- разрыв между бытовым владением языком и академической грамотностью;
- кадровый голод в смешанных школах.

Итак, билингвальное образование в Кыргызстане представляет собой стратегический ресурс развития страны. Русский язык, обладая конституционно закрепленным статусом официального, сохраняет функции языка науки, межнационального общения и интеграции.

Инициатива президентов двух стран по созданию единого образовательного пространства, активная деятельность АНО «Евразия», проведение крупных международных форумов – всё это свидетельствует о последовательном движении к синхронизации образовательных систем при безусловном сохранении государственного кыргызского языка как основы национальной идентичности.

Наряду с развитием нормативной и материальной базы Министерством просвещения КР и Кыргызской академией образования создана методологическая база, учитывающая объективное сокращение русскоязычной среды и растущую потребность в функциональном владении

русским языком. Разработаны и утверждены предметные стандарты по русскому языку для всех типов школ, в которых заложен коммуникативно-деятельностный подход с опорой на билингвальный опыт учащихся. Внедряются программы повышения квалификации учителей по методике преподавания русского языка как неродного.

Однако сохранение и развитие билингвального образования требует не только методологических решений, но и системной работы по мотивации педагогов, обновлению учебно-методических комплексов для естественно-научных предметов, а также создания языковой среды за пределами урока и школы, поскольку основная проблема билингвального образования сегодня – не качество уроков, а дефицит естественной речевой практики.

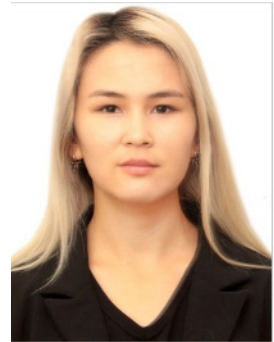
Литература

1. Исполком СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://eccis.org/news/26423/sadyr_zhaparov_russkij_jazyk_sohranit_v_kyrgyzstane_status_oficialnogo (дата обращения: 02.05.2026 г.).
2. Информационная система управления образованием [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://emis.edu.gov.kg/Statistics/SchoolEducation/3.5> (дата обращения: 02.05.2026 г.).
3. Стандарты и программы на сайте Кыргызской академии образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kao.kg/> (дата обращения: 02.05.2026 г.).
4. КНИА «Кабар». – 27.11.2024 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.archive.kabar.kg/news/v-regiony-kyrgyzstana-peredali-100-shkol-nykh-avtobusov/> (дата обращения: 02.05.2026 г.).
5. Официальный сайт Президента КР. – 02.07.2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.kg/ru/news/21/39307> (дата обращения: 02.05.2026 г.).
6. Телеграм-канал «Евразийский педсовет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://t.me/peremena_evrazia (дата обращения: 02.05.2026 г.).
7. Вести.kg. – 30.05.2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vesti.kg/obshchestvo/item/139417-v-naryne-otkroetsya-evrazijskij-tsentr-podderzhki-russkogo-yazyka-i-kultury.html> (дата обращения: 02.05.2026 г.).
8. Официальный сайт Президента КР. – 28.08.2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--president-u4h.kg/ru/news/21/39498> (дата обращения: 02.05.2026 г.).
9. Официальный сайт издательства «Просвещение». – 11.11.2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prosv.ru/news/rossiya-peredaet-kyrgyzstanu-651-tys-uchebnikov-izdatelstva-prosveshchenie/> (дата обращения: 02.05.2026 г.).
10. Закон КР «Об образовании» от 11.08.2023 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cbd.minjust.gov.kg/4-3419/edition/1273902/ru>
11. Официальный телеграм-канал КР-СУ: пост 26.09.2025 г. [Электронный

- ресурс]. – Режим доступа: https://t.me/s/krsu_official?before=9162 (дата обращения: 02.05.2026 г.).
12. Русский язык и литература в школах Кыргызстана: Научно-методический журнал. – 13.12.2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ryalshk.edu.kg/%d0%bb%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-%d1%81%d0%b5%d0%b3%d0%be% d 0 % b 4 % d 0 % b d % d 1 % 8 f - % d 0 % b 8 - % d 0 % b 7 % d 0 % b 0 % d 0 % b 2 % d 1 % 8 2 % d 1 % 8 0 /> (дата обращения: 02.05.2026 г.).
13. *Гарающенко, Л. И.* Русский язык объединяет! / Л. И. Гарающенко // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 27.09.2025.
14. *Алтыбаева, З. Ч.* Билингвальное воспитание детей в Киргизии: преимущества и сложности / З. Ч. Алтыбаева // Русский язык в школе. – 2025. – Т. 86, № 5. – С. 19–27.

УДК 81'27

А. С. Молдомамбетова,
ведущий научный сотрудник
Института русского языка
им. А. О. Орусбаева КРСУ
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: gaanb28@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0001-6155-4769>



**Роль родного языка в формировании
этнической идентичности в условиях
многонационального государства
(на примере Кыргызской Республики)**

**Этникалык өзгөчөлүктү калыптандырууда
эне тилдин ролу көп улуттуу мамлекеттин шартында
(Кыргыз Республикасынын мисалында)**

**The Role of the Native Language
in Shaping Ethnic Identity within a Multinational State
(A Case Study of the Kyrgyz Republic)**

Аннотация. В статье рассматривается родной язык как важнейший фактор этнической идентичности в многонациональном Кыргызстане. На основе данных переписей населения 2009 и 2022 гг. анализируются особенности этноязыковой самоидентификации различных этнических групп республики. Установлено, что для большей части народов сохраняется тесная связь между национальной принадлежностью и родным языком, однако одновременно усиливаются процессы языковой трансформации и переориентации части населения на кыргызский язык как государственный и интеграционный ресурс. Показано, что русский язык продолжает выполнять функции межэтнического общения и социальной мобильности. Автор приходит к выводу, что современная языковая ситуация в Кыргызстане характеризуется сочетанием процессов сохранения этнокультурного многообразия и укрепления общенациональной интеграции.

Ключевые слова: родной язык; этническая идентичность; этноязыковая самоидентификация; кыргызский язык; русский язык; Кыргызстан

Аннотация. Макалада көп улуттуу Кыргызстандагы этникалык өзгөчөлүктүн (иденттүүлүктүн) эң маанилүү фактору катары эне тили каралат. 2009-жана

2022-жылдардагы калкты каттоонун маалыматтарынын негизинде республикадагы ар кандай этникалык топтордун этно-тилдик өзүн-өзү таануу өзгөчөлүктөрү талданат. Элдердин басымдуу бөлүгү үчүн улуттук таандыктык менен эне тилинин ортосундагы тыгыз байланыш сакталып калгандыгы, бирок ошол эле учурда тилдик трансформация процесстери жана калктын бир бөлүгүнүн кыргыз тилине мамлекеттик жана интеграциялык ресурс катары кайра багыт алуусу күчөп жаткандыгы аныкталган. Орус тили улуттар аралык баарлашуу жана социалдык мобилдүүлүк функцияларын аткарууну улантып жаткандыгы көрсөтүлгөн. Автор Кыргызстандагы азыркы тилдик кырдаал этномаданий көп түрдүүлүктү сактоо жана жалпы улуттук интеграцияны чыңдоо процесстеринин айкалышы менен мүнөздөлөт деген жыйынтыкка келет.

Негизги сөздөр: эне тили; этникалык иденттүүлүк; этно-тилдик өзүн-өзү таануу; кыргыз тили; орус тили; Кыргызстан

Abstract. The article examines the native language as a crucial factor of ethnic identity in multinational Kyrgyzstan. Based on the 2009 and 2022 population census data, the author analyzes the specific features of ethnolinguistic self-identification among various ethnic groups in the republic. The study reveals that a close link between ethnicity and the native language persists for most ethnic groups; however, processes of language transformation and a shift among a part of the population toward the Kyrgyz language as a state language and an integration resource are simultaneously intensifying. It is shown that the Russian language continues to function as a medium of interethnic communication and social mobility. The author concludes that the contemporary language situation in Kyrgyzstan is characterized by a combination of preserving ethnocultural diversity and strengthening nationwide integration.

Keywords: native language; ethnic identity; ethnolinguistic self-identification; Kyrgyz language; Russian language; Kyrgyzstan

Язык – не только средство коммуникации, но и один из важнейших элементов этнической культуры. Именно через язык передаются историческая память народа, его традиции, ценности и особенности мировосприятия. В этой связи родной язык рассматривается как один из ключевых факторов формирования и сохранения этнической идентичности [1, с. 116; 2, с. 138].

В условиях многонациональных государств языковой вопрос приобретает особую значимость. Кыргызстан относится к числу полиэтничных стран, где проживают представители более ста национальностей. Здесь сосуществуют кыргызский язык, имеющий статус государственного,

русский язык, являющийся официальным, а также языки многочисленных этнических меньшинств [3, с. 156]. Такое многообразие формирует сложную языковую ситуацию и делает актуальным изучение взаимосвязи между национальной принадлежностью и выбором родного языка.

Цель исследования заключается в выявлении роли родного языка в формировании этнической идентичности населения Кыргызстана и определении основных тенденций этноязыковой самоидентификации на современном этапе развития общества.

Материалы и методы исследования. Эмпирической базой исследования

послужили материалы Национальных переписей населения Кыргызской Республики 2009 и 2022 гг. Сопоставление данных позволило выявить изменения в языковой самоидентификации различных этнических групп за межпереписной период.

В работе использовались методы статистического, сравнительного и социолингвистического анализа. Особое внимание уделялось соотношению между этнической принадлежностью респондентов и указанным ими родным языком, что позволило определить степень этнолингвистической консолидации различных народов Кыргызстана.

Родной язык как маркер этнической идентичности. В современной науке родной язык рассматривается как важнейший показатель этнического самосознания [4, с. 2]. Для большинства людей именно язык становится символом принадлежности к определенной этнической группе. Он обеспечивает преемственность поколений, сохранение культурного наследия и передачу национальных традиций.

В многонациональных сообществах родной язык выполняет двойственную функцию. С одной стороны, он способствует сохранению этнической самобытности, а с другой – может подвергаться влиянию процессов урбанизации, миграции, глобализации и языковой ассимиляции. В результате между этнической принадлежностью и языковой идентичностью могут возникать определенные расхождения.

Для Кыргызстана данная проблема особенно актуальна. После обретения независимости в стране усилилось значение

кыргызского языка как символа государственности и национального единства. Одновременно русский язык сохранил важные позиции в сфере образования, науки, профессиональной деятельности и межатнического общения [5, с. 16]. В этих условиях выбор языка становится не только культурным, но и социальным фактором.

Этноязыковая самоидентификация населения Кыргызстана. Результаты исследования показывают, что большая часть жителей Кыргызстана продолжает связывать свою этническую принадлежность с языком своей национальности. Согласно данным переписи 2022 г., более 96 % населения назвали родным язык собственного этноса (табл. 1).

Наиболее высокий уровень этнолингвистической консолидации наблюдается среди кыргызов, русских, узбеков, дунган и таджиков. Так, более 99 % кыргызов считают родным кыргызский язык, что свидетельствует о высокой устойчивости национальной языковой идентичности. Аналогичная ситуация характерна для русских и дунган, среди которых большинство сохраняет язык своей национальности в качестве родного.

Вместе с тем данные переписей свидетельствуют о постепенных изменениях в языковой самоидентификации ряда этнических групп. Особенно заметна тенденция роста значения кыргызского языка среди национальных меньшинств. Если в 2009 г. кыргызский язык в качестве родного указывала лишь небольшая часть узбеков, таджиков, турок и казахов, то к 2022-му их число существенно увеличилось.

Таблица – Этнолингвистическая самоидентификация населения Кыргызстана по данным переписей 2009 и 2022 гг. (%)

Национальность	2009 г.	2022 г.	Изменение
Кыргызы	99,9	99,6	– 0,3
Узбеки	98,6	88,0	– 10,6
Русские	99,9	93,9	– 6,0
Дунгане	96,8	93,0	– 3,8
Уйгуры	76,8	54,6	– 22,2
Таджики	91,8	89,2	– 2,6
Турки	65,4	52,6	– 12,8
Казахи	67,5	54,2	– 13,3
Татары	66,5	42,6	– 23,9
Украинцы	24,5	20,7	– 3,8
Корейцы	49,0	38,7	– 10,3
Немцы	28,4	23,4	– 5,0
Азербайджанцы	86,8	85,8	– 1,0
Курды	96,2	86,8	– 9,4

Наиболее показательна ситуация среди узбекского населения. Доля узбеков, считающих родным узбекский язык, сократилась, тогда как количество респондентов, назвавших родным кыргызский язык, значительно выросло. Подобная динамика наблюдается также среди таджиков, турок и казахов.

Рост популярности кыргызского языка объясняется несколькими факторами. Во-первых, он является государственным языком и играет важную роль в системе образования и государственного управления. Во-вторых, владение кыргызским языком способствует социальной адаптации и расширяет возможности участия в общественной жизни страны. В-третьих, значительная часть представителей национальных меньшинств проживает

в регионах с преобладанием кыргызско-язычной среды.

Одновременно сохраняется высокая функциональная значимость русского языка. Несмотря на сокращение численности этнических русских, русский язык продолжает выполнять роль универсального средства межэтнической коммуникации. Он широко используется в системе образования, средствах массовой информации, бизнесе и профессиональной сфере [6, с. 112].

Особенно заметна роль русского языка среди украинцев, немцев, корейцев и татар. Для значительной части представителей этих этнических групп русский язык фактически стал основным языком повседневного общения и важным элементом культурной идентичности.

Полученные данные свидетельствуют, что языковая ситуация в Кыргызстане развивается в направлении формирования многоуровневой модели идентичности. При сохранении национальных языков как основы этнического самосознания усиливается интеграционная роль кыргызского и русского языков.

Итак, проведенное исследование показало, что родной язык остается одним из важнейших факторов этнической идентичности населения Кыргызстана. Для большинства этнических групп сохраняется устойчивая связь между национальной принадлежностью и родным языком, что свидетельствует о высокой степени этнокультурной консолидации общества.

Одновременно в стране наблюдаются процессы трансформации этноязыковой самоидентификации. Кыргызский язык укрепляет позиции не только среди титульной нации, но и среди представителей национальных меньшинств, выполняя функции государственного языка и инструмента общественной интеграции. Русский язык продолжает сохранять значение важного средства межэтнического общения, образования и профессиональной коммуникации.

Таким образом, современная языковая ситуация в Кыргызстане характеризуется сочетанием двух взаимосвязанных тенденций: сохранением языкового и культурного многообразия и усилением интеграционной роли кыргызского и русского языков. В этих условиях важной задачей государственной языковой политики остается поддержка национальных языков при одновременном развитии

условий для межэтнического взаимодействия и общественного согласия.

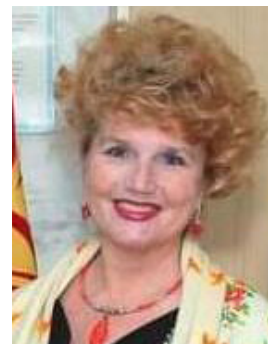
Литература

1. *Алпатов, В. М.* Языковая политика и родной язык / В. М. Алпатов // Социоллингвистика. – 2020. – № 3 (3). – С. 114–124 (DOI: 10.37892/2713-2951-2020-3-3-114-124).
2. *Хилханова, Э. В.* Человеческий фактор в российской социоллингвистике (субъективные заметки) / Э. В. Хилханова // Вопросы языкознания. – 2025. – № 4. – С. 129–156 (<https://doi.org/10.31857/0373-658X.2025.4.129-156>).
3. *Орусбаев, А. О.* Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане / А. О. Орусбаев. – Бишкек, 2003. – 227 с.
4. *Шовгенин, А. Н.* К вопросу разграничения понятий «родной язык», «первый язык», «второй язык», «неродной язык» в социоллингвистических исследованиях / А. Н. Шовгенин // Russian Linguistic Bulletin. – 2023. – № 8 (44). – Режим доступа: <https://rulb.org/archive/8-44-2023-august/10.18454/RULB.2023.44.19> (DOI: 10.18454/RULB.2023.44.19).
5. *Тагаев, М. Дж.* Диалог языков и культур (на материале функционирования и взаимодействия культурно-языковых пространств киргизского и русского языков) / М. Дж. Тагаев. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2015. – 240 с.
6. *Тагаев, М. Дж., Молдомамбетова, А. С.* Русский язык в Кыргызстане:

- 30 лет постсоветской эпохи: монография / М. Дж. Тагаев, А. С. Молдомамбетова. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2025. – 282 с.
7. Перепись населения и жилищного фонда Кыргызской Республики 2009 г. – Режим доступа: <https://stat.gov.kg/ru/statisticheskie-perepisi/perepis-naseleniya-i-zhilishnogo-fonda-kyrgyzskoj-respubliki-2009-goda/> (дата обращения: 30.08.2025).
8. Перепись населения и жилищного фонда Кыргызской Республики 2022 г. – Режим доступа: <https://stat.gov.kg/ru/publications/perepis-naseleniya-i-zhilishnogo-fonda-kyrgyzskoj-respubliki-2022-goda-kniga-i-osnovnye-socialno-demograficheskie-harakteristiki/> (дата обращения: 31.08.2025).

УДК 821.512.154+81'246.2

А. Г. Нарозья,
кандидат филологических наук,
доцент отделения филологии
Кыргызско-Турецкого университета «Манас»
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: alla.narozya@manas.edu.kg



Мар Байджиев – писатель-билингв

Мар Байджиев – билингв жазуучу

Mar Baidzhiev is a Bilingual Writer

Аннотация. В статье исследуются проблемы билингвизма в творчестве Мара Байджиева и выявляются особенности функционирования русского и кыргызского языков в его драматургии. Подчеркивается актуальность исследования, которая обусловлена возрастающим интересом к вопросам языкового взаимодействия в художественной литературе и необходимостью изучения творчества писателей-билингвов в контексте межкультурной коммуникации. Особое место отводится анализу драматургии Мара Байджиева, чье творчество занимает важное место в развитии кыргызской литературы и отражает процессы взаимодействия национальных культур и языков.

Ключевые слова: билингвизм; писатель-билингв; русский язык; кыргызский язык; драматургия; изобразительно-выразительные средства художественной речи; межкультурная коммуникация.

Аннотация. Макалада Мар Байжиевдин чыгармачылыгындагы билингвизм маселелери изилденип, анын драматургиясында орус жана кыргыз тилдеринин колдонулушунун өзгөчөлүктөрү аныкталат. Изилдөөнүн актуалдуулугу көркөм адабияттагы тилдердин өз ара аракеттенүүсүнө болгон кызыгуунун өсүшү жана маданияттар аралык коммуникациянын алкагында билингв жазуучулардын чыгармачылыгын изилдөө зарылдыгы менен шартталат. Өзгөчө көңүл Мар Байжиевдин драматургиясын талдоого бурулат, анткени анын чыгармачылыгы кыргыз адабиятынын өнүгүшүндө маанилүү орунду ээлеп, улуттук маданияттар менен тилдердин өз ара таасир этүү процесстерин чагылдырат.

Негизги сөздөр: билингвизм; билингв жазуучу; орус тили; кыргыз тили; драматургия; көркөм сөздүн элестүү-экспрессивдүү каражаттары; маданияттар аралык коммуникация.

Abstract. The article examines the issues of bilingualism in the works of Mar Baidzhiev and identifies the specific features of the functioning of the Russian and Kyrgyz languages in his dramatic works. The relevance of the study is determined by the growing interest in language interaction in fiction and the

need to investigate the works of bilingual writers within the framework of intercultural communication. Special attention is paid to the analysis of Mar Baidzhiev's dramaturgy, which occupies an important place in the development of Kyrgyz literature and reflects the processes of interaction between national cultures and languages.

Keywords: *bilingualism; bilingual writer; Russian language; Kyrgyz language; dramaturgy; stylistic devices; intercultural communication.*

Мар Ташимович Байджиев (1935–2021) – многогранно одаренная творческая личность. Писатель-билингв, он драматург, прозаик, сценарист, режиссер театра и кино, переводчик, манасовед, но прежде всего и более всего он драматург. Его пьесы получили союзное, европейское и мировое признание. Они ставились в трех московских театрах, вошли в репертуар более ста театров Советского Союза, были поставлены на сценах театров Германии, Польши, Чехословакии, Румынии, Венгрии, Австрии, Швеции, Финляндии, Монголии, Канады, Коста-Рики и других стран. Более того, они обрели новую жизнь в других видах искусства – в кино, на телевидении, в опере и балете. Мар Байджиев – народный писатель и заслуженный деятель искусств Кыргызстана, отличник кинематографии СССР, академик Национальной киноакадемии, кавалер ордена «Манас».

Цель статьи – выявить особенности проявления билингвизма в творчестве Мара Байджиева на основе сопоставительного анализа пьес на русском и кыргызском языках.

Рассматривая психологическую и биологическую сложность билингвизма, современная наука опирается на исследования в области нейролингвистики. Как отмечает известный исследователь, профессор Т. В. Черниговская, для человеческого мозга знание более чем одного

языка представляет собой «предельную степень сложности». В процессе речемыслительной деятельности мозг должен одновременно оперировать множеством уровней – фонетическим, морфологическим, синтаксическим, – каждый из которых имеет свои законы. У билингва эта нагрузка возрастает многократно, так как все эти системы работают в режиме высокой скорости и одновременно.

Особое значение для литературоведческого анализа имеет тезис Т. В. Черниговской о том, что язык во многом определяет наше видение мира. Согласно гипотезе лингвистической относительности (Сепира–Уорфа), знание нескольких языков означает наличие у человека нескольких картин мира. Для писателя-билингва это становится инструментом «стереоскопического зрения», позволяющим смотреть на действительность через разные призмы [1].

В определении типологии художественного билингвизма наиболее оптимальным представляется вариант Ч. Г. Гусейнова, который выделяет следующие *типы художественного билингвизма*: 1) творчество на национальном языке и авторский перевод на русский; 2) творчество на русском языке с последующим переводом на национальный; 3) параллельное творчество на национальном и русском языках без самоперевода; 4) временный или постоянный

переход с двуязычия на одноязычие, русское и/или национальное, при котором произведение не переводится автором на национальный язык в первом случае и русский – во втором; 5) творчество лишь на русском языке, которое причисляется к национальной литературе [2, 314–315]. Так или иначе, художественный билингвизм предполагает обязательное соприкосновение и взаимовлияние двух разных языков, соответственно и культур.

Важно понимать, что для писателя смена языка – это не просто технический перевод, а глубокий экзистенциальный опыт «переселения в другое жилище», поскольку, по знаменитой формуле М. Хайдеггера: «Язык есть дом бытия. В жилище языка обитает человек. Мыслители и поэты – хранители этого жилища» [3, с. 1]. Творческая практика мировых гениев подтверждает это положение. Так, В. Набоков признавался, что хотя он «обожает русский язык», английский для него стал богатейшим «рабочим инструментом», превосходящим русский в «фонетической точности» и «исступленности прозы».

Как справедливо отмечал Ч. Айтматов в своей знаковой статье «Билингвизм как определяющий фактор» (2008), ставшей его своеобразным духовным завещанием, современная развитая литература базируется на двух незыблемых началах: на собственной богатой национальной традиции и на мировом художественном опыте, активно впитываемом через второй язык. Процесс этот невероятно сложен и глубок, он напрямую способствует «кристаллизации нового типа писателя» – писателя-медиатора, способного транслировать уникальные национальные образы мира

в глобальное культурное пространство. Билингвизм в литературе создает качественно «новый уровень сознания», без которого принципиально немислимо современное искусство [4].

«Чингиз Айтматов и Мар Байджиев значительно в большей степени заслуживают чуткого, глубокого отношения к себе среди всех вышеназванных писателей-билингвов из бывшей советской литературы, так как такого феномена, когда писатели постоянно творили параллельно на двух языках, практически больше нет! Оба они в силу сложившихся жизненных обстоятельств с раннего детства владели двумя языками, затем в разное время учились в кыргызской и русской школах, постигая таким образом не только языковые знания, но и жизненные премудрости, истекающие из основ самой национальной особенности», – пишет в своем исследовании М. А. Апышев [5].

Мар Ташимович Байджиев с гордостью называл себя «настоящим, органическим билингвом», часто сравнивая свое положение в литературе с творческим статусом Владимира Набокова. Его двуязычие – это не механический, сухой перевод текста с одного языка на другой, а сложный, непрерывный процесс творческого взаимодействия двух национальных картин мира – кыргызской и русской. В своих многочисленных интервью Байджиев неустанно отмечал, что «ту же самую вещь нельзя перевести на другой язык слово в слово», так как в их основе изначально заложены принципиально «разные формы мышления».

Создавая оригинальные русскоязычные версии своих знаменитых пьес, он глубоко адаптировал их под менталитет

европейского читателя. Так, знаменитая метафорическая фраза из «Дуэли» «разошлись, как в море корабли» в авторском кыргызском варианте целенаправленно заменяется иным художественным образом, понятным кыргызскому читателю, чтобы вызвать у него эквивалентный эмоциональный резонанс.

О яркой личности и многогранном таланте Мара Байджиева с глубоким уважением высказывались выдающиеся деятели культуры. Профессор Советбек Байгазиев констатирует: «После 60-х годов кыргызская драматургия вышла на качественно новый этап развития. И этот мощный подъем, триумфальный приход реализма во многом связан именно с именем Мара Байджиева» [6]. Сам Мар Ташимович открыто признавал: «Если бы я писал только на кыргызском и не знал русского, я бы не смог донести свои мысли до такой широкой международной аудитории» [6]. При этом он бесконечно восхищался родным кыргызским языком, отмечая его уникальную образность и богатство. Переводя эпос «Манас», он испытывал колоссальную творческую радость от свободного владения обоими языковыми кодами.

В данной статье мы провели сопоставительный анализ языковых и стилистических особенностей пьес Мара Байджиева на русском и кыргызском языках с целью выявления специфических особенностей, характеризующих билингвальное мышление автора. Для анализа мы взяли три пьесы автора, написанные в разные периоды его творчества, – «Дуэль» («Торт адам») (1967 г.), «Праздник в каждом доме» («Ар бир үйдө майрам») (1972 г.), «Последний рейс» («Узак сапардагы поезд») (1982 г.),

опубликованные в двух сборниках драматурга – «На сцене» (2005) [7] и «Сахнада» (2006) [8]. Помощь в трактовании языковых и культурных реалий оказывала студентка КТУ «Манас» Айжаркын Турдукожоева.

В результате нашего анализа мы пришли к следующим наблюдениям и выводам:

1. Билингвизм в драматургическом наследии выдающегося кыргызского писателя и драматурга Мара Байджиева является не просто техническим инструментом перевода или средством расширения читательской и зрительской аудитории. Это глубокое художественное и социокультурное явление, формирующее уникальную национальную специфику его художественного мира, влияющее на моделирование характеров персонажей и играющее ключевую роль в раскрытии философско-идейного содержания его пьес.

2. Важный аспект авторского билингвизма, демонстрирующий глубинное различие между языковыми картинками мира, – несовпадение названий пьес на русском и кыргызском языках. Мар Байджиев не прибегал к калькированию, а подбирал для каждой языковой версии то имя, которое максимально точно резонировало с ментальностью конкретного адресата. «Дуэль» – «Торт адам» (1967 г.): русское название «Дуэль» акцентирует внимание на классическом европейском понимании психологического и этического поединка между героями, на остром индивидуальном конфликте чести и морали. Кыргызское название «Торт адам» (букв. «Четыре человека») смещает фокус на коллективность, на камерную замкнутость человеческой группы и на

то, как четыре разные судьбы, характера и мировоззрения сталкиваются в едином пространстве. Для кыргызского восприятия категория человек (адам) и взаимоотношения внутри группы имеют глубокий экзистенциальный и общинный смысл. «Последний рейс» – «Узак сапардагы поезд» (1982 г.): название «Последний рейс» на русском языке звучит драматично и фатально, предвещая конечную точку маршрута, подведение жизненных итогов или трагический финал. Кыргызский вариант «Узак сапардагы поезд» («Поезд в дальнем пути») поэтизирует и метафоризирует происходящее. Образ «узак сапар» (дальний путь) глубоко укоренен в кыргызской культуре и ассоциируется с жизненным путем человека, кочевьем, судьбоносными странствиями и духовными поисками, где важен не столько трагический финал, сколько сам процесс осмысления пройденного пути. Кстати, по этой пьесе был создан фильм «Поезд дураков» (1989), где Мар Байджиев выступил режиссером и сценаристом, а в окончательной редакции пьеса называлась «Поезд дальнего следования» (2004).

3. Языковой код, на котором изъясняются персонажи, напрямую создает их психологический и социальный портрет. Следует отметить, что Мар Байджиев виртуозно использует ономастику. В кыргызских версиях пьес персонажи носят традиционные кыргызские имена или кыргызские формы имен (например, Искендер вместо Искандер), что мгновенно погружает их в контекст родной ментальности. В русских версиях используются русские или адаптированные для русскоязычного слуха имена. Более того,

Байджиев часто прибегает к нарицательным именам (Парень – Жигит, Полупьяный – Чала мас, Проводница – Батмакан, Мужчина – Жүргүнчү киши), что позволяет типизировать персонажей, превращая их в собирательные образы общества того времени. Через язык персонажей драматург показывает уровень их интеграции в ту или иную культуру. Например, в «Дуэли» Азиз и Нази в русской версии легко оперируют европейскими метафорами: Азиз сравнивает грубость с поведением Отелло, а игрушечную обезьяну называет Бурбоном Вторым (что отсылает к французской королевской династии, грубости или даже к американскому виски). В кыргызской версии эти же персонажи переходят на абсолютно иной культурный код: Отелло заменяется ярким народным сравнением Кызылдай жинди (безумный, упрямый эгоист), а Бурбон становится Людвигом Экинчим (намек на Баварского короля-мецената). В «Последнем рейсе» образ Полупьяного (Чала мас) на русском языке маркирован городским «интеллигентским» панибратством: он говорит «пардон», «мөрсики за ваши персики» и поет романс Утесова «Под звездами балканскими» («Вспоминаю очи карие...»). В кыргызском тексте этот же герой превращается в типичного «элетского» (сельского) интеллигента в старом калпаке, который использует рифмованную народную присказку «ыракмат, байталыңды тырактат» и напевает популярную кыргызскую песню Бакыта Шатенова «Нарындан жазган салам кат». Таким образом, язык меняет не просто слова персонажа, он меняет его привычки, его манеры и его социальное лицо.

4. Один из наиболее ярких приемов Байджиева – адаптация известных культурных маркеров под восприятие конкретной аудитории. В русскоязычных версиях персонажи часто апеллируют к европейской и русской классике, в то время как в кыргызском тексте они органично переходят на образы, близкие кыргызскому миропониманию. Например, когда в пьесе «Последний рейс» полупьяный пассажир иронично сравнивает влюбленных с «Ромео и Джульеттой у Бахчисарайского фонтана», в кыргызском варианте этот образ заменяется глубоко национальной параллелью: они уподобляются героям романтического эпоса – Олжобаю и Кишимжан на Ошском базаре. Аналогичную замену великих имен можно наблюдать при характеристике пишущего человека: в русском тексте ворчливая проводница именует своего мужа Львом Толстым, подчеркивая объемы его писанины, тогда как в кыргызской версии метафорой масштабного писательского труда закономерно становится имя Чынгыза Айтматова. Даже на уровне сакральных понятий Байджиев учитывает религиозно-культурный контекст: восклицание Сармана «Иисус Христос» в пьесе «Праздник в каждом доме» на кыргызском языке преобразуется в упоминание «Мухаммеда Пайгамбара» (пророка Мухаммада).

5. Национальная специфика отчетливо прослеживается в описании предметов быта и музыкального фона, которые создают неповторимую атмосферу действия. Так, в пьесе «Дуэль» крупная рыба, которую герой держит в руках, в русском тексте уподобляется мандолине (европейскому струнному инструменту), а в кыргызском тексте она логично превращается

в комуз – традиционный трехструнный кыргызский инструмент, олицетворяющий душевность и связь с народными кюями. В пьесе «Последний рейс» деталь одежды – «обшарпанный саквояж» сельского интеллигента – в кыргызском варианте дополняется важным этнографическим маркером: на голове персонажа появляется «эски калпак» (старый калпак). Калпак в данном контексте служит не просто головным убором, а важнейшим национальным символом идентичности.

6. Различается и песенный репертуар героев: если в русском тексте персонажи поют советские эстрадные песни («Улетают журавли») или классические романсы («Плыви, мой челн»), то в кыргызском варианте они исполняют знаковые национальные произведения, такие как «Жамгыр токту» Туголбая Казакова или «Көл болсо да, көл боюнда мен болсом».

7. Особое внимание Мар Байджиев уделяет речевому поведению персонажей, перенося на кыргызский язык традиционные нормы уважения и гостеприимства. Обычное русское приглашение «Раздавайтесь» в кыргызском тексте превращается в ритуальное «Чечинип, төргө чыгыңыз». Понятие «төр» (почетное место в доме напротив входа) несет в себе глубокий этический смысл уважения к гостю.

Специфика национального восприятия возраста и родственных связей отражается в системе номинаций. Если Даир Мусаевич в русском тексте спрашивает про внуков, то в кыргызском используется более точное для кочевников разделение родственных линий – *небере-жээндериң* (внуки со стороны сыновей и дети дочери). Русский галантный жест поцелуя

руки девушке в кыргызской ментальности заменяется отеческим поцелуем в лоб (чекесинен өбөт), что выражает глубокую заботу, нежность и целомудрие. Даже эмоциональные метафоры и ругательства полностью переосмысливаются через призму национального языка: метафора сильной активности («Какая стала бойкая!») или хвастовства в кыргызской речи заменяется фразеологизмом, отсылающим к младенчеству: «Мен сени тырмактай кезинде көргөмүн» («Видел тебя размером с ноготок»). Образ индианок в белых покрывалах, символизирующий в сознании автора скромность и уединение, в кыргызском тексте трансформируется в невероятно поэтичное и понятное местному жителю сравнение тополей с молодыми невестками в белых платках – «ак жоолукчан келиндердей суйкайышат». Русское эмоциональное восклицание «Черт-те что!» или словосочетание «Ноев ковчег» преобразуется в разговорное «жиндикана» (дурдом), а сильная клятва или выражение досады «Клянусь богом!» – в традиционное эмоциональное пожелание «Каран түн урсун!» (Пусть постигнет темная ночь / несчастье).

Таким образом, национальная специфика в пьесах Мара Байджиева – это не внешний декоративный элемент, а органичная система художественного перевода, где русский и кыргызский тексты, существуя параллельно, используют абсолютно разные, но ментально равнозначные культурные, языковые и бытовые коды для достижения максимального психологического воздействия на зрителя.

Главная художественная функция билингвизма в драматургии Байджиева

заключается в том, что он углубляет гуманистическую и общечеловеческую идею его произведений. Автор доказывает, что, несмотря на внешние различия в культурных кодах, языковых метафорах, традициях и вероисповеданиях, суть человеческих трагедий, любви, долга, совести и греха остается неизменной. Когда Сарман в пьесе «Праздник в каждом доме» на русском языке восклицает «Иисус Христос!», а на кыргызском – «Мухаммед Пайгамбар!», Байджиев не просто адаптирует текст под религиозный контекст читателя. Он показывает, что в моменты высшего нравственного напряжения или отчаяния человек, к какой бы культуре он ни принадлежал, взывает к высшей справедливости. Когда Проводница на русском языке иронично называет пишущего длинные письма мужа Львом Толстым, а в кыргызском тексте – Чынгызом Айтматовым, или когда бытовая ссора в вагоне на русском языке характеризуется как «Ноев ковчег», а на кыргызском – как «жиндикана» (сумасшедший дом), – автор обнажает универсальные человеческие пороки, семейные драмы и социальный абсурд, понятные любому зрителю.

Билингвизм в драматургии Мара Байджиева – это не просто двуязычие, а диалог культур. Меняя названия пьес («Дуэль» / «Төрт адам», «Последний рейс» / «Узак сапардагы поезд»), трансформируя имена героев и их речевые портреты, Байджиев создает гибкую художественную систему. Русский язык в его пьесах открывает двери в мир глобальной, европейской и советской урбанистической культуры, в то время как кыргызский язык насыщает те же самые сюжеты глубоким национальным

колоритом, ментальностью, сакральными понятиями (такими, как *төр, калпак, ко-муз, ак жоолук, ботом, кокуй, айланып кетейин, кокуй кун* и т. д.). В конечном итоге именно этот дуализм позволяет автору достичь поразительной философской глубины, демонстрируя, что национальные пути выражения могут быть разными, но общечеловеческие ценности – едины.

Авторский билингвизм превосходит рамки механического владения двумя языковыми кодами. Это продуктивный, глубоко экзистенциальный «психический механизм» и способ речемыслительной деятельности, который дарит автору «стереоскопическое зрение» (Г. Гачев) – способность одновременно оперировать двумя суверенными картинками мира, синтезируя инациональный опыт.

Сопоставительное исследование оригинальных русскоязычных и кыргызскоязычных версий пьес М. Байджиева позволило зафиксировать, что автор не занимался буквальным калькированием или техническим самопереводом. Он осуществлял глубокую социокультурную и ментальную адаптацию текстов под конкретную разноразличную аудиторию. Художественное двуязычие в творчестве Мара Байджиева имеет определяющее, смыслообразующее значение как для его индивидуального стиля, так и для истории всей национальной словесности: билингвизм Байджиева выступает не как «иностранный акцент» или вынужденный компромисс, а как высшая форма диалога культур.

Литература

1. Черниговская, Т. В. Выпуск «Билингвизм и мозг» [Электронный ресурс] / Т. В. Черниговская – Режим доступа: <https://youtu.be/ewWG31rPonM?si=15olJolERp0DovDG>
2. Гусейнов, Ч. Г. Проблемы двуязычного художественного творчества в советской литературе / Ч. Г. Гусейнов // Единство, рожденное в борьбе и труде. – М.: Известия, 1972.
3. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / пер. В. В. Бибихина [Электронный ресурс] / М. Хайдеггер. – Режим доступа: https://phil.ulstu.ru/files/studentam/2.2_haid_hum.pdf
4. Айтматов, Ч. Билингвизм как объединяющий фактор [Электронный ресурс] / Ч. Айтматов // Стратегия России. – 2008. – №1. – Режим доступа: http://sr.fondedin.ru/new/fullnews_arch_to.php?subaction=showfull&id=1201602581&archive=1201603769&start_from=&ucat=14&
5. Апышев, М. Феномен двуязычия: Чингиз Айтматов и Мар Байджиев [Электронный ресурс] / М. Апышев / научно-популярное издание. – Бишкек, 2009. – 156 с. – Режим доступа: <http://www.literatura.kg/articles/?aid=1031>
6. Мар Байжиевдин мезгил барактары. 18.11.2015. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://youtu.be/LLBWp4DXZMM?si=DSi0ginUpvfF8ldv>
7. Байджиев, М. На сцене [Электронный ресурс] / М. Байджиев / предисл. Ю.С. Рыбакова. – Бишкек: Фонд «Седеп». – 2005. – 300 с.
8. Байжиев, М. Сахнада / М. Байжиев / С. Байгазиевдин баш сөзү. – Бишкек: «Седеп» фондусу, 2006. – 542 б.

УДК 37.0

И. А. Пешехонова,
старший преподаватель
кафедры русской филологии КРСУ
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: peshcom201@gmail.com



Видеоряд как средство формирования коммуникативной компетенции инофонов в процессе преподавания русского языка как иностранного

Видеоряд чет элдиктердин орус тилин чет тили катары үйрөнүү процессинде коммуникативдик компетенттүүлүгүн калыптандыруунун каражаты катары

Video Sequence as a Means of Developing the Communicative Competence of Non-native Speakers in the Process of Teaching Russian as a Foreign Language

***Аннотация.** В статье рассматриваются новые подходы, методические приемы, оптимизирующие процесс образования. Особое внимание уделяется аудиовизуальному средству обучения. Отмечается, что видеофонограммы – эффективное средство формирования социокультурной компетенции. Работа с аудио- и видеосюжетом при правильном выборе материала играет не только обучающую, но познавательную и воспитательную роль.*

***Ключевые слова:** аудиовизуальные средства; видеоряд; моторное восприятие; просмотрная работа; припросмотровая работа; послепросмотровая работа*

***Аннотация.** Макалада билим берүү процессин оптималдаштыруучу жаңы ыкмалар жана методикалык ыкмалар каралат. Аудиовизуалдык окутуу каражаттарына өзгөчө көңүл бурулат. Видеофонограммалар социалдык-маданий компетенцияны калыптандыруунун натыйжалуу куралы экени белгиленет. Аудио жана видеосюжеттер менен иштөө, материал туура тандалган учурда, окутуучу гана эмес, таанып-билүүчүлүк жана тарбиялык ролду да ойнойт.*

Негизги сөздөр: аудиовизуалдык каражаттар; видеокатар; мотордук кабыл алуу; көрүүгө чейинки иш; көрүү учурундагы иш; көргөндөн кийинки иш

Abstract. *The article examines new approaches and methodological techniques that optimize the educational process. Special attention is paid to audiovisual teaching tools. It is noted that video-phonograms are an effective tool for developing sociocultural competence. When the material is selected correctly, working with audio and video clips plays not only an educational but also a cognitive and upbringing role.*

Keywords: *audiovisual tools; visual range; motor perception; pre-viewing activity; while-viewing activity; post-viewing activity*

Интенсификация обучения требует новых подходов, оптимизирующих процесс образования решений, современных методических приемов. Достичь этого при ограниченном количестве аудиторных занятий можно благодаря использованию интенсивных методов и инновационных технологий обучения. На сегодня в методике преподавания русского языка как иностранного активно используются аудиовизуальные средства обучения. Среди них особое место занимает видеоряд. Он используется как вспомогательное средство формирования речевой, социолингвистической, дискурсивной и прагматической составляющих коммуникативной компетенции. В последние годы актуализировалась задача представления видеоряда как средства формирования компетенции, основанной на погружении обучаемых не только в языковые, но и в социокультурные, лингвострановедческие концепты. Исследование видеоряда как элемента обучающей программы при формировании коммуникативной компетенции на продвинутом уровне владения языком – фокус нашего внимания.

А. Н. Щукин в качестве средств аудиовизуального обучения рассматривает видеофонограммы: кинофильмы,

видеофильмы, телепередачи, компьютерные программы, считая их «наиболее эффективным и перспективным средством обучения» [1].

Аудиовизуальные средства позволяют достичь в обучении такого эффекта, при котором «непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный; моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала» [2]. Безусловно, качественная видеофонограмма способствует максимальному погружению обучаемого зрителя в ситуативный контент, связанный с восприятием элементов культуры, традиций, этнических и социальных особенностей жизни народа, с функционированием этикетных формул, интенциональных особенностей взаимодействия в данной коммуникативной среде.

Видеофонограммы – эффективное средство формирования социокультурной компетенции. Это объясняется тем, что языковой материал представлен в реальном коммуникативном контексте. Информационные видеосюжеты

и телевизионные материалы позволяют в наиболее полной степени реализовать современный методический принцип изучения иностранного языка в социокультурном контексте его функционирования. Правильно подобранные фильмы погружают иностранца в историю народа, в его традиции, знакомят с праздниками и т. д. У обучаемых появляется возможность отследить характерные для новой культуры невербальные средства общения: «Кино – прежде всего визуальное искусство, в нем психологический подтекст выявляется преимущественно средствами звукозрительного эффекта, т. е. в фильме речь всегда рассчитана на сочетание с подробностями мимической игры и обстановки действия, помогающими до конца понять внутренний смысл каждой реплики, каждого слова» [3]. Благодаря аудиовизуальному сюжету обучаемые усваивают фразеологизмы, идиомы и клише, прецедентные тексты и имена, часто встречающиеся в разговорной речи. Таким образом, использование видеофонограмм – необходимое условие формирования социокультурной компетенции.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция дает инофону возможность восполнить пробелы в знании языка. Обладатель данной компетенции может догадаться о значении неизвестных слов, фраз, выбрать нужное значение слова в словаре, упростить фразу и т. д. Видео ряд эффективно формирует данный вид компетенции. При просмотре фильма над фильмом не всегда удастся проработать все неизвестные слова, выражения, фразы. Встретив их в видеоряде,

слушатель пытается самостоятельно догадаться об их значении.

Профессиональная компетенция приобретается инофонами в ходе обучения. Она обеспечивает успешную деятельность. Профессиональная компетенция предполагает знание наук, значимых для определенного рода деятельности, организаторские способности, владение коммуникативной компетенцией, близкой к уровню носителей языка; обладание личностными качествами (требовательность, вежливость, доброжелательность, ответственность и т. д.). Данный подвид коммуникативной компетенции также успешно формируется с помощью видеоряда. На занятиях могут быть показаны фильмы, связанные с будущей профессией студентов. Многие фильмы положительно влияют на человека, воспитывая в нем личностные качества, которые обеспечивают успешную профессиональную деятельность.

И. П. Лысакова отмечает следующие достоинства аутентичных видеофонограмм:

- 1) знакомят иностранцев с неадаптированной речью носителей языка;
- 2) обладают мощным культурологическим потенциалом;
- 3) имеют большую художественно-эстетическую ценность.

Для того чтобы работа с видеосюжетом стала результативной, необходимо особое внимание уделить подбору материала (фильма):

- 1) должен вызывать интерес у обучаемых;
- 2) должен соответствовать уровню знаний обучаемых;

3) не должен быть слишком долгим;
4) должен нести информацию, которую можно будет обсудить;

5) желательно, чтобы фильм нес дополнительную информацию о стране изучаемого языка [4].

Таким образом, видеоматериал позволяет интенсифицировать процесс обучения, повысить мотивацию к изучению языка, снять у обучаемых психологический барьер в работе с языковым материалом. Ответственно подойти к использованию видеоряда – значит правильно выбрать видеоматериал, определиться с целью просмотра, разработать систему упражнений.

Современные методисты считают, что работа над фильмом должна включать три этапа.

Подготовительный этап (допросмотровая работа). На этом этапе снимаются языковые трудности. Обучаемым сообщается цель просмотра, дается лингвострановедческий комментарий, вводятся необходимые слова и модели синтаксических единиц, закрепляется ранее изученный лексический и грамматический материал, анализируются разговорные формулы, формируется социально-психологический фон, может происходить снятие возможных трудностей понимания путем выборочного аудирования отдельных фрагментов. На допросмотровом этапе преподаватель может узнать, владеют ли слушатели какой-либо информацией по данной теме, сообщить название видеоряда, предложить высказать догадку, о чем будет идти речь. Повышению мотивации способствует предварительное чтение текстов

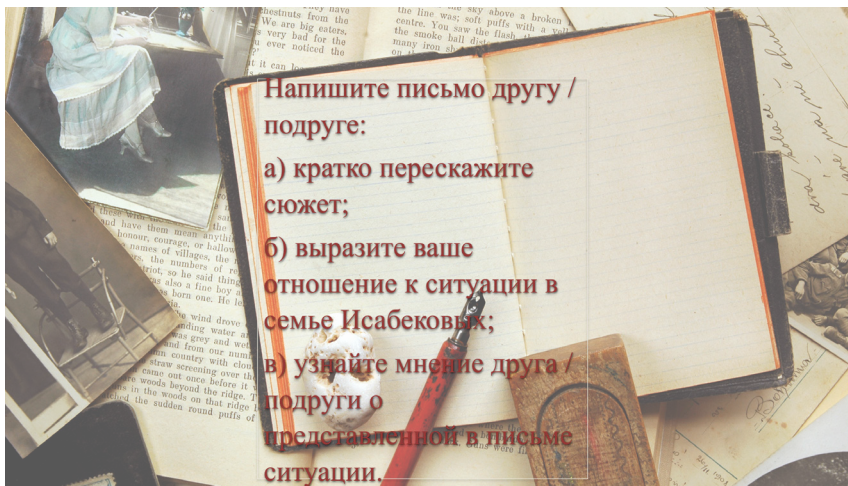
или обсуждение проблем по той же тематике. В таком случае видеоряд должен нести новую информацию.

Просмотр фильма (припросмотровая работа). Обучаемым обязательно дается установка: понять содержание фильма и подготовиться к его обсуждению. Вопросы к фильму могут быть даны заранее, это сделает просмотр фильма целенаправленным.

Послепросмотровая работа – обязательный элемент. На этом этапе осуществляется контроль понимания содержания, использования языковых и речевых средств. Работа включает как устное обсуждение, так и письменные задания. Обучаемые обсуждают просмотренный фильм, высказывают мнение, отвечают на вопросы.

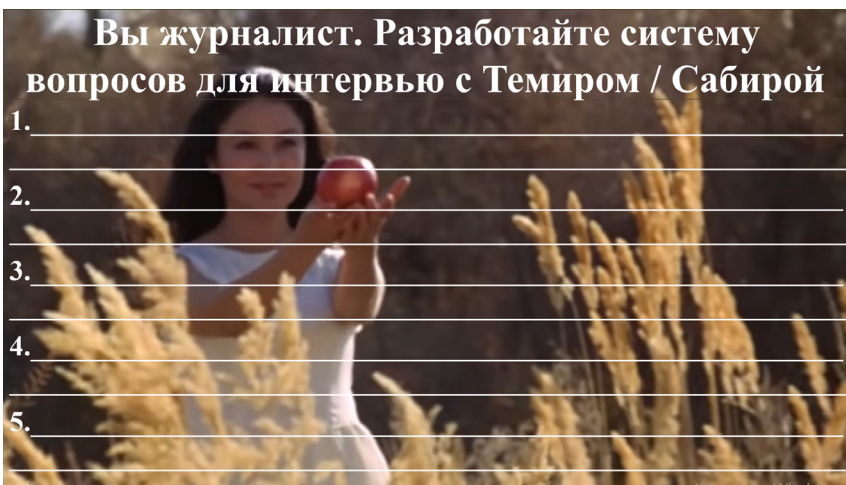
В последние годы возрос неподдельный интерес иностранных студентов к реалиям культуры Кыргызстана. Знания об обычаях, о традициях, духовных и социальных ценностях нашей страны могут быть переданы в учебной среде различными способами и средствами, в числе которых непреходящие культурные ориентиры, например, сценарные экранизации произведений Чингиза Айтматова. Ценность таких материалов заключается в том, что автор прецедентного текста участвовал в разработке сценарного варианта произведения, поэтому идиостиль в подобных видеофонограммах остается максимально выраженным.

Вниманию и оценке специалистов предлагается кейс «Красное яблоко», разработанный по материалам кинофильма Ч. Айтматова и Т. Океева, отражающего социально-бытовые и личностные



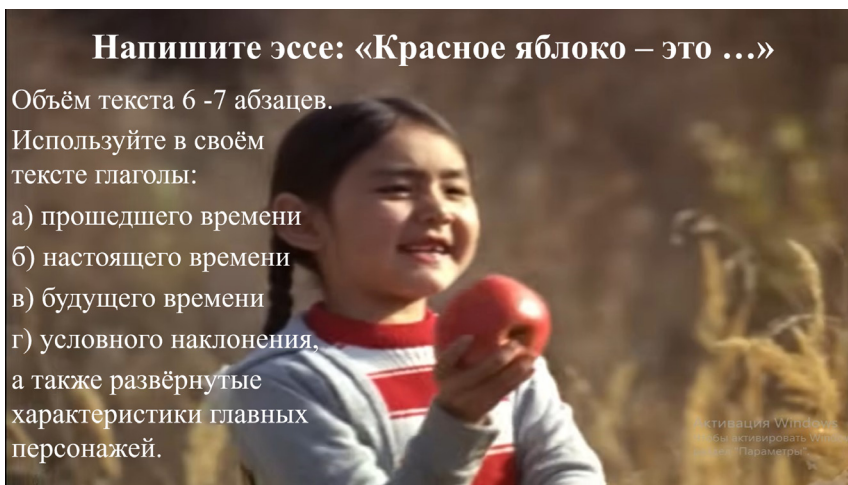
Напишите письмо другу / подруге:

- а) кратко перескажите сюжет;
- б) выразите ваше отношение к ситуации в семье Исабековых;
- в) узнайте мнение друга / подруги о представленной в письме ситуации.



Вы журналист. Разработайте систему вопросов для интервью с Темиром / Сабирой

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Напишите эссе: «Красное яблоко – это ...»

Объем текста 6 -7 абзацев.

Используйте в своём тексте глаголы:

- а) прошедшего времени
- б) настоящего времени
- в) будущего времени
- г) условного наклонения,

а также развёрнутые характеристики главных персонажей.



**Продумайте и запишите
советы Анаре:**

ориентиры нашего общества, которое включает концепты национальной культуры и особенности быта кыргызской интеллигенции советского периода.

Следует отметить, что предложенные слайды представляют комбинаторику домашнего задания: студенты в зависимости от желания или сложности задания имеют возможность выполнить то, которое им по силам.

Главная цель выполнения домашнего задания для обучаемых – выход в речь, стремление создать по выбранной программе собственный текст, который отразит языковую, речевую, стратегическую, социолингвистическую, прагматическую составляющие коммуникативной компетенции каждого участника программы.

Литература

1. *Щукин, А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин [Электронный ресурс]. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru/2391.
3. *Игнатъев, О. В.* Речь в кино и средства киновыразительности при изучении русского языка иностранными учащимися / О. В. Игнатъев // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сб. материалов международной научно-практической конференции. Т. 2. – М., 2010. – С. 3–7.
4. *Барменкова, О. И.* Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20–25.

УДК 10.02.08

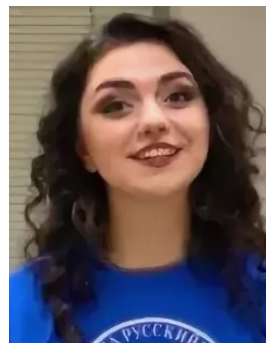
Л. Р. Сираждинова,

ассистент кафедры русского языка № 5
Российского университета дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: slr150900@mail.ru



Н. А. Григорянц,

магистр кафедры мировой литературы и культуры
Института гуманитарных наук
Российско-Армянского (Славянского) университета
(Армения, г. Ереван).
E-mail: nadezhda.grigoryants@student.rau.am



**Интеграция цифровых технологий в систему
подготовки иностранных студентов к тестированию
по русскому языку как иностранному (уровень А2):
опыт разработки и апробации авторского чат-бота**

**Санариптик технологияларды чет өлкөлүк студенттерди
орус тилин чет тили катары тестирлөөгө (А2 деңгээли)
даярдоо тутумуна интеграциялоо: автордук чат-ботту
иштеп чыгуу жана апробациялоо тажрыйбасы**

**Integration of Digital Technologies Into the System
of Preparing International Students for Russian
as a Foreign Language Testing (Level A2):
Development and Approbation of an Author's Chatbot**

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения цифровых технологий в подготовке иностранных студентов к сертификационному тестированию по русскому языку как иностранному на уровень А2. На основе анализа существующих образовательных платформ и чат-ботов выявлены их методические ограничения, что послужило основанием для создания авторского цифрового продукта – чат-бота RuslovoRUDNbot на платформе Telegram. Описаны архитектура, функциональные возможности и лингводидактический потенциал бота, представлена система упражнений для студентов экономического профиля с учетом профессиональной направленности обучения. Приводятся результаты экспериментального обучения (март–май 2025 г., 30 студентов, РУДН), подтверждающие значительное повышение уровня сформированности языковых компетенций: средний балл по имитационным умениям вырос с 3,5 до 4,9, по трансформационным и коммуникативным – с 6,3 до 9,6. Сформулированы практические рекомендации для преподавателей РКИ по интеграции чат-ботов в образовательный процесс. Особое внимание уделяется адаптации предложенной методики для студентов из тюркоязычных стран на основе сопоставительного анализа грамматических систем русского и тюркских языков.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; тестирование РКИ; уровень А2; цифровые технологии; чат-боты; система упражнений; РУДН; искусственный интеллект; профессионально-ориентированное обучение; экспериментальное обучение; тюркоязычные студенты; сопоставительная грамматика

Аннотация. Макалада чет өлкөлүк студенттерди орус тили чет тили катары (РКИ) боюнча А2 деңгээлине сертификаттык тестирилөөгө даярдоодо санариптик технологияларды колдонуунун теориялык жана практикалык аспекти каралат. Иштен жаткан билим берүү платформаларын жана чат-ботторду талдоонун негизинде алардын методикалык чектөөлөрү аныкталган, бул Telegram платформасында RuslovoRUDNbot автордук чат-ботун түзүүгө негиз болгон. Боттун архитектурасы, функционалдык мүмкүнчүлүктөрү жана лингводидактикалык потенциалы сүрөттөлгөн, ошондой эле окутуунун кесиптик багытын эске алуу менен экономика профилиндеги студенттер үчүн көнүгүүлөр тутуму сунушталган. Тилдик компетенциялардын калыптануу деңгээлинин олуттуу жогорулагандыгын тастыктаган эксперименталдык окутуунун жыйынтыктары келтирилген (2025-ж. март–май, 30 студент, РУДН): имитациялык көндүмдөр боюнча орточо балл 3,5тен 4,9га чейин, ал эми трансформациялык жана коммуникативдик көндүмдөр боюнча 6,3төн 9,6га чейин өскөн. Орус тилин чет тили катары окуткан окутуучулар үчүн билим берүү процессине чат-ботторду интеграциялоо боюнча практикалык сунуштар иштелип чыккан. Орус жана түрк тилдеринин грамматикалык тутумдарын салыштырмалуу талдоонун негизинде сунушталган методиканы түрк тилдүү өлкөлөрдөн келген студенттер үчүн адаптациялоого өзгөчө көңүл бурулган.

Негизги сөздөр: орус тили чет тили катары; РКИ тестирилөөсү; А2 деңгээли; санариптик технологиялар; чат-боттор; көнүгүүлөр тутуму; РУДН; жасалма интеллект; кесипке багытталган окутуу; эксперименталдык окутуу; түрк тилдүү студенттер; салыштырмалуу грамматика.

Abstract. The article examines theoretical and practical aspects of using digital technologies in preparing international students for certification testing in Russian as a foreign language at level A2. Based on the analysis of existing educational platforms and chatbots, their methodological limitations were identified, which served as the basis for creating the author's digital product — the chatbot

«RuslovoRUDNbot» on the Telegram platform. The architecture, functionality and linguodidactic potential of the bot are described, a system of exercises for economics students is presented, taking into account the professional orientation of training. The results of experimental training (March–May 2026, 30 students, RUDN University) are presented, confirming a significant increase in the level of language competence formation: the average score for imitation skills increased from 3.5 to 4.9, for transformational and communicative skills — from 6.3 to 9.6. Practical recommendations for RFL teachers on integrating chatbots into the educational process are formulated. Special attention is paid to the adaptation of the proposed methodology for students from Turkic-speaking countries based on a comparative analysis of the grammatical systems of Russian and Turkic languages.

Keywords: *Russian as a foreign language; RFL testing; level A2; digital technologies; chatbots; system of exercises; RUDN University; artificial intelligence; professionally oriented teaching; experimental training; Turkic-speaking students; comparative grammar*

Современные тенденции развития высшего образования характеризуются активной цифровой трансформацией, что особенно актуально для системы подготовки иностранных граждан в российских вузах. В соответствии с Указом Президента РФ от 21.07. 2020 г. № 474, предусматривающим увеличение численности иностранных студентов до 500 тысяч человек к 2030 г., возрастает потребность в эффективных методах обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Особое значение в этом контексте приобретает работа со студентами из тюркоязычных стран – Кыргызстана, Казахстана, Туркменистана, Узбекистана и Азербайджана, которые составляют значительную часть иностранного контингента российских вузов. В 2026 г. в РУДН обучалось более 13 тыс. иностранных студентов, из которых около 32 % представляют страны СНГ, включая тюркоязычные государства. Ключевым этапом в процессе языковой подготовки является сертификационное тестирование на уровень A2, которое дает право на поступление в российские образовательные организации и подтверждает способность

студента к коммуникации в ограниченном числе стандартных ситуаций. Традиционные методики, основанные преимущественно на аудиторной работе и печатных учебных пособиях, не всегда обеспечивают необходимый уровень индивидуализации и оперативной обратной связи, особенно в условиях ограниченного учебного времени. Кроме того, для тюркоязычных студентов существенную сложность представляют типологические различия между агглютинативным строем тюркских языков и флективной системой русского языка: отсутствие категории рода, иная падежная система, различия в видо-временных формах глагола, иной порядок слов. В связи с этим возникает необходимость поиска и внедрения цифровых инструментов, дополняющих традиционное обучение и предоставляющих студентам возможность самостоятельно работать над развитием языковых компетенций с учетом особенностей их родного языка. В магистерском исследовании, выполненном на кафедре русского языка № 5 Института русского языка РУДН, была разработана и апробирована система подготовки к тестированию

на уровень А2 с использованием авторского чат-бота RuslovoRUDNbot, ориентированная в том числе на студентов из тюркоязычных стран. Цель настоящей статьи – представить теоретическое обоснование, практическую реализацию и результаты апробации данной системы, а также сформулировать методические рекомендации для преподавателей РКИ.

В современной методике преподавания иностранных языков всё большее внимание уделяется использованию технологий искусственного интеллекта, в частности чат-ботов. Как отмечает Б. Е. Стариченко, чат-боты представляют собой компьютерные программы, имитирующие живое общение на естественном языке, и могут быть эффективно использованы в образовательных целях [1, с. 91]. С. А. Асанов подчеркивает, что простота использования и привычный формат взаимодействия делают чат-боты удобными для обучающихся, а для преподавателей они открывают возможности для внедрения инновационных методов обучения [2, с. 39]. Однако анализ существующих образовательных чат-ботов на платформе Telegram, таких как MyRUSkeybot, Rus4meBot и LingvoBot, позволил выявить ряд существенных недостатков: ограниченный бесплатный период использования, отсутствие выбора тематики (материал предлагается случайным образом), невозможность самостоятельного ввода ответов (пользователь может лишь выбирать из предложенных вариантов), отсутствие комплексного тестирования на языковой уровень, недостаточная обратная связь при выполнении заданий, а также отсутствие учета родного языка учащихся.

Выявленные ограничения послужили прямым основанием для разработки собственного цифрового продукта, который учитывал бы специфику подготовки к тестированию и потребности студентов-экономистов, в том числе из тюркоязычных стран.

Таким продуктом стал чат-бот RuslovoRUDNbot, созданный на платформе Telegram с использованием языка программирования Python и библиотек pyTelegramBotAPI (для работы с Telegram API) и gTTS (для генерации голосовых сообщений). Выбор Telegram обусловлен его широкой распространенностью среди иностранных студентов, включая учащихся из стран Центральной Азии, поддержкой голосовых сообщений, наличием развитого API и простотой интеграции образовательных решений. Программа рассчитана на изучение русского языка на элементарном (А1) и базовом (А2) уровнях и включает несколько функциональных блоков. Прежде всего это тематический модуль, предоставляющий пользователю список доступных тем: «Текстовый материал», «Лексические конструкции», «Новые слова» и «Голосовые сообщения». Для студентов из тюркоязычных стран добавлен специальный раздел «Сопоставительная грамматика», где грамматические явления русского языка объясняются через сопоставление с аналогичными конструкциями в кыргызском, казахском и узбекском языках. Каждая тема содержит набор заданий соответствующего типа. Кроме того, бот предлагает интерактивные упражнения – чтение текстов с последующими вопросами, отработку лексических конструкций,

введение новой лексики с переводом на язык-посредник и голосовые упражнения. Важной особенностью является голосовой ввод: с использованием библиотеки gTTS бот генерирует голосовые сообщения с образцами произношения, а студент может записать собственное голосовое сообщение для тренировки произносительных навыков. Обратная связь реализована таким образом, что бот проверяет правильность введенных ответов, при ошибке указывает верный вариант и поясняет грамматическое или лексическое правило (при необходимости с переводом на родной язык студента), после чего предлагает продолжить работу. Наконец, адаптивность бота проявляется в том, что при завершении одной темы он автоматически предлагает перейти к другой, обеспечивая непрерывность и последовательность обучения. Принцип работы бота основан на обработке текстовых команд и callback-данных от inline-клавиатуры: каждое действие пользователя анализируется, в зависимости от выбранной темы или введенного ответа формируется соответствующий ответ.

На рис. 1 представлено главное меню чат-бота RuslovoRUDNbot в Telegram, где отображены все доступные тематические блоки.

Разработанная система упражнений ориентирована на студентов экономического профиля и учитывает требования типового теста на уровень A2. Все задания интегрированы в чат-бот и могут выполняться как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Проиллюстрируем систему на примере тематического модуля «Определение экономики». Первое

задание является имитативным: студент прослушивает аудиозапись с произношением экономических терминов – *благ*, *деятельность*, *жилище*, *закон*, *защита*, *образование*, *общество*, *отрасль*, *потребность*, *производство*, *ресурсы*, *торговля*, *хозяйство* и *ценность* – и записывает голосовое сообщение с их повторением. Это упражнение направлено на формирование слухопроизносительных навыков и правильного ударения, что критически важно для профессиональной коммуникации. Для тюркоязычных студентов бот дополнительно показывает транскрипцию с ударением и дает сопоставительный пример на родном языке, поскольку в тюркских языках ударение, как правило, падает на последний слог, что создает интерференцию при изучении русского языка.

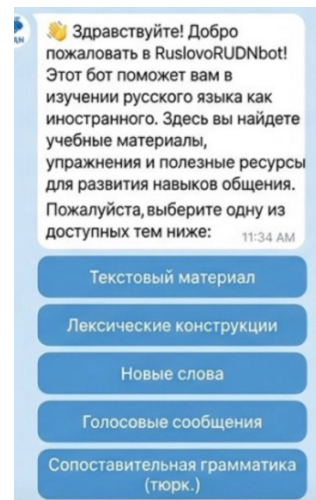


Рис. 1. Главное меню чат-бота RuslovoRUDNbot в Telegram.

Второе задание относится к репродуктивному типу: студенту предлагаются краткие определения ключевых понятий,

например «*Экономика* – это хозяйственная деятельность человека» или «*Благо в экономике* – всё, что способно удовлетворять потребности людей», необходимо воспроизвести их по памяти в чате. Такое упражнение активизирует механизмы кратковременной памяти и способствует глубокому усвоению дефиниций. Для студентов из тюркоязычных стран бот может дополнительно показывать перевод определения на родной язык, что особенно важно на начальном этапе освоения профессиональной лексики. Например, для кыргызских студентов определение *экономика* сопровождается переводом: «*Экономика* – бул адамдын чарбалык иш-мердүүлүгү».

Третье задание продуктивное: студент составляет словосочетания по модели «глагол + существительное» – обеспечивать развитие, производить товары, связывать деятельность, удовлетворять потребности, после чего записывает голосовое сообщение с их произнесением. Это развивает навыки синтаксического конструирования и готовит к построению

развернутых высказываний. Для тюркоязычных студентов это задание особенно важно, поскольку в тюркских языках глагольное управление существенно отличается от русского: например, в кыргызском языке послелого и падежные окончания выполняют функции, которые в русском языке реализуются через систему предлогов и падежей.

На рис. 2 представлен пример выполнения упражнения на составление словосочетаний с обратной связью от бота.

Четвертое задание посвящено конструированию дефиниций: студент осваивает шаблонные модели «что? – это что?», «что? представляет собой что?», «что? является чем?» и затем дает определения экономическим понятиям, что формирует академический стиль речи. Для тюркоязычных студентов бот показывает аналогичные конструкции в родном языке, например, в кыргызском «*Экономика* – бул...», «*Экономика* ... болуп саналат», что позволяет быстрее усвоить русские синтаксические модели.

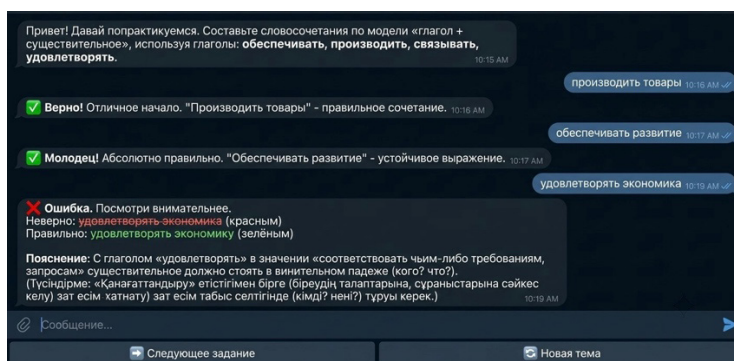


Рис. 2. Пример выполнения упражнения на составление словосочетаний с обратной связью.

Пятое задание является коммуникативным: студент читает адаптированный текст об экономике Кыргызстана (анализ денежно-кредитной политики Национального банка КР, структура экономики республики, основные экспортные позиции), отвечает на вопросы по содержанию в формате «+» / «-» и составляет устное монологическое высказывание на тему «Экономика моей страны» или «Где и кем может работать экономист?» с записью голосового сообщения. Это задание интегрирует все виды речевой деятельности и непосредственно готовит к устной части экзамена. Использование страноведческого материала из экономики родных стран студентов, особенно из

Кыргызстана, Казахстана и Узбекистана, значительно повышает мотивацию и позволяет применять язык в знакомом профессиональном контексте. На рис. 3 представлен модуль «Экономическая лексика» в системе ТУИС РУДН с видеороликом и списком терминов на языке-посреднике.

Таким образом, предложенная система упражнений охватывает все аспекты, проверяемые на сертификационном тестировании, и позволяет студенту систематически отрабатывать каждый из них с учетом особенностей родного языка.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной системы проводилась с 1 марта по 1 мая 2026 г. на кафедре русского языка № 3 (Подготовительный

Личный кабинет

Мои курсы

Экономическая лексика (подготовительный факультет)

Экономическая лексика (подготовительный факультет)

Анализ денежно-кредитной политики Национального банка Кыргызской Рес...

Анализ денежно-кредитной политики Национального банка Кыргызской Республики

Денежно-кредитная политика

Национальный банк проводит сдерживающую денежно-кредитную политику для контроля инфляции.

Кредитная политика

Национальный банк проводит сдерживающую денежно-кредитную политику для контроля инфляции.

Кредитно-денежная политика

Национальный банк проводит сдерживающую денежно-кредитную политику для контроля инфляции.

Ключевые термины

Национальный банк проводит сдерживающую денежно-кредитную политику для контроля инфляции.

Рис. 3. Модуль «Экономическая лексика» в системе ТУИС РУДН.

143

факультет РУДН) в группах студентов экономического профиля ЭЭ-23, ЭЭ-25 и ЭЭ-38. В эксперименте приняли участие 30 студентов, из которых 12 представляли тюркоязычные страны (Кыргызстан, Казахстан, Туркменистан). Цель эксперимента – установить, насколько использование чат-бота в качестве дополнительного средства подготовки повышает уровень сформированности языковых компетенций по сравнению с традиционными методами. Гипотеза заключалась в том, что систематическая работа с чат-ботом в сочетании с аудиторными занятиями позволит достичь более высоких результатов, особенно у студентов, для которых русский язык типологически отличается от родного. Оценка проводилась по пяти критериям, соответствующим видам речевой деятельности. Первое умение – способность называть объекты с последующим их определением и характеристикой (имитация) – оценивалось в 5 баллов. Второе умение – трансформация и запрос информации об объекте (подстановочные упражнения) – в 10 баллов. Третье умение – передача информации по моделям (условно-коммуникативные упражнения) – в 15 баллов. Четвертое умение – безошибочное прочтение текста по специальности – в 20 баллов. Пятое умение – продуктивная речь (развернутое монологическое высказывание) – оценивалось в 5 баллов. Результаты эксперимента показали, что средний балл по умениям 1 и 5 вырос с 3,5 на начальном срезе до 4,9 на итоговом контроле, а средний балл по умениям 2, 3 и 4 – с 6,3 до 9,6. В группе тюркоязычных студентов прирост был особенно заметен по умению 4 (чтение

профессиональных текстов) и умению 5 (монологическая речь), что объясняется систематической работой с сопоставительными комментариями и голосовыми упражнениями, помогавшими преодолевать типичные для них трудности. Таким образом, прирост по всем критериям составил от 35 % до 40 %, что свидетельствует о высокой эффективности предложенной методики. В ходе анкетирования студенты отмечали, что регулярная работа с ботом помогала им преодолеть психологический барьер при говорении и значительно ускоряла запоминание профессиональной лексики благодаря интерактивному формату и мгновенной обратной связи.

На основе полученных данных можно сформулировать ряд практических рекомендаций для преподавателей РКИ, желающих интегрировать чат-боты в образовательный процесс. Прежде всего чат-боты следует рассматривать как дополнительный инструмент самостоятельной работы, который эффективен для отработки лексики и грамматики, но не может заменить живого общения с преподавателем. При разработке заданий необходимо учитывать профиль студентов: для экономистов полезны упражнения на профессиональную лексику, анализ кейсов и моделирование рабочих ситуаций. Особое внимание следует уделять студентам из тюркоязычных стран: целесообразно использовать сопоставительный подход при объяснении грамматики, показывать различия в падежной системе, категориях вида и времени глагола, порядке слов. Голосовые задания должны быть включены в регулярную практику,

поскольку они развивают произносительные навыки и снижают языковой барьер – для турецких студентов особенно важна отработка твердых и мягких согласных, различение звуков [ы] и [и], правильное ударение. Обратная связь должна быть не только констатирующей, но и поясняющей: бот должен указывать на ошибку, давать правильный вариант с комментарием, а для турецкоязычных студентов – показывать сопоставительный пример на родном языке. Преподавателям рекомендуется использовать данные аналитики, которые можно получать из бота, для мониторинга прогресса и своевременной коррекции учебной траектории. Наконец, цифровые и традиционные методы должны сочетаться, поскольку чат-бот дополняет, но не заменяет аудиторную работу, особенно в части развития навыков спонтанной речи и межличностного взаимодействия.

Проведенное исследование подтверждает, что использование авторского чат-бота RuslovoRUDNbot в сочетании с традиционными методами обучения значительно повышает эффективность подготовки иностранных студентов к тестированию по РКИ на уровень А2. Разработанная система упражнений, учитывающая профиль студентов-экономистов и типологические особенности турецких языков, способствует развитию всех видов речевой деятельности и формированию устойчивых языковых навыков. Экспериментальные данные демонстрируют статистически значимый прирост по всем измеряемым критериям, что позволяет рекомендовать предложенную методику для широкого внедрения в практику

преподавания РКИ на подготовительных факультетах, особенно в работе со студентами из стран Центральной Азии. Перспективные направления дальнейших исследований – расширение тематического контента с включением материалов по экономике стран СНГ, интеграция элементов геймификации для повышения мотивации и применение адаптивных алгоритмов на основе искусственного интеллекта, которые позволят индивидуализировать траекторию обучения еще в большей степени.

Литература

1. *Стариченко, Б. Е.* Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики / Б. Е. Стариченко. – Екатеринбург: УрГПУ, 2013. – 139 с.
2. *Асанов, С. А., Акименко, Г. В.* Педагогический дизайн и педагогическое проектирование как эффективные технологии организации образовательного процесса в вузе / С. А. Асанов, Г. В. Акименко // *Дневник науки*. – 2020. – № 8.
3. *Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
4. *Багичева, Н. В., Чонмурунова, Н. Ж.* Особая роль интернет-ресурсов в области изучения и преподавания русского языка / Н. В. Багичева, Н. Ж. Чонмурунова // *Актуальные проблемы аккультурации в контексте*

- преподавания русского языка как иностранного. – М.: МПГУ, 2022. – С. 373–377.
5. Деменкова, В. А., Курбатова, В. С., Панкратова, О. И., Самкова, А. О., Сираждинова, Л. Р., Склифус, М. А. Разработка чат-бота MEMORIZER на площадке Telegram для запоминания иностранных слов / В. А. Деменкова, В. С. Курбатова, О. И. Панкратова, А. О. Самкова, Л. Р. Сираждинова, М. А. Склифус // Вопросы цифрового образования. – 2023. – № 1 (13). – С. 55–64.
 6. Кожевникова, Е. В. Научный стиль речи (базовый и I сертификационный уровни). Книга для студента / Е. В. Кожевникова. – Воронеж: ВГУ, 2015. – 84 с.
 7. Роберт, И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова; под ред. И. В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
 8. Романенко, Н. М., Сираждинова, Л. Р. Суть и содержание цифровых технологий в системе образования: отечественный опыт Н. М. Романенко, Л. Р. Сираждинова // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сб. статей VIII Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2025. – Т. 2. – С. 152–158.
 9. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень, экономический профиль. – М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2000. – 54 с.
 10. Хочагова, Ю. У., Сапарбиев, А. Ш. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку: плюсы и минусы / Ю. У. Хочагова, А. Ш. Сапарбиев // Pedagogical Journal. – 2023. – Vol. 13, Is. 10A. – Pp. 545–549.

УДК: 811.161.1

Р. Г. Шахгалдян,

*студентка бакалавриата
по направлению «Лингвистика»
Института филологии и межкультурной коммуникации
Российско-Армянского университета
(Армения, г. Ереван).
E-mail: rshakhgaldyan@inbox.ru*



В. В. Акопян,

*старший преподаватель
кафедры русского языка и профессиональной коммуникации
Института филологии и межкультурной коммуникации
Российско-Армянского университета
(Армения, г. Ереван).
E-mail: viktor.hakobyan@rau.am*



Н. А. Кузнецова,

*доцент кафедры русского языка № 5
Института русского языка
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: kuznetsova-ntal@rudn.ru*



Когнитивные стратегии преодоления интерференции у студентов-билингвов в Армении

Армениядагы студент-билингвдердин интерференцияны жеңүүдөгү когнитивдик стратегиялары

Cognitive Strategies for Overcoming Interference Among Bilingual Students in Armenia

Аннотация. В статье анализируется феномен языкового переключения у студентов-билингвов в контексте обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в Республике Армения. В условиях армяно-русского билингвизма речевое продуцирование осложняется типологическим диссонансом двух языковых систем и необходимостью активного тормозного контроля для подавления структур родного языка. В работе описаны методические стратегии, направленные на снижение когнитивной нагрузки учащихся, оптимизацию работы исполнительных функций мозга и повышение эффективности освоения русской грамматики в инофонной аудитории.

Ключевые слова: РКИ; языковое переключение; языковая интерференция; лингводидактика; нейролингвистика

Аннотация. Макалада Армения Республикасында орус тилин чет тили катары окутуунун контекстинде билингв-студенттердин тил алмаштыруу феномени талданат. Армян-орус билингвизми шарттарында кептин жаралышы эки тил системасынын типологиялык диссонансы жана эне тилинин структураларын басуу үчүн активдүү тормоздук контролду зарылдыгы менен татаалдашат. Жумушта окуучулардын когнитивдик жүгүн азайтууга, мээнин аткаруучу функцияларынын ишин оптималдаштырууга жана чет тилдүү аудиторияда орус грамматикасын өздөштүрүүнүн натыйжалуулугун жогорулатууга багытталган методикалык стратегиялар сүрөттөлгөн.

Негизги сөздөр: орус тили чет тили катары; тил алмаштыруу; тилдик интерференция; лингводидактика; нейролингвистика

Abstract. The article analyzes the phenomenon of code-switching among bilingual students within the context of teaching Russian as a foreign language (RFL) in the Republic of Armenia. In the setting of Armenian-Russian bilingualism, speech production is complicated by the typological dissonance between the two language systems and the need for active inhibitory control to suppress native language structures. The paper describes methodological strategies aimed at reducing the cognitive load of students, optimizing the functioning of executive brain functions, and increasing the efficiency of mastering Russian grammar in a non-native speaking classroom.

Keywords: RFL; code-switching; language interference; linguodidactics; neurolinguistics

Процесс овладения русским языком как иностранным (РКИ) в Республике Армения представляет собой сложную междисциплинарную задачу, лежащую на стыке лингводидактики и нейрофизиологии. Фундаментальный аспект данной проблемы – механизм *языкового переключения* (*code-switching*), который в современной научной парадигме интерпретируется как процесс активного управления конкурирующими языковыми системами. Центральную роль в реализации речевой деятельности на иностранном языке играет функция *ингибиторного (тормозного) контроля* (*inhibitory control*). Согласно теоретической модели Д. Грина, в сознании билингва обе языковые системы находятся в состоянии перманентной реактивности. Следовательно, для порождения высказывания на русском языке (L2) когнитивная система студента-армянина должна осуществить ресурсозатратную операцию по подавлению доминирующих нейронных сетей родного языка (L1). «Такая схема восстановления указывает на то, что спонтанное говорение на языке и языковой перевод являются функционально различными видами деятельности. Эта схема также согласуется с проблемой контроля относительно неповрежденной лексико-семантической системы, поскольку разрушение функциональных подсистем, лежащих в основе поведения, не может привести к таким временным изменениям в производительности» [1, с. 10].

Данная когнитивная нагрузка существенно возрастает в точках *типологического диссонанса* между армянской и русской лингвистическими системами.

Наиболее выраженной зоной системного конфликта выступает *категория рода*, полностью отсутствующая в армянской морфологии. Для студента-инофона грамматическое согласование трансформируется из автоматизированного навыка в дискретную аналитическую операцию, требующую привлечения ресурсов рабочей памяти и префронтальной коры для верификации корректной флексии. Схожие проблемы возникают и с *системой надежного управления*: существенные расхождения в семантических функциях падежей и предложных конструкций провоцируют состояние конфликта когнитивных схем, следствием чего становится устойчивая межъязыковая интерференция [2, с. 201–202]. «Изучение РКИ предполагает понимание нового кода и правил переключения кодов. На этом этапе опосредующую роль играет система правил родного языка. Человек кодирует грамматику и семантику в категориях и языковых средствах родного языка, а затем пытается дать сознательный перевод высказывания на иностранный язык. Таким образом, при понимании иностранного языка, в данном случае русского, в сознании обучающихся функционируют две системы – речевоспроизведения и языкового кодирования» [2, с. 198].

Традиционные методические подходы, сформировавшиеся в предшествующий исторический период, зачастую игнорируют указанные нейрофизиологические детерминанты. Доминирование *грамматико-переводного метода* вынуждает обучающегося постоянно поддерживать высокий уровень ингибиторного контроля, что неизбежно ведет к истощению

когнитивного ресурса и формированию устойчивого *психолингвистического ба-
рьера*. В ситуации, когда теоретическая осведомленность не коррелирует со способностью к спонтанной речевой деятельности, возникает дефицит функциональной грамотности: механизмы мозга оказываются перегружены одновременной необходимостью супрессии структур L1 и селекции релевантных форм L2.

Для преодоления системного кризиса в преподавании РКИ в армяноязычной аудитории [3, с. 12–13] необходим *концептуальный переход к интегративным моделям обучения*. Ведущая роль в данном процессе отводится *коммуникативному методу*, который переносит фокус внимания студента с формальной структуры высказывания на его функциональную значимость. С позиции нейролингвистики, работа с речевыми интенциями позволяет существенно снизить порог ингибиторного контроля: когда сознание ориентировано на решение конкретной коммуникативной задачи, активация целевых лексем L2 происходит по принципу потока, что минимизирует вероятность когнитивного сбоя.

Эффективным инструментом декомпозиции когнитивной нагрузки выступает *метод погружения (immersion)*, дополненный моделью «перевернутого класса» (*flipped classroom*). Данная синергия позволяет перенести энергозатратный этап первичного ознакомления с грамматическими конструкциями на стадию самостоятельной работы с цифровым контентом. В результате аудиторное время трансформируется в динамическую среду, где фокус смещается с пассивного восприятия на

автоматизацию навыков языкового переключения в условиях, максимально приближенных к естественным [4].

Пример. В рамках подготовки к теме «Научная коммуникация» студенты самостоятельно изучают фрагмент лекции на русском языке по специальности (например, по общему языкознанию) на цифровой платформе. В аудиторное время вместо контроля прослушанного проводится панельная дискуссия, где каждый обучающийся выступает в роли эксперта. Фокус внимания смещается с декодирования текста на аргументацию и спонтанное реагирование на вопросы оппонентов, что минимизирует время на осознанный перевод с армянского языка.

Также одним из наиболее эффективных инструментов оптимизации речевой деятельности является *семантический прайминг (semantic priming)*. Данная техника предполагает предварительную активацию нейронных сетей, связанных с целевой лексикой, перед началом выполнения основной задачи. В инофонной аудитории прайминг реализуется через систему предтекстовых ассоциативных упражнений, которые подготавливают понятийный аппарат на русском языке. Это позволяет сократить время поиска лексем в ментальном лексиконе и снизить затраты когнитивного ресурса на подавление конкурирующих армянских эквивалентов. Таким образом, прайминг подготавливает исполнительные функции мозга к плавному входу в иноязычную среду, минимизируя время реакции при переключении кодов [5, с. 7–8].

Пример. Перед выполнением письменного задания по описанию городской

инфраструктуры студентам предлагается упражнение на категориальную классификацию: распределить 20 перемешанных лексем в списке по группам (*транспорт, архитектура, социальные объекты*). Кратковременная экспозиция и классификация слов на целевом языке активируют соответствующие семантические поля, обеспечивая более быстрый доступ к нужному лексикону в процессе последующего продуцирования текста.

Применение *визуальных «якорей»* направлено на компенсацию отсутствующих в армянской морфологии категорий, в первую очередь – категории рода. Методика предполагает внедрение цветового кодирования и специфических графических маркеров для фиксации родовых окончаний в текстах и упражнениях. Подобная визуализация позволяет трансформировать сложный аналитический процесс согласования в акт быстрого зрительного распознавания. Создание внешней опоры для префронтальной коры существенно разгружает рабочую память студента, освобождая ресурс для содержательной стороны высказывания и снижая риск интерференционных ошибок на морфологическом уровне [6].

Пример. Цветовая маркировка синтагм в учебном тексте, где морфемы мужского рода выделяются синим цветом, женского – красным, среднего – зеленым. При восприятии фразы *красная машина* студент идентифицирует грамматическое единство через визуальный регистр, что исключает необходимость репродукции правила согласования в момент речи.

Обучение через *использование устойчивых речевых блоков (chunks)* базируется

на хранении в памяти готовых лексических сочетаний как целостных единиц. В условиях армяно-русского билингвизма эта стратегия критически важна для нивелирования типологического диссонанса. Вместо пошагового синтаксического конструирования фразы, которое часто приводит к *калькированию* армянских структур, мозг студента оперирует, так сказать, «префабрированными» единицами. Использование готовых формул избавляет исполнительные функции от необходимости сложной селекции падежных форм и предлогов, что делает речь инофона более беглой и естественной.

Пример. Экстраполяция цельных конструкций вместо изолированных лексем (например, усвоение блока «*я нахожусь в ...*» как неделимого оператора). Это позволяет обучающемуся мгновенно интегрировать локатив (...*университете, офисе* и др.), минуя стадию осознанного морфологического анализа предложно-падежного управления.

Методика интенсивного *повторения аутентичного текста за диктором в реальном времени (shadowing)* служит инструментом преодоления психологического зажима и тренировки артикуляционной базы. Для студентов армян, чья родная речь характеризуется иным ритмико-интонационным рисунком, эта техника помогает развить просодическую гибкость. Синхронное повторение способствует автоматизации механизмов языкового переключения на уровне моторной памяти. Регулярная практика «эхо-повтора» снижает эмоциональное напряжение при входе в иноязычную

коммуникацию и способствует более глубокой интериоризации фонологических норм русского языка [7].

Пример. Использование фрагментов аудиокниг, начитанных профессиональными актерами, для отработки специфических интонационных конструкций (например, вопросительных предложений с логическим ударением на разных членах предложения). Студент повторяет текст, стараясь достичь полной синхронности с диктором. Это упражнение направлено на преодоление армянского акцента на просодическом уровне и способствует формированию автоматизма в управлении артикуляционным аппаратом при смене языкового кода.

Когнитивное картирование падежных значений позволяет студенту-армянофону преодолеть конфликт схем, возникающий при несовпадении предложно-падежного управления. Графическое представление связей между действием и его объектом помогает наглядно дифференцировать значения, которые в армянском языке могут выражаться иными средствами (например, через послелоги). Построение таких ментальных карт способствует формированию устойчивых логических связей в сознании инофона, что облегчает выбор релевантной грамматической формы в ситуации дефицита времени при спонтанном общении.

Пример. Формирование графовой модели глаголов движения, где центральный узел (действие) связан с периферийными узлами (направление, исходная точка, средство передвижения), маркированными соответствующими предлогами и падежными флексиями. Карта служит

навигатором, минимизирующим когнитивный поиск в ситуации дефицита времени.

Внедрение данных стратегий позволяет восстановить прагматическую ценность русского языка для современного студента. Осуществляется переход к субъект-субъектным отношениям, где педагог выступает в роли фасилитатора, способствует росту учебной мотивации и снятию эмоционального напряжения.

Таким образом, предлагаемая методическая модель обеспечивает не только лингвистическую корректность, но и когнитивную естественность речи, превращая русский язык в эффективный инструмент межкультурного взаимодействия в актуальном социокультурном контексте.

Проведенное исследование подтверждает, что эффективность обучения РКИ в армяноязычной среде напрямую коррелирует с учетом нейрофизиологических механизмов работы мозга билингва. Традиционные, инертные методики, ориентированные на формальный анализ языка, создают избыточную нагрузку на исполнительные функции, провоцируя устойчивую интерференцию и снижение учебной мотивации.

Переход к современным образовательным парадигмам – коммуникативному подходу, методу погружения и модели «перевернутого класса» – позволяет деконструировать когнитивные задачи и актуализировать прагматический потенциал учащихся. Использование адаптивных приемов способствует более эффективной супрессии структур родного языка и оптимизации процесса переключения кодов. В конечном счете предлагаемая

методическая стратегия обеспечивает формирование гибкой коммуникативной компетенции, позволяя студенту-инофону воспринимать русский язык не как абстрактную систему правил, а как естественный инструмент профессионального и личностного взаимодействия в современном социокультурном контексте.

Литература

1. *Green, D. W.* Regulating the bilingual lexico-semantic system / D. W. Green. – London: University College, 2001. – 71 p.
2. *Савченко, И. А., Алоян, Ж. Л., Барсегян, С. С.* Русский язык в современной Армении: элементы компаративного обучения / И. А. Савченко, Ж. Л. Алоян, С. С. Барсегян // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 483. – С. 195–208 (DOI: 10.17223/15617793/483/22).
3. *Акопян, К. С., Золян, С. Т.* О динамике изменений состояний русского языка в Армении / К. С. Акопян, С. Т. Золян // Бархударовские чтения, РАУ, 2024. – С. 9–17 (DOI: 10.24412/cl-37223-2024-1-9-17).
4. *Денисенко, А. В., Березняцкая, М. А., Калинина, Ю. М.* Применение технологий «перевернутый класс» на занятиях с иностранными студентами нефилологических специальностей / А. В. Денисенко, М. А. Березняцкая, Ю. М. Калинина // Русистика. – 2022. – Т. 20 (№ 1). – С. 115–126. (<http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-115-126>)
5. *Buchanan, E. M., Cuccolo, K. M., Coles, N., Heyman, T.* Measuring the Semantic Priming Effect Across Many Languages / E. M. Buchanan, K. M. Cuccolo, N. Coles, T. Heyman. – 45 p. (<https://doi.org/https://doi.org/10.3929/ethz-b-000578929>).
6. *Кодзова, З. Н.* Визуальные средства в обучении иностранным языкам / З. Н. Кодзова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – № 04. – С. 73–79.
7. *Бубнова, А. С.* Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе / А. С. Бубнова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5 (35). – С. 171–178 (DOI: 10.32744/pse.2018.5.19).

УДК 821.161.1

Э. Ф. Шафранская,
доктор филологических наук,
профессор, профессор кафедры
русского языка и лингвокультурологии
Института русского языка РУДН
им. Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва).
E-mail: shafranskaya-ef@rudn.ru



А. З. Гарипова,
преподаватель кафедры филологии и лингвокультурологии
РГУ им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
(Россия, г. Москва).
E-mail: alinagaripova2017@yandex.ru



**Этноним *киргиз* в рецепции
русского писателя XIX в. Н. Каразина**
**Кыргыз этноними XIX кылымдагы орус жазуучусу
Н. Каразиндин кабылдоосунда**
**Ethnonym *Kyrgyz* in the Reception
of the Russian Writer of the 19th Century N. Karazin**

Аннотация. Цель статьи – заострить внимание на коннотации этнонима «киргиз», распространенной в XIX в., которая расходится с современным значением. Материал статьи – проза русского писателя XIX в. Николая Николаевича Каразина, открывшего Центральную Азию (Среднюю Азию/Туркестанский край) русскоязычному читателю, в текстах которого представлены различные характеристики быта, уклада жизни кочевых племен, называемых Каразиным «киргизами». Сделано предположение, что творчество Каразина о «киргизах» стоит у истоков современной транскультурной литературы.

Ключевые слова: киргизы; сарты; Николай Николаевич Каразин; туркестанский текст; русская литература XIX в.; транскультурная литература XXI в.; Вадим Муратханов

Аннотация. Макаланын максаты – XIX кылымда кеңири тараган жана азыркы маанисине дал келбеген «кыргыз» этнониминин коннотациясына көңүл буруу. Макаланын материалы – Борбордук Азияны (Орто Азияны/Туркестан крайын) орус тилдүү окурманга ачкан XIX кылымдагы орус жазуучусу Николай Николаевич Каразиндин прозасы. Анын тексттеринде Каразин тарабынан «кыргыздар» деп аталган көчмөн уруулардын жашоо тиричилигинин жана турмуш убатынын ар кандай мүнөздөмөлөрү берилген. Каразиндин «кыргыздар» жөнүндөгү чыгармачылыгы азыркы трансмаданий адабияттын башатында турат деген божомол жасалган.

Негизги сөздөр: кыргыздар; сарттар; Николай Николаевич Каразин; туркестан тексти; XIX кылымдагы орус адабияты; XXI кылымдагы трансмаданий адабият; Вадим Муратханов

Abstract. The purpose of this article is to highlight the connotations of the ethnonym «Kirghiz» common in the 19th century, which diverge from its modern meaning. The article draws on the prose of the 19th century Russian writer Nikolai N. Karazin, who introduced Central Asia (Middle Asia/Turkestan) to Russian-speaking readers. Karazin's texts present various characteristics of the everyday life and way of life of the nomadic tribes he called «Kirghiz». It is suggested that Karazin's writings about the «Kirghiz» stand at the origins of modern transcultural literature.

Keywords: Kyrgyz; Sarts; Nikolai N. Karazin; Turkestan text; Russian literature of 19th century; transcultural literature of 21st century; Vadim Muratkhanov

В русскоязычной речи этноним *киргиз* за последние два века претерпел ряд смысловых изменений: от именования кочевых племен Центральной Азии в XIX в. до обозначения конкретного этноса, в основном проживающего в современном Кыргызстане (в актуальной огласовке – *кыргыз*).

Многозначность исторического термина подтверждается фактами: во Всероссийской переписи 1897 г. обитателей Средней Азии делили на тюрков и сартов [1, с. 78], а в переписи 1870 г. кочевников именовали *киргизами*, в противоположность жителям, обитавшим в городах (сарты) и в сельской местности (узбеки) [1, с. 84]. В документах Российской империи этноним «киргиз» обозначал в том числе и казахов (киргиз-кайсаков).

Лексема *сарт* (весьма противоречиво толкуемая в современном дискурсе), будучи антонимичной *киргизу*, требует

пояснения. Сошлемся на авторитетное в XIX в. мнение: военный востоковед Л. Ф. Костенко, «неутомимый путешественник и серьезный исследователь» [2, с. 128], пишет: «...Сарт – название рода жизни, занятий, в переводе оно значит торгаш, человек, занимающийся торговлею, горожанин, мещанин. Это название дано кочевниками Средней Азии, людям, живущим в городах, какого бы происхождения они ни были (узбеки, татары, персы – все равно). Таким образом, название *сарт* как бы противопоставляется кочевнику, а также земледельцу (земледелие и оседлость в Туркестане – не всё равно)» [3, с. 79].

В русской литературе оба этих термина (*киргиз* и *сарт*) использовал писатель Николай Николаевич Каразин (1842–1908), чье имя можно зачислить в ряды авторов, которые открывали для русскоязычного читателя Центральную Азию (ее в XIX в.

называли Туркестанским краем). Начиная с 1870-х годов почти не было ни одного столичного журнала, где бы ни публиковался Каразин со своими рассказами, романами (с продолжением из номера в номер), очерками и рисунками. Его стиль был узнаваемым. Именно Каразин создал в русской культуре и литературе тот кейс, который принято называть ориентализмом. Правда, в советский период его имя оказалось в забвении – по идеологическим причинам [4, с. 204–205], а в XIX в. Каразин был властителем дум – не только простого читателя, но и знаковых личностей России [5; 6].

Каразин, будучи еще и прославленным художником, владел особой «оптикой»: увиденное им получало оригинальное воплощение в его прозе. Это были наблюдения Каразина этнографического и антропологического свойства: жесты (рука к сердцу или к желудку, как он пишет, в ситуации обращения или благодарности) и позы (на корточках) коренного населения, особенность есть руками (ложек в обиходе не было), этикет приветствия и прочее [7]. Все эти каразинские находки были подхвачены современниками писателя, а после и авторами других поколений, и стали тиражироваться в среднеазиатских травелогах XIX–XX вв., в художественной ориентальной прозе вплоть до современности. Можно вполне аргументированно утверждать, что Каразин стал пионером туркестанского локального текста в русской культуре и литературе [7]. Однако исторический каразинский контекст вносит некоторые коррективы: с точки зрения Каразина, все его наблюдения относились к быту

и нравам киргизов или сартов. В нашей статье мы сосредоточимся на лексеме *киргиз* (и ее формах) из прозы Каразина [8].

Надо отметить, что находки и наблюдения, сделанные Каразиным о жизни *киргизов*, вписываются в этнокультурную концепцию Г. Д. Гачева, согласно которой писатели переводят язык быта и вещей на язык идей и смыслов [9, с. 9]. Все детали в описании жизни *киргизов* – штрихи к их картине мира, это этнокультурные образы, которые, по Г. Д. Гачеву, формируют склад мышления и в соответствии с которыми человек ведет себя, слагает свои мысли в порядок – очевидный для одного народа, неочевидный для другого [10, с. 165].

Так, Каразин пишет, как конные *киргизы* (этноним *киргиз* выделен здесь и далее нами. – Э. Ш., А.Г.) при виде русских офицеров почтительно сворачивали с дороги, «торопливо соскакивали с лошадей и низко кланялись, сложив руки на животе...» [8, т. 17, с. 14] (роман «Голос крови»). Пешие *киргизы*, идя степенно и неспешно, «подойдя шагов на десять к желомейке, поклонились, положив руки на желудок, произнесли короткое приветствие и сели» [8, т. 2, с. 144] (роман «Погоня за наживой»). Этот часто встречающийся жест востоковед В. П. Наливкин объясняет так: «...почтительное складывание рук на животе» в комплексе со смиренным видом, опусканием глаз долу и деланной мягкостью является правилом мусульманской вежливости, прививаемым с юного возраста [11, с. 33].

Все «экзотические» детали обыденной жизни, замеченные европейцем

Каразиным, никакой экзотикой не являются – так происходит всегда в зоне фронта, когда сталкиваются разные культуры. Каразин, тиражируя из текста в текст особенность *киргизов* есть руками, не вкладывает в свои описания негативные коннотации, тем не менее его реакция, его видение и есть проявление ориентализма:

«Ешь, чего смотришь! – толкнул Бабджанов соседа, прапорщика Столбушина. – Да ложки нет! – отозвался тот. – А ты вот как! И *киргиз* бесцеремонно запустил пять пальцев в дымящееся блюдо с пловом» [8, т. 5, с. 120] (роман «Наль»).

«...Маленькими кусочками изрезанная баранина аппетитно подрумянилась, нанизанная на шомпол, и издавала приятный, раздражающий аппетит запах. На Кавказе это блюдо называется шашлык, здесь же оно носит более характеристичное название беш-бармак, что значит пять пальцев. Впрочем, *киргизы* могли бы все свои кушанья назвать беш-бармаком, потому что они вовсе незнакомы с употреблением вилок, да и ложки встречаются у них далеко не за всяким обедом» [12, с. 77–78] (очерк «Из Центральной Азии»).

Как работает фронт, взаимодействуя в обе стороны, показывает фрагмент из романа «С севера на юг», в котором русский переселенец научается обиходу у *киргизов*, о чем сообщает каразинский рассказчик: «...посуду всю завел *киргизскую*, ел, однако, ложкою, по-нашему, а только, ежели где случалось в гостях, у бия какого-нибудь степного, то не хуже косоглазых всюю пятернею работал, – научился и этому...» [8, т. 7, с. 232].

Каразин одним из первых обратил внимание на позу *киргизов* сидеть на корточках – в разных жизненных ситуациях, у костра: «Батогов нагнулся, насколько позволял дым; он рассмотрел маленького, черного, словно закопченного *киргиза*, сидевшего на корточках и гревшего над огнем свои пальцы» [8, т. 1, с. 220] (роман «На далеких окраинах»); на отдыхе: «Только черные силуэты наших путешественников да оригинальная фигура ямщика-*киргиза*, сидевшего на корточках в ожидании обещанного чая, отчетливо рисовались на ярко освещенной части стены» [8, т. 2, с. 68] (роман «Погоня за жизнью»); «...*киргизенок* слез с ишака своего, пустил его к овцам, сам на корточки сел и песок ковыряет пальцем» [8, т. 8, с. 489] (роман «С севера на юг»). Специалисты по физической антропологии объясняют такую удобную для «киргизов» позу особенностями скелета, сформированного вековыми бытовыми условиями – у них не было стульев [13, с. 171–172].

Наименования гастрономические и архитектурные Каразин также называет *киргизскими*. Так, «Один из тюркменов порылся в коржумах (переметных сумках), достал оттуда кусок сухого, твердого, как камень, овечьего сыра, называемого *по-киргизски*: крут...» [8, т. 9, с. 37–38] (рассказ «Страшное мгновение»). Мазары, надгробные архитектурные сооружения, Каразин именует «киргизскими» могилами: «А вон бугры видны, на буграх могилы *киргизские*, словно дома целые, каменные» [8, т. 7, с. 116] (роман «С севера на юг»).

Кочевая жизнь на широком степном пространстве обострила зрение *киргиза*,

считает Каразин: «Ну, да у этого <киргиза> глаза днем видят лучше всякого бинокля, ночью – лучше всякой кошки» [8, т. 6, с. 178] (повесть «Тигрица»); «глаз *киргиза* видит дальше, нежели слышит его ухо...» [8, т. 9, с. 209] (рассказ «Три дня в мазарке»); «Я *киргиз*... *киргиз* глупый, думаешь так?.. А *киргиз* глупый лучше вас вдаль видит. – Ну, уж лучше!.. – Лучше!.. Вон то что? И Бабаджанов указал рукою вдаль, где от мечети отделилась какая-то белая тряпка на палке. – А черт его знает что! – То-то!.. Это они парламентаров посылают. Сейчас из-за той стенки покажутся» [8, т. 5, с. 189] (роман «Наль»).

Каразин внес большой вклад в центральноазиатскую фольклористику: ему удалось записать множество тюркоязычных преданий и легенд [14], в частности «О женском ханстве». Сделанная Каразиным запись опередила обнаруженный в 1930–1940-х годах эпос «Қырк қыз» («Сорок девушек»), выросший, как предполагают фольклористы, из легенды «О женском ханстве» [15, с. 29]. (К слову, одна из нескольких версий о происхождении лексемы *киргиз* восходит к названию эпоса «Қырк қыз».) Легенду Каразин услышал от женщины: «...Это была старуха лет восьмидесяти, если не больше, одетая *по-киргизски*... <...> Это была живая библиотека всевозможных местных легенд и сказок. Она говорила местным наречием, но с *киргизским* акцентом. У нее была своеобразная манера говорить, выработанная, может быть, ее исключительным ремеслом рассказчицы. Сказав фразу, она останавливалась, выжидала несколько времени, словно давая

этой паузой слушателям время вникнуть хорошенько в смысл сказанного, а потом продолжала далее до новой остановки» [16, с. 290–291].

По сути Каразин создал, говоря современной терминологией, разновидность дискурса, именуемого транскультурной литературой, набирающей обороты в XXI в. [17]. Транскультурная литература изначально зарождалась в недрах колонизации (Каразина советская наука официально числила в рядах «колониальных писателей» [18]: территории Туркестанского края были завоеваны Российской империей в XIX в., писатель Каразин, будучи участником этих завоеваний, одним из первых постиг и изложил в художественной форме мир чужого, которого он назвал, как тогда было принято, *киргизом*, и, благодаря его литературным текстам этот этноним долгое время играл роль обобщающего названия для ряда тюркских кочевых народов. Не случайно обозреватель журнала «Звезда» Петр Быков, рассказывая о парижской жизни Каразина, писал в 1901 г.: «В Париже Каразин посещает музеи и выставки. В один из дней он заехал в севрскую мануфактуру. Помощник директора водил его по разным мастерским фабрики и давал объяснения, как всякому посетителю, ровно ничего не понимающему в керамике. И вот, войдя в рисовальную, сел наш Каразин за стол, рядом с рисовальщиками, взял сырую тарелку и несколькими приемами кисти написал голову коня, белого *киргизского* коня в золотой сбруе. Эффект вышел поразительный – рисовальщики сбежались со всех сторон, жали руки художнику, обнимали его, ахали от восхищения» [19, с. 6].

За фазой фронтального взаимодействия культур – русской и тюркоязычной (киргизской в том числе), участником и главным инициатором которой был Каразин, последовали как минимум еще две фазы (мы ограничиваем наш охват Кыргызстаном): одна из них символизирована именем и творчеством писателя Ч. Айтматова, другая фаза связана с распадом СССР и длится по сей день. Писатели этого периода выступают ярким свидетельством транскультурной литературы: рожденные в СССР, они пишут по-русски, но транслируют культуру своего «генетического» этноса (это связано или с местом рождения, или с «пятой графой», полукровством, или с проблемой этнической самоидентификации). Творчество рожденного в советской Киргизии прозаика и поэта Вадима Муратханова в той или иной мере строится вокруг этнонима *киргиз*: но это уже не мир, который открывал Каразин, это мир, по сути, всем понятный, почти свой, тем не менее проблемы, рождаемые современным фронтиром, хотя и другие, чем во времена Каразина, но не менее острые [20; 21].

Таким образом, в XIX в. семантическая эволюция этнонима *киргиз* определялась задачами обобщающего наименования нескольких кочевых тюркских племен на территории Центральной Азии. В последующих эпохах он становится этническим онимом для конкретного этноса, проживающего в современном Кыргызстане. Маркерами этнокультурной картины мира и самоидентификации киргизов во всех трех транскультурных моделях (условно персонифицированных именами Н. Каразина, Ч. Айтматова,

В. Муратханова) становятся паттерны ментальности и поведения, элементы народной аксиосферы, фольклорные нарративные мотивы. Изучение динамики транскультурной репрезентации этнонима *киргиз* в современном научно-исследовательском дискурсе позволяет идентифицировать механизм этнической и иноэтнокультурной специфики формирования «киргизского» нарратива.

Литература

1. *Кадио, Ж.* Лаборатория империи: Россия. СССР, 1860–1940 / Ж. Кадио / пер. с фр. Э. Кустовой. – М.: Новое литературное обозрение, 2010. – 331 с.
2. *Басханов, М. К.* Русские военные востоковеды до 1917 г.: Биобиблиографический словарь / М. К. Басханов. – М.: Восточная литература, 2005. – 293 с.
3. *Костенко, Л. Ф.* Средняя Азия и водворение в ней русской гражданственности / Л. Ф. Костенко. – Санкт-Петербург: А. Ф. Баунов, 1871. – 358 с.
4. *Шафранская, Э. Ф.* Колониальная и постколониальная литература: терминология и содержание / Э. Ф. Шафранская // Филология и культура. – 2019. – № 1 (55). – С. 203–211.
5. *Шафранская, Э. Ф.* Каразин и Лесков / Э. Ф. Шафранская // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 2–2. – С. 340–345.
6. *Шафранская, Э. Ф.* Л. Н. Толстой и Н. Н. Каразин: литературное

- взаимовлияние / Э. Ф. Шафранская // Филология и культура. Казанский (Приволжский) федеральный университет. – 2021. – № 2 (64). – С. 219–224.
7. *Шафранская, Э. Ф.* «Каразин! Азия!». Туркестанский текст русской культуры / Э. Ф. Шафранская // Каразин Н. Н. На далеких окраинах. Погоня за наживой: Романы / подгот. Э. Ф. Шафранская; отв. ред. Б. Ф. Егоров. – М.: Наука, 2019. – С. 525–596
8. *Каразин, Н. Н.* Полное собрание сочинений: в 20 т. / Н. Н. Каразин. – СПб.: Изд-во П. П. Сойкина, 1905.
9. *Гачев, Г. Д.* Национальные образы мира. Кавказ. Интеллектуальные путешествия из России в Грузию, Азербайджан и Армению / Г. Д. Гачев. – М.: Издательский сервис, 2002. – 416 с.
10. *Гачев, Г. Д.* Национальные образы мира / Г. Д. Гачев // Вопросы литературы. – 1987. – № 10. – С. 156–191.
11. *Наливкин, В. П.* Туземцы раньше и теперь: Этнографические очерки о тюрко-монгольском населении Туркестанского края / В. П. Наливкин. – изд. 2-е. – М.: Либроком, 2012. – 144 с.
12. *Каразин, Н. Н.* Из Центральной Азии: Очерк первый / Н. Н. Каразин // Дело. – 1872. – № 1. – С. 63–103.
13. *Стил, Э. Дж. и др.* Что, если Ламарк прав? Иммуногенетика и эволюция / Э. Дж. Стил, Р. А. Линдли, Р. В. Бландэн / пер. с англ. О. В. Кузнецовой. – М.: Мир, 2002. – 237 с.
14. *Шафранская, Э. Ф.* Николай Каразин – фольклорист / Э. Ф. Шафранская // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». – 2015. – № 1. – С. 277–283.
15. Среднеазиатский этнографический сборник. – Вып. IV. – М.: Наука, 2001. – 283 с.
16. *Каразин, Н. Н.* Сказка о женском ханстве: Отрывок из записной книжки / Н. Н. Каразин // Древняя и новая Россия. – 1875. – Т. 3. – № 11. – С. 290–294.
17. *Гарипова, Г. Т. и др.* Транскультурная литература XXI в. / Г. Т. Гарипова, Ш. Р. Кешфидинов, Э. Ф. Шафранская. – М.: Юрайт, 2024. – 235 с.
18. Литературная энциклопедия. Т. 5 / ред. коллегия: П. И. Лебедев-Полянский, И. Л. Маца, И. М. Нусинов и др.; отв. ред. А. В. Луначарский. – М.: Комакадемия, 1931. – С. 107–108.
19. *Быков, П. Н.* Н. Каразин / П. Быков // Звезда. – 1901. – № 50. – С. 5–7.
20. *Муратханов, В.* Приближение к дому: Поэзия и проза / В. Муратханов. – Алматы: Искандер, 2011. – 152 с.
21. *Муратханов, В.* Узген: Рассказ / В. Муратханов // Знамя. – 2024. – № 11. – С. 65–68.

УДК 81-2

А. Э. Эрнисова,
кандидат филологических наук,
зам. директора Института русского языка
Кыргызско-Российского Славянского университета
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: aigerim_ernisova@mail.ru



З. М. Бекчанова,
учитель русского и английского языков,
Жаны-Жерская школа,
аспирант
Института языка и литературы им. Ч. Т. Айтматова.
(Кыргызстан, Чуйская обл.).
E-mail: bekchanovazarina307@gmail.com



Лексические лакуны как отражение культурных моделей: на материале русского, английского и кыргызского языков

Маданий моделдердин чагылышы катары лексикалык лакуналар: орус, англис жана кыргыз тилдеринин материалында

Lexical Gaps as a Reflection of Cultural Models: Based on Russian, English and Kyrgyz

***Аннотация.** В статье рассматривается феномен лексической лакунарности на материале русского, английского и кыргызского языков. На примере слов *авось*, *awkward* и *ырайым* анализируются особенности вербализации культурно значимых концептов и выявляются различия в способах их языкового представления. Особое внимание уделяется функционированию лакун в условиях межкультурной коммуникации и специфике их передачи при переводе. Делается вывод, что лексические лакуны отражают различия в когнитивных моделях языков и выступают важным инструментом интерпретации национально-культурной специфики.*

Ключевые слова: лексическая лакуна; безэквивалентная лексика; русский язык в Кыргызстане; перевод; межкультурная коммуникация; концепт

Аннотация. Макаладагы лексикалык лакунардык феномен орус, англис жана кыргыз тилдеринин материалында каралат. Авось, awkward жана ырайым сөздөрүнүн мисалында маданий мааниге ээ концепттерди вербалдаштыруунун (сөз менен билдирүүнүн) өзгөчөлүктөрү талданат жана алардын тилдик берилишиндеги айырмачылыктар аныкталат. Макалалар аралык (маданияттар аралык) коммуникация шарттарында лакуналардын иштешине жана аларды которууда берүүнүн өзгөчөлүктөрүнө өзгөчө көңүл бурулат. Лексикалык лакуналар тилдердин когнитивдик моделдериндеги айырмачылыктарды чагылдырып, улуттук-маданий өзгөчөлүктөрдү чечмелөөнүн маанилүү куралы катары кызмат кылат деген жыйынтык чыгарылат.

Негизги сөздөр: лексикалык лакуна; эквивалентсиз лексика; Кыргызстандагы орус тили; котормо; маданияттар аралык коммуникация; концепт

Abstract. The article examines the phenomenon of lexical lacunarity based on Russian, English, and Kyrgyz. Using the examples of the words «avos», «awkward» and «yrayym», it analyzes the specifics of verbalizing culturally significant concepts and identifies differences in the methods of their linguistic representation. Particular attention is paid to the functioning of gaps in intercultural communication and the specifics of their rendering in translation. It is concluded that lexical gaps reflect differences in the cognitive models of languages and serve as an important tool for interpreting national and cultural specificity.

Keywords: lexical gap; non-equivalent lexis; the Russian language in Kyrgyzstan; translation; intercultural communication; concept

В условиях полилингвального пространства Кыргызстана, где русский язык функционирует как язык межнационального общения, особое значение приобретает изучение механизмов взаимодействия различных языковых систем. Одним из наиболее показательных явлений в этом контексте выступает лексическая лакунарность.

Под лексической лакуной в настоящем исследовании понимается отсутствие в языке устойчивой номинации для концепта, который представлен в другой языковой системе. Речь идет не просто о нехватке слова, а о различиях в способах категоризации и осмысления действительности.

Цель работы – выявить особенности функционирования лексических лакун

и определить их роль в формировании межкультурного диалога.

Русское *авось* как культурно-специфический концепт. Слово *авось* представляет собой один из наиболее ярких примеров безэквивалентной лексики русского языка. Оно отражает особый тип отношения к будущему, в основе которого лежит сочетание надежды, неопределенности и отказа от активного воздействия на ситуацию.

Лексическая единица выражает не столько модальность, сколько определенную модель поведения. *Авось* фиксирует установку на благоприятный исход при минимальных усилиях, что может рассматриваться как элемент культурной традиции. Отсутствие адекватного соответствия этому слову в английском языке свидетельствует о наличии

глубинных различий в концептуализации неопределенности.

Английское *awkward*: особенности семантической организации. В отличие от *авось* английское слово *awkward* характеризуется не уникальностью содержания, а широтой семантического охвата. Оно используется для обозначения различных видов неудобства – физического, эмоционального и социального.

Русский язык передает эти значения с помощью разных лексем (*неловкий, неудобный, затруднительный*), что позволяет говорить о расхождении в способах языковой категоризации.

Таким образом, лакуна в данном случае возникает не из-за отсутствия концепта, а вследствие несовпадения структур лексической системы.

Кыргызское **ырайым** в системе культурных ценностей. Слово *ырайым* представляет собой этнокультурно обусловленный концепт, включающий представления о милосердии, доброте, сострадании и внутренней душевной щедрости. Его семантика формируется в контексте традиционной культуры кыргызского народа, где взаимопомощь и гуманность выступают важнейшими социальными ценностями.

Особенностью этого слова является его широкая функциональность и способность реализовываться в различных коммуникативных ситуациях. Рассмотрим конкретные примеры употребления:

1. *Ага бир аз ырайым кыл*
(Окажи ему хоть немного милости)

Используется в межличностной коммуникации как призыв к гуманному отношению.

2. *Жүрөгүндө ырайым бар адам*
(Человек, в сердце которого есть сострадание)

Характеристика личности через морально-этические качества.

3. *Ырайым кылуу укугу*
(Право на помилование)

Функционирует в юридическом дискурсе, где слово приобретает значение официального акта милости.

4. *Кудайдын ырайымы*
(Милость Бога)

Религиозный контекст, в котором слово соотносится с высшей силой и духовной сферой.

Приведенные примеры демонстрируют, что *ырайым* охватывает широкий спектр значений – от повседневного общения до институциональных и сакральных сфер. Это свидетельствует о его глубокой интеграции в различные уровни языковой и культурной системы.

В отличие от русских и английских аналогов данное слово сохраняет устойчивую связь с традиционными представлениями о нравственности и человеческих отношениях, что затрудняет его полную передачу средствами других языков.

В условиях билингвальной среды Кыргызстана *ырайым* нередко сохраняется без перевода, выполняя функцию носителя культурной специфики и маркера национального мировидения.

Так, в повседневной разговорной речи можно встретить употребление кыргызского слова в русскоязычном контексте: «Надо проявить *ырайым* к людям»; «Сейчас время такое – без *ырайыма* нельзя».

В данном случае слово включается в русский синтаксис, сохраняя свою

культурную семантику и усиливая экспрессивность высказывания.

Подобные употребления регулярно фиксируются в устной билингвальной коммуникации и в русскоязычном медиадискурсе Кыргызстана.

Стратегии передачи лексических лакун. Перевод лакунарной лексики представляет собой сложную задачу, требующую выбора между несколькими подходами.

Калькирование. Предполагает воспроизведение внутренней структуры слова путем дословного перевода его элементов. Этот способ позволяет сохранить модель значения, но не всегда обеспечивает адекватность восприятия.

Описательный перевод. Основан на развернутом объяснении смысла. Он обеспечивает точность передачи, однако приводит к увеличению объема текста.

Заимствование. Заключается во внесении слова в новый языковой контекст без значительных изменений. Особенно характерно для обозначения реалий, не имеющих аналогов.

Следует учитывать, что ни одна стратегия не обеспечивает полной передачи исходного значения, так как лексическое значение тесно связано с культурным контекстом.

Лексические лакуны как фактор межкультурной коммуникации. Лексические лакуны отражают различия в когнитивных моделях, лежащих в основе языков. Они фиксируют границы сопоставимости культур и одновременно служат инструментом их сближения.

В кыргызском контексте, где активно взаимодействуют русский и кыргызский языки, лакуны становятся значимыми. Они выявляют особенности национального мировидения и способствуют формированию диалога культур.

Итак, проведенный анализ показал, что лексические лакуны – результат различий в концептуализации опыта; они отражают культурную специфику языков; их исследование важно для понимания процессов межкультурного взаимодействия.

Таким образом, лакунарность следует рассматривать как значимый элемент языковой картины мира, открывающий возможности для более глубокого понимания культур.

Литература

1. Березович, Е.Л. Язык и традиционная культура / Е. Л. Березович. – М.: Индрик, 2007.
2. Алымова, Е. Cross-cultural lacunarity and translation techniques / Е. Алымова. – Glasgow, 2022.
3. Алымова, Е. Некоторые вопросы исследования языковых лакун / Е. Алымова // Бюллетень науки и практики, 2023.
4. Крысин, Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М.: Наука, 1968.
5. Мусаева, Т., Каратаева, Г., Асылбекова, Ч. Теоретические модели перевода лакун / Т. Мусаева, Г. Каратаева, Ч. Асылбекова // Бюллетень науки и практики. – 2023.
6. Юдахин, К. К. Кыргызско-русский словарь / К. К. Юдахин. – М., 1965.

Уважаемые авторы!

Требования к оформлению статей для журнала

«Русское слово в Кыргызстане»

Текстовый редактор – MSWord 6.0 и выше. Шрифт – Times New Roman, размер – 14 pt. Поля: левое – 3 см, верх/низ – 2 см, правое – 1,5 см. Абзацный отступ – 1,25 см. Межстрочный интервал – полуторный. Страницы не нумеруются.

Первая строка: инициалы и фамилия автора (авторов), затем – ученая степень (если есть), место работы, адрес электронной почты.

Через полуторный интервал буквами название работы (если название в несколько строк, то без переносов и межстрочный интервал – одинарный).

Аннотация обязательна: до 500 символов (с пробелами).

Ключевые слова: 5–6 слов или словосочетаний.

Перевод названия статьи, аннотации и ключевых слов на английский и кыргызский языки обязателен и размещается ниже русскоязычного варианта.

Перевод на кыргызский язык для лиц, не являющихся гражданами Кыргызстана, осуществляется специалистом редакции журнала.

Текст статьи печатается с обязательным выравниванием по ширине. Объем текста статьи – до 8 стр. формата А 4.

Ссылки на источники даются в тексте цифрами в квадратных скобках с указанием страницы, например [2, с. 12], по порядку цитирования.

Список литературы обязателен и должен включать в себя все работы, использованные автором. Список литературы печатается через 1 интервал, размер шрифта 12 pt. Источники располагаются в соответствии с номером, указанным во внутритекстовой ссылке. Если есть необходимость указать источники, которые не цитируются в тексте, их можно расположить в списке литературы ниже всех упоминаемых в тексте источников в алфавитном порядке.

Текст должен быть тщательно вычитан автором.

Сведения об авторе должны содержать фамилию, имя, отчество (полностью), занимаемую должность, ученую степень и место работы.

Фотография автора обязательна. Фото должно быть четким, с высоким разрешением, высылается отдельным файлом в формате jpg. При необходимости иллюстрации тоже высылаются отдельными файлами.

Образец оформления списка литературы

Литература

1. *Евсеева, И. В.* Комплексные единицы русского словообразования: когнитивный подход / И. В. Евсеева. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 312 с.
2. *Балакай, А. Г.* Некоторые спорные вопросы морфемного анализа в вузе и в школе / А. Г. Балакай // Русский язык в школе. – 1990. – № 4. – С. 81–86.
3. *Амонова, Ф. Р.* Опыт ономазиологического исследования деривационной системы современного персидского языка: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.08 / Амонова Фируза Раджабовна. – Душанбе, 1989. – 378 с.
4. *Багдужева, А. В.* Специфика функционирования имени существительного в речи билингвов (русско-китайский и китайско-русский интерязыки): автореф. дис. ...канд. филол. наук: 5.9.8 / Багдужева Анна Вячеславовна. – М., 2022. – 22 с.
5. *Голев, Н. Д.* К основаниям деривационной интерпретации вторичных текстов [Электронный ресурс] / Н. Д. Голев // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты: сб. статей / под ред. В. А. Пищальниковой. – Барнаул, 2000. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html>

E-mail: russlovo-krsu@mail.ru

Приглашаем к сотрудничеству!

В КРСУ открыт диссертационный совет по филологическим наукам

В соответствии с решением Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки, высшего образования и инноваций Кыргызской Республики (ВАК КР) в Кыргызско-Российском Славянском университете им. первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина (КРСУ) совместно с Кыргызским национальным университетом им. Ж. Баласагына (КНУ) открыт объединенный диссертационный совет Д. 10.26.43 по защите диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата филологических наук.

Открытие диссертационного совета стало важным этапом в развитии научно-исследовательской деятельности университета и направлено на укрепление научного потенциала Кыргызской Республики, поддержку фундаментальных и прикладных исследований в области языкознания и русистики, а также на подготовку высококвалифицированных научных кадров.

Диссертационный совет осуществляет прием и рассмотрение диссертаций на соискание ученой степени доктора (кандидата) филологических наук по следующим научным специальностям:

- 1) 10.02.19 – Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика;
- 2) 10.02.02 – Русский язык.

Деятельность совета будет способствовать дальнейшему развитию кыргызстанской и международной лингвистической науки, расширению академического сотрудничества, совершенствованию системы подготовки научно-педагогических кадров и повышению качества научных исследований в области филологии.

Открытие диссертационного совета подтверждает статус КРСУ как одного из ведущих образовательных и научных центров, обладающих значительным кадровым, научным и образовательным потенциалом.

Руководство диссертационного совета:

- Председатель диссертационного совета – **Тагаев Мамед Джакыпович**, доктор филологических наук, профессор, директор Института русского языка КРСУ;
- Заместитель председателя – **Кадырбекова Памира Кадырбековна**, доктор филологических наук, профессор Кыргызско-Китайского исследовательского института КНУ им. Ж. Баласагына;
- Ученый секретарь – **Эрнисова Айгерим Эрнисовна**, кандидат филологических наук, заместитель директора Института русского языка КРСУ.

Контактная информация

С вопросами о представлении диссертационных работ, оформления документов и организации защиты обращаться по адресу: 720000, Кыргызская Республика, г. Бишкек, пр. Чуй, 44; тел.: +996 (556) 04-70-10 (Эрнисова Айгерим Эрнисовна); e-mail: dissovet10.02.19@krsu.kg.

Дополнительная информация о составе диссертационного совета, требованиях к соискателям, а также перечень документов и график заседаний – на официальном сайте ВАК КР.



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



РУССКИЙ ЯЗЫК
ОБЪЕДИНЯЕТ

II Международный форум педагогов русского языка и предметов на русском языке «Билингвальное образование сегодня: глобальные вызовы и эффективные практики»

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в работе II Международного форума педагогов, преподающих русский язык и предметы на русском языке в образовательных учреждениях всех уровней образования в странах СНГ.

Форум «Билингвальное образование сегодня: глобальные вызовы и эффективные практики» пройдет 28–29 сентября 2026 г. на базе Кыргызско-Российского Славянского университета им. первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина (Кыргызстан, г. Бишкек, ул. Киевская, 44).

Организаторы форума – Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Ельцина (Кыргызстан, г. Бишкек) и Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы (Россия, г. Москва).

Цель форума – экспертное обсуждение ключевых проблем и перспективных задач билингвального образования, обмен профессиональным опытом, результатами научных исследований и методическими разработками, повышение квалификации специалистов Кыргызстана и других стран СНГ.

Основные тематические направления форума:

- Билингвальное образование: современные тенденции развития в странах СНГ.
- Русский язык в билингвальной культурно-образовательной среде: эффективные практики формирования билингвальной личности. Диагностика и оценка речевых навыков у обучающихся на русском языке: теория и практика.
- Формирование билингвальной личности как путь к гармонизации во взаимодействии языков и культур.
- Билингвы в школе и вузе: психолого-педагогическое сопровождение образовательных процессов.
- Русский язык в подготовке билингвальных педагогических кадров: современные подходы к проектированию образовательных программ.
- Подготовка кадров высшей квалификации: от раскрытия потенциала к эффективной практике в профессиональной деятельности.
- Русский язык в современной школе: опыт стран СНГ.

На пленарной сессии и секционных заседаниях форума будут рассмотрены современные тенденции билингвального образования, особенности формирования билингвальной личности в школе и вузе, процессы взаимного влияния и развития национального и русского языков как средств сохранения и передачи культурного и исторического наследия. Участники форума обсудят эффективные авторские методики и инновационные решения актуальных педагогических задач.

К участию в форуме приглашаются представители профильных органов государственной власти России и стран СНГ, руководители и сотрудники образовательных организаций высшего и среднего образования, ученые, занимающиеся проблемами филологии, педагогики, психологии, преподаватели филологических и общеобразовательных дисциплин, специальных предметов, работающие в билингвальной культурно-образовательной среде стран СНГ.

Сателлитным мероприятием форума станет конференция молодых исследователей «Наука молодым», программа которой включает мастер-классы от ведущих ученых, а также дискуссионные и интерактивные форматы обсуждения актуальных научно-исследовательских вопросов.

К участию в молодежной конференции приглашаются студенты и аспиранты, желающие сделать первые шаги в науке вместе с опытными исследователями и специалистами, участниками форума.

Формат мероприятия: очный и дистанционный. Рабочий язык форума – русский.

Проезд и проживание для очных участников форума – за счет командирующей стороны. Организационный взнос за участие в форуме не требуется.

Для участников форума будут проводиться бесплатные курсы повышения квалификации. Информация по программам и регистрация на курсы представлены на сайте форума <https://forum-krsurudn.ru/>

Формат курсов: очный и дистанционный. Очный блок курсов: 28–29 сентября.

Регистрация для участия в форуме в качестве спикеров и подача документов для прохождения курсов повышения квалификации до 06 сентября 2026 г. по ссылке <https://forms.yandex.ru/u/604b5696d04688b94749bb83/>

Электронный адрес оргкомитета: krsu@rudn.ru

Подробная информация на сайте форума: <https://forum-krsurudn.ru/>

*Будем рады вашему участию в форуме
«Билингвальное образование сегодня: глобальные вызовы
и эффективные практики»!*

Дорогие коллеги!

В рамках подготовки ко **II Международному форуму педагогов русского языка и предметов на русском языке «Билингвальное образование сегодня: глобальные вызовы и эффективные практики»**, приглашаем вас принять участие в конкурсном отборе докладчиков. Для участия в конкурсном отборе необходимо представить тезисы доклада, отражающие собственный успешный педагогический опыт по одному из следующих тематических направлений:

- Какие авторские методические решения и современные образовательные технологии наиболее эффективно используются вами при обучении русскому языку в билингвальной образовательной среде?
- Какие приемы наиболее эффективно способствуют развитию устной и письменной речи обучающихся в условиях ограниченной русскоязычной среды?
- Какие формы урочной и внеурочной деятельности позволяют повысить мотивацию школьников к изучению русского языка и формированию устойчивой языковой практики?
- Какие результаты показала ваша практика формирования билингвальной личности обучающихся? Какие методические подходы оказались наиболее эффективными?
- Как вы оцениваете современные учебники русского языка для школ Кыргызстана по сравнению с учебниками предыдущих поколений? Какие достоинства, недостатки и результаты их использования вы можете отметить на основе собственного педагогического опыта?
- Каково, по вашим наблюдениям, отношение родителей к выбору языка обучения и изучению русского языка? Как родительская позиция влияет на мотивацию и образовательные результаты обучающихся?
- Какие произведения русской классической и современной литературы наиболее эффективно способствуют развитию читательской культуры и интереса школьников к русскому языку?

По результатам экспертного отбора наиболее содержательные и актуальные доклады будут рекомендованы к подготовке полнотекстовых научных статей для публикации в журнале «Русское слово в Кыргызстане», входящем в базу данных РИНЦ и включенном в Перечень научных изданий ВАК Кыргызской Республики.

По итогам конкурсного отбора поступивших тезисов будут определены лучшие докладчики, которые будут приглашены для очного выступления на площадках Форуме в городе Бишкеке.

Победителям конкурсного отбора организаторы обеспечивают оплату проезда к месту проведения форума и обратно, а также проживания на период проведения мероприятия.

Тезисы докладов просим направлять на электронный адрес r.r.gumbatova@krsu.kg до 5 августа.

Приглашаем к сотрудничеству!

Содержание

Слово редактора	2
М. Дж. Тагаев, Н. В. Поморцева. От билингвального образования к билингвальной личности: теоретико-методологическая программа II Международного форума	3
Е. А. Барская. Стратегии текстовой деятельности при изучении русского языка в билингвальной среде	11
М. А. Брагина, О. М. Щербакова, В. Н. Левина, Е. В. Шарапова. Массовый открытый онлайн-курс (МООК) – инструмент интенсификации обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе	20
Н. В. Вологина, С. С. Иванова. Метафора как средство актуализации абстрактных понятий в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы (Вечная невеста)»	26
А. Э. Гатина. Формирование мировоззрения как важнейшая проблема гуманитарного образования	32
О. В. Гончарова, О. И. Александрова. Площадь акустического пространства гласных в казахско-русском билингвизме	38
Р. Р. Гумбатова. Лингвокультурная специфика зоонимов в русских народных сказках и баснях	45
Д. А. Гусаров, Е. Н. Мельникова. Лингвокультурный символ <i>колокольня</i> в романе Надежды Алексеевой «Полунощница»	51
Т. В. Гусейнова, Ю. М. Калинина, Ю. А. Меркулова. «Ромашка Блума» как инструмент развития рецептивных и продуктивных речевых навыков	58
З. К. Дербишева. Статус и функции кыргызского и русского языков в современном Кыргызстане: результаты социолингвистического исследования	66
У. К. Кадыркулова. Инновационные методы текстоцентрического обучения русскому языку в кыргызской школе	72
Ю. М. Калинина, З. З. Саидов. К вопросу об интегрированном обучении русскому языку в школах с таджикским языком обучения	79
Л. Н. Колесникова. Диалог культур как совместный труд преподавателя РКИ и студента-инофона	86
С. В. Красильникова, С. Т. Жарбулова, Г. Т. Жавзмагина. Би- и полилингвальные стратегии в образовательном пространстве Казахстана	95
Т. А. Матохина. Билингвальное образование в Кыргызстане: стратегический ресурс развития и интеграции	110
А. С. Молдомамбетова. Роль родного языка в формировании этнической идентичности в условиях многонационального государства (на примере Кыргызской Республики)	117

<i>А. Г. Нарозя.</i> Мар Байджиев – писатель-билингв	123
<i>И. А. Пешехонова.</i> Видеоряд как средство формирования коммуникативной компетенции инофонов в процессе преподавания русского языка как иностранного ...	131
<i>Л. Р. Сираждинова, Н. А. Григорянц.</i> Интеграция цифровых технологий в систему подготовки иностранных студентов к тестированию по русскому языку как иностранному (уровень А2): опыт разработки и апробации авторского чат-бота.....	137
<i>Р. Г. Шахгалдян, В. В. Акопян, Н. А. Кузнецова.</i> Когнитивные стратегии преодоления интерференции у студентов-билингвов в Армении	147
<i>Э. Ф. Шафранская, А. З. Гарипова.</i> Этноним киргиз в рецепции русского писателя XIX в. Н. Каразина	154
<i>А. Э. Эрнисова, З. М. Бекчанова.</i> Лексические лакуны как отражение культурных моделей: на материале русского, английского и кыргызского языков	161
Требования к оформлению статей для журнала «Русское слово в Кыргызстане»	165