



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.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

Издается ежеквартально.

Редационный 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. Дербишева, 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 15,5 п. л. Тираж 200 экз.

Подписано в печать 20.05.2026 г.



Дорогие коллеги, друзья!

Перед вами очередной номер журнала «Русское слово в Кыргызстане», где ведущие ученые Кыргызстана, России и Беларуси – В. А. Маслова, К. З. Зулпукаров, М. В. Пименова, С. А. Елебесова, Сардарбек кызы Нурайым, А. А. Немыка и другие специалисты в области русского языка – представили научные статьи по актуальным темам. В этом номере авторы сосредоточились на вопросах билингвизма, преподавания русского языка как неродного, инновационных практиках, использования ИИ на уроках и т. д.

Особое внимание уделено таким событиям, как Декада русского языка, в ходе которой представители ИРЯ КРСУ встретились с учителями одной из школ; в День родного языка состоялась выставка, посвященная К. К. Юдахину, автору первого Кыргызско-русского словаря, вышедшего в печать в 1940 г. Преддверие праздника было отмечено теплым общением с его внучкой – Татьяной Георгиевной Юдахиной.

Надеемся, материалы, представленные в номере, привлекут внимание филологов, лингвистов и всех, кто интересуется проблемами русского языка в Центральной Азии и за ее пределами.

Приятного чтения, научных дискуссий и новых творческих открытий!

Приглашаем всех к сотрудничеству!

Главный редактор журнала
«Русское слово в Кыргызстане»,
доктор филологических наук,
профессор,
директор ИРЯ
им. проф. А. Орусбаева (КРСУ),
президент Национальной ассоциации преподавателей
русского языка и литературы (ОКПРЯЛ)
М. Дж. Тагаев

Волшебная сила слова: Декада русского языка и литературы в Жаны-Жерской школе

3 февраля 2026 г. в Жаны-Жерской общеобразовательной школе-комплексе состоялось литературно-музыкальное мероприятие «Волшебная сила слова», приуроченное ко Дню русского языка и к открытию Декады русского языка и литературы. Название было выбрано не случайно, как сказала ведущая: «... именно слово способно вдохновлять, объединять, лечить души и сохранять культуру народа; слово, как отмечал Л. Н. Толстой, – дело великое».

В мероприятии принимали участие 10 учителей русского языка и литературы Жаны-Жерской общеобразовательной школы-комплекса и ученики младших и средних–старших классов. Почетными гостями стали представители Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б. Н. Ельцина: доктор филологических наук, профессор, директор Института русского языка КРСУ *М. Дж. Тагаев*; кандидат филологических наук, заместитель директора ИРЯ КРСУ *А. Э. Эрнисова*, а также специалист института *В. О. Кролевец*. Гости посетили школу по приглашению директора, учителя русского языка и литературы *М. Дж. Шеримбекова* – бывшего ученика профессора КРСУ.

Торжественная часть началась с выразительного чтения учителями высказываний великих русских классиков о значении слова. Прозвучали цитаты А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского,

И. С. Тургенева, М. Горького, А. А. Блока, подчеркивающие силу, глубину и духовную значимость русского языка.

Затем состоялась викторина по орфографии, в которой приняли участие как гости, так и педагоги школы. Участники продемонстрировали высокий уровень знаний и получили памятные призы.

С приветственным словом выступила ведущая мероприятия, учитель русского языка и литературы *Ш. А. Момункулова*, которая отметила объединяющую роль русского языка в современном обществе, подчеркнув его значение в формировании личности и сохранении культурного наследия. Она обратилась к словам Л. Н. Толстого о великой силе слова, способной как объединять людей, так и разъединять их: «В русском языке миллионы оттенков – от строгой логики до трагической поэтичности. Русский язык в умелых руках и устах красив, напевен, выразителен, послушен. С русским языком можно творить чудеса. Нет ничего такого в жизни, что нельзя было бы передать русским словом».



Открывая мероприятие, директор школы М. Дж. Шеримбеков подчеркнул, что русский язык – не только средство общения, но и важнейший ключ к миру литературы, истории и духовных ценностей. Он отметил необходимость бережного отношения к языку, культуре речи и грамотности: «Мамед Джакыпович Тагаев – мой учитель. Я и мои коллеги благодарны за такие нужные подарки – учебники. Мы используем их на уроках русского языка, они нам необходимы».

С началом Декады русского языка и литературы участников поздравил профессор М. Дж. Тагаев. Он поделился воспоминаниями о начале своей педагогической деятельности и подчеркнул значимость профессии учителя. Ученый также отметил, что русский язык в Кыргызстане занимает особое место, являясь неотъемлемой частью культурного и образовательного пространства страны: «Это уже 61-й год моей научно-педагогической практики. Начал работать учителем русского языка сразу после окончания школы, в семнадцать с половиной лет. Буквально через месяц моей работы в школу к нам приехала комиссия. Я, парнишка, веду урок в пятом классе. Среди членов комиссии был инспектор горono,



другие важные лица. Тогда я только осваивал профессию учителя русского языка и методику ведения уроков. Через некоторое время нашел газету в учительской, где была про меня заметка. Спрятал ее, чтобы никто не увидел». (Смеется.)

К участникам мероприятия обратилась и кандидат филологических наук А. Э. Эрнисова, отметив важность системного изучения русского языка в условиях билингвальной среды: «Сотрудники Института русского языка КРСУ активно посещают школы, в том числе в отдаленных регионах страны. Мы с удовлетворением отмечаем интерес ребят к русскому языку. Призываем школьников и преподавателей участвовать в наших мероприятиях, среди которых – курсы повышения квалификации».

Программа мероприятия включала разнообразные творческие выступления: чтение художественных текстов, музыкальные номера, инсценировку по произведению Чингиза Айтматова «Лицом к лицу». Особое внимание было уделено роли русского языка как средству межкультурного общения и духовного единения народов. Когда Ч. Айтматова спрашивали, на каком языке он думает, писатель говорил: «Я даже не знаю, что ответить. Оба языка – кыргызский и русский – как правая и левая рука. Это дар истории, дар судьбы. Если человек свято чтит родной язык, он никогда не откажется от знания других языков. Для Кыргызстана русский и кыргызский языки – два крыла».

В концертной части выступили учащиеся младших и средних классов, а также педагоги школы. Музыкально-литературную часть программы открыл русский

народный танец «Калинка» в исполнении учащихся.

Выступили учитель И. Ю. Селезнёва с романсом «В лунном сиянии», З. М. Бекчанова – с песней «Журавли». В рамках мероприятия З. М. Бекчановой было вручено удостоверение о прохождении курсов повышения квалификации.

После торжественной части для учителей-русистов был проведен мастер-класс, посвященный современным подходам к преподаванию русского языка в билингвальной среде. В ходе встречи был презентован учебник «Русский язык. Базовый курс» (Бишкек, 2025), авторы – М. Дж. Тагаев и А. С. Молдомамбетова.

Кроме того, педагогам были переданы учебные материалы, включая пособие «Русский язык нам нужен» («Орус тили бизге керек»), журнал «Русское слово в Кыргызстане», а также портреты известных русских писателей.

Отдельное внимание было уделено профориентационной работе: В. О. Кролевец провела беседу с учащимися, рассказав об обучении в КРСУ. Встреча сопровождалась интерактивной викториной, по итогам которой наиболее активные учащиеся были награждены памятными подарками. Также В. О. Кролевец рассказала учителям о работе журнала «Русское слово в Кыргызстане», о возможностях публиковать свои разработки и обмениваться опытом в сфере преподавания русского языка.



Мероприятие стало значимым событием в рамках Декады русского языка и литературы. Оно было направлено на развитие интереса к художественному слову, формирование культуры речи, эстетического вкуса и творческих способностей учащихся, а также укрепление межкультурного диалога.

Подводя итоги, можно отметить, что литературно-музыкальный формат мероприятия позволил глубже осмыслить ценность языка как важнейшего инструмента культуры, образования и духовного развития личности.

Ведущая завершила мероприятие такими словами: «Русский язык – это язык великой литературы, глубоких мыслей и искренних чувств, пусть волшебная сила слова всегда служит миру, добру, взаимопониманию. Как отмечал А. И. Куприн, язык – это путь цивилизации и культуры».

В. О. Кролевец,
специалист журнала
«Русское слово в Кыргызстане»

Международный день родного языка в КРСУ: выставка, посвященная К. К. Юдахину

В канун Международного дня родного языка в Кыргызско-Российском Славянском университете состоялась выставка, посвященная жизни и деятельности Константина Кузьмича Юдахина – автора первого Кыргызско-русского словаря, вышедшего в печать в 1940 г. Мероприятие проходило на гуманитарном факультете 20 февраля 2026 г.

Леонид Иванович Сумароков, кандидат исторических наук и руководитель Центра историко-культурного наследия Кыргызско-Российского Славянского университета, и Ольга Леонидовна Сумарокова, доктор исторических наук, доцент кафедры русской филологии КРСУ, – организаторы встречи. Эти ученые – авторы книги «К. К. Юдахин. Объединяя Центральную Азию словом», опубликованной несколько лет назад.

Мероприятие прошло в офлайн- и онлайн-формате и объединило представителей вузов-партнеров Кыргызстана и России – Северо-Кавказский федеральный



университет, Алтайский государственный университет, Российский государственный гуманитарный университет и Институт русского языка им. Пушкина.

По словам Л. И. Сумарокова, День родного языка непосредственно связан со словарями. К. К. Юдахиным впервые был создан Кыргызско-русский словарь. Ученый, русский от рождения, по жизни оказался настоящим кыргызом, как он себя называл.

«Выставка, – продолжила мысль О. Л. Сумарокова, – создана на основе документальной монографии «Юдахин. Объединяя Центральную Азию словом». Он своего рода путеводитель, который посвятил жизнь служению кыргызскому языку и стал мостом между культурами и эпохами. Выставка вобрала в себя более 100 архивных документов. Благодаря продуманному формату информация изложена доступно и представляет собой ценный просветительский ресурс. В экспозиции 16 стендов, их условно можно распределить по следующим разделам: ранние годы становления лингвиста; вклад Юдахина в развитие кыргызского алфавита; одно из важных научных предложений – введение букв *ө* и *ү* (*ң* была введена позже) для сохранения закона сингармонизма; Кыргызско-русский словарь и т. д.»

Трогательный момент встречи – участие внучки Константина Кузьмича – Татьяны Георгиевны Юдахиной, которая поделилась воспоминаниями

о его научной работе и личных качествах. Внучка ученого – архитектор; здание телевидения, расположенное на Молодой Гвардии, – это плод ее творческого труда.

Константин Кузьмич прививал ей любовь и уважение к родному языку с детских лет, подчеркивая важность грамотности: «Ты русский человек и не имеешь права в родном языке делать ошибки». «Когда я стала заниматься языками, не думала, что генетически что-то предопределено. Я поступила в университет в 42 года, чтобы получить второе образование. Изучала английский, стала отличником народного образования», – поделилась Татьяна Георгиевна.

Татьяна Георгиевна рассказала о том, как трудился ученый. Его рабочий день начинался в пять утра. С 6 до 12 часов он работал с картотекой кыргызской лексики, которая занимала целую стену в комнате (3х4 метра). Словарная картотека составлена в алфавитном порядке, материал собирался годами в ходе бесед с людьми разных профессий из всех уголков республики. Константин Кузьмич активно ездил по регионам, записывал редкие слова, в том числе диалектные. Если кто-то употреблял необычное слово, Юдахин тут же отправлялся на поиски его носителей, даже если это означало срочную поездку в любой уголок Кыргызстана. Когда не было с собой бумаги, новое слово фиксировалось на полях газеты, случайном мятом обрывке. Так по крупницам ученый создавал словарь.

Консультация с аспирантами проходила с 13 до 15 часов, а с 15 до 17 – активная переписка с тюркологами со всего мира – Турции, Каира, Германии и т. д.;

ученые обменивались книгами, находили и обсуждали общие лингвистические закономерности.

По словам Татьяны Георгиевны, работа над словарем из 40–50 тысяч слов, собранных в течение 40 лет, – это колоссальный интеллектуальный и физический подвиг. Константин Кузьмич мечтал о создании словарей по профессиям (сельскохозяйственный, военный, медицинский), но не успел по причине возраста.

Татьяна Георгиевна отметила, что Константин Кузьмич владел восточными языками (узбекским, дунганским, китайским, арабским). А по мнению профессора кыргызского языка, заведующего кафедрой кыргызского языка КРСУ Кутманбека Абаковича Биялиева, Константин Кузьмич знал до 20 языков: включая названные европейские, арабский, фарси, латинский и греческий. Это позволяло ученому видеть глубинные языковые связи, недоступные носителям одного языка.

Завкафедрой русской филологии КРСУ Альмира Эмуровна Гатина подчеркнула, что в Кыргызстане сложилась уникальная ситуация – билингвизм, благодаря чему люди разных национальностей прекрасно понимают друг друга. Многие кыргызсковорящие считают русский язык





своим вторым родным, активно используют его. Представители других национальностей (корейцы, дунгане, татары, евреи)

тоже называют русский своим родным языком, при этом хорошо понимают кыргызскую речь.

Таким образом, мероприятие стало площадкой для профессионального диалога и укрепления академического сотрудничества в сфере языкознания и гуманитарных исследований.

Н. В. Сорочайкина,
ответственный редактор журнала
«Русское слово в Кыргызстане»

Информация



Информация

Информация

«Русско-киргизский словарь» под редакцией К. К. Юдахина содержит 51 000 слов.

Впервые издан в 1944 г., в Москве (Государственное издательство иностранных и национальных словарей). Второе переиздание состоялось в 1957 г.

Издания 1944 и 1957 гг. имели оригинальное название – «Русско-киргизский словарь».

Уже третье переиздание 2000 г. (на основе издания 1957 г.) называется «Русско-кыргызский словарь». Онлайн-словарь и переводчик «Эл-Создук» использует русско-кыргызский словарь этого года издания.

Также издавался «Кыргызско-русский словарь» К. К. Юдахина – в 1940 и 1965 гг. (Москва).

Информация

Информация

Информация

Научить детей учиться

26 и 27 января 2026 г. в Москве прошел Всероссийский мастер-класс учителей родного, в том числе русского, языка «Учитель – патриот». В работе приняли участие педагоги из разных регионов России (причем от Калужской области – уроженка Кыргызстана), представители научно-экспертного сообщества.

Два дня напряженных конкурсных испытаний, демонстрация профессионального мастерства, творческие презентации лучших педагогов из разных регионов России: Бурятии, Алтай, Татарстана, Кыргызстана, Удмуртии, Марий Эл, Якутии, Чувашии, Башкирии, Дагестана, Кабардино-Балкарии, Республики Коми, Иркутской, Воронежской и других областей. Участники представляли свои работы в национальных костюмах, где каждый элемент одежды сопровождался рассказом о его культурных традициях и символическом значении. В выступлении были представлены работы учеников из Кыргызстана и девятого класса сельской школы Сухиничского района (д. Глазово), а также видеоматериалы и фотодокументы.

Калужскую область представляла уроженка Кыргызстана – победитель заочного этапа Елена Николаевна Богомолова, учитель русского языка и литературы МКОУ «Глазовская основная школа». На суд жюри она отправила методическую разработку внеурочной работы «Дружные сердца. Язык в диалоге культур». В ней показана важность русской литературы и языка в патриотическом,

интернациональном и эстетическом воспитании.

По словам Елены Николаевны, вся жизнь человека неразрывно связана с языком, поэтому она такое большое значение уделяет преподаванию родного языка во внеурочное время. Язык – это средство общения (как устного, так и письменного), приобщения к сокровищам литературы, искусству, культуре. Успешная жизнь невозможна без грамотного владения языком. Язык – это паспорт человека.

Учитель отметила, что 25 лет назад Россия и Кыргызстан подписали Декларацию о вечной дружбе, союзничестве и партнерстве между КР и РФ.

Русский язык – это окно «в русский мир». Это раздольные песни, самобытная культура, национальные традиции, богатые национальные костюмы, красивые обряды, танцы и задорные частушки.

«С 2020 г. мы с учениками МКОУ «Глазовская основная школа» Калужской области Сухиничского района ведем переписку с ребятами школы им. Кирова г. Оша, – рассказала Елена Николаевна. – Этот диалог вызвал большой



интерес у ребят с обеих сторон. Они пишут друг другу письма, тем самым формируя эпистолярный стиль, улучшая орфографическую зоркость и культуру общения. Приведем несколько примеров. Павел пишет: «Здравствуй, незнакомый друг! Меня зовут Павел. Я учусь в девятом классе. В своем письме хочу рассказать о Калужском крае, о своей родной деревне Глазово...». Ответ ученика Алмаза: «Привет, Павел! Я ученик школы им. Кирова г. Оша. Меня зовут Алмаз. В нашей школе более 3000 человек. Дети разных национальностей: кыргызы, русские, узбеки, татары. Учимся на русском языке. Я занимаюсь спортом ...».

Был проведен видеомост, где кыргызстанцы рассказали о значимости русского языка в их жизни. Ребята, считает Елена Николаевна, видя хорошее владение русским языком учеников кыргызов, понимают высокий статус своего родного языка за рубежом и необходимость самим много работать над его изучением. Школьники осознают, что грамотность в современных условиях – одна из составляющих востребованности молодых людей и их успешности. Любовь к родному языку – это проявление патриотизма.



Интерес у российских ребят вызывает и кыргызский язык. Они хотят знать перевод отдельных фраз, слов на родной язык. Например: здравствуйте – ассалом алейкум, саламатсыздарбы; мама – апа; папа – ата; дневник – кундолук; школа – мектеп; ученик – окуучу; учитель – мугалим; тетрадь – дептер; ручка – калем; хорошо – жакшы; плохо – жаман; день – кун; ночь – тун; звёзды – жылыздар; сердце – журок; я люблю тебя – мен сени суйом...

Через познание кыргызского языка повышается интерес к работе со словарями. Так школьники учатся не только грамматике, орфоэпическим нормам, они узнают о происхождении, лексическом значении слов и воспитывают культуру речи.

Литература народов содержит богатейший материал для воспитания в духе дружбы, взаимопонимания, трудолюбия, патриотизма. Литература – книга жизни. Через художественное слово узнаем мир, расширяем лексикон, воспитываем душу.

Диалог продолжается. Российские ребята записали видео, посвященные писателям Калужского края, поведали об интересных событиях и о фактах из жизни великих поэтов и писателей – В. А. Жуковского, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого. В ответном письме попросили друзей рассказать о поэтах и писателях Кыргызстана.

Надо беречь и развивать язык, совершенствовать и возвышать его как средство общения, орудие мысли. Тогда поднимется и уровень культуры, будет накапливаться богатство добрых отношений между людьми, начнут укрепляться нравственные устои жизни, не будет войн

на межнациональной почве, считает Елена Николаевна.

Выступление она завершила словами В. Я. Брюсова:

*Мой верный друг! Мой враг коварный!
Мой царь! Мой раб! Родной язык!*

Приведем эссе Елены Николаевны Богомоловой: «Я родилась в Кыргызстане – в краю, где горы встречаются с небесами, а русский язык звучит как мост между культурами и является официальным языком. Моя мама – заслуженный учитель, преподает русский язык и литературу в Кыргызстане. Именно она заложила в меня ту незримую, но прочную связь с русским словом, которая со временем превратилась в жизненное призвание. Помню, в девятом классе мама вела у нас русский и литературу, было внеклассное мероприятие – «Пушкинский бал». Мы готовили костюмы XIX в., учили стихотворения, отрывки из поэм, читали письма Татьяны и Онегина под музыку Чайковского при свечах. Мы окунулись в пушкинскую эпоху. Этот пример научил меня через творчество прививать любовь к литературе, языку. Мама учила меня слышать музыку языка, видеть в нем живую, дышащую материю.

Сегодня я работаю в сельской школе Сухиничского района Калужской области. Здесь классы небольшие, и в этом есть особая ценность: каждый ученик – не просто фамилия в журнале, а личность со своим голосом, историей, взглядом на мир. Я стараюсь не только преподавать русский язык и литературу, но и прививать любовь к малой родине, бережно

хранить и передавать то, что когда-то получила от мамы: любовь к слову, как к сокровищу, которое нельзя растерять.

Моя педагогическая практика – это постоянный поиск. Убеждена: чтобы увлечь детей, нужно не бояться экспериментировать, соединять традиции и новизну, делать уроки живыми. Вот несколько находок, которые стали неотъемлемой частью моего преподавания.

Прежде всего – ежедневная орфоэпическая разминка. Каждый урок начинается с работы над произношением. Мы берем слова, в которых чаще всего ошибаются: «баловАть», «дрЕвко», «костюмирОванный», «подрОстковый». Я предлагаю ученикам «пропеть» их, произнести в разных интонациях, придумать короткие фразы, где эти слова будут звучать естественно. Так орфоэпия



перестает быть скучной, ребятам нравится грамотная речь, они чаще стали заглядывать в словарь.

Еще одна находка для развития орфографической грамотности – это опора на основные орфограммы с пятого по восьмой классы. Они висят у меня над доской. Когда начинаю работу над очередной темой, привожу примеры на доске, а потом закрепляю при помощи опоры. Ученики в течение всего учебного процесса обращаются к ним, учатся применять на практике, что помогает им грамотно писать.

Третье открытие – это праздник русского языка, который я провожу ежегодно. Радуются все. Вот пример одного из мероприятий – Неделя русского языка. Ученики украсили фойе шарами, декорациями к сказкам А. С. Пушкина. Я подготовила задания творческого характера – превращение «волка» в «козу»: нужно было изменить в каждом последующем слове только одну букву (волк – полк – пола – поза – коза); «река» – в «море»; история рождения слова; командное иллюстрирование любимых произведений; построчное чтение известного всем стихотворения...



Особое место в моей методике занимает патриотическое воспитание через слово. Русский язык – это не только грамматика и лексика, это память народа, его история и душа. Мы с учениками ездим на экскурсии: в Москву, к Поклонной горе, где тишина мемориалов говорит громче любых слов; на костюмированную экскурсию на полотняный завод; по пушкинским местам, где каждая тропа дышит поэзией... После поездок пишем эссе, читаем стихи, обсуждаем, как язык передает чувства поколений. Когда мы возвращались из очередной поездки, один из учеников сказал, что Пушкина нельзя пересказывать, надо только говорить стихами: в этом и есть очарование Пушкина. Эти слова стали для меня лучшей наградой.

Ролевое чтение пьес с перевоплощением в героя – еще один прием на моих уроках. Это помогает ребятам выражать эмоции через речь, осмысливать содержание, делать выводы.

Мои педагогические находки – это не готовые рецепты, а живые нити, которые связывают меня с учениками, прошлое с настоящим, слово с чувством. Я верю: если ребенок почувствует красоту русского языка, если он поймет, что это не просто предмет в расписании, а ключ к сердцу культуры, он сохранит его и передаст своим детям. Это и есть смысл моей работы».

В завершение мероприятия к собравшимся обратились члены жюри. Ольга Ивановна Артёменко, председатель правления Ассоциации учителей родного, в том числе русского, языка, доцент, член-корреспондент РАЕН (геополитика), отметила важность русского языка

как диалога культур и государственного языка для всех народов России и постсоветского пространства.

Алевтина Дмитриевна Дейкина, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного педагогического университета высоко оценила представленный педагогический опыт, практическую ценность методик, направленных на формирование патриотизма через язык и культуру.

Завершилось мероприятие торжественной церемонией награждения. Все участники очного этапа Всероссийского мастер-класса получили дипломы, отмечающие их высокий профессиональный вклад. Победитель конкурса получил Гран-при и памятную награду.

Свежие идеи, мощный заряд бодрости, профессиональный рост, обмен знаниями,

вдохновляющий на новые свершения и укрепление профессиональных связей, получены в ходе работы международного форума.

Учителя разъехались по родным школам, одухотворенные новыми идеями, методическими открытиями, нашедшими единомышленников в деле просвещения и укрепления дружбы народов многонациональной России.

Была организована выставка авторских учебно-методических разработок педагогов и предметов культуры народов России. Все выступления и работы оценивались жюри.

Е. Н. Богомоллова,
учитель русского языка и литературы
МКОУ «Глазовская основная школа»



УДК 811.161.1

К. З. Зулпукаров,
доктор филологических наук,
профессор кафедры
русского и сопоставительного языкознания
Ошского государственного университета
(Кыргызстан, г. Ош).
E-mail: zulpukarov48@mail.ru



Лингвистический ландшафт Кыргызской Республики: место русского языка

Кыргыз Республикасынын лингвистикалык ландшафты: орус тилинин орду

The Russian Language in Kyrgyzstan's Linguistic Landscape

Аннотация. Статья посвящена характеристике коммуникативно-функциональной значимости русского языка в современном обществе с позиции ментальности носителей кыргызского языка и роли кириллицы в формировании культурного кода жителей Кыргызской Республики. Русский язык определяется как богатейший источник социально значимой информации и как мощное средство приобретения профессиональных знаний по всем отраслям культуры, науки, техники и технологии. В силу основательной обработанности, нормированности, богатства словаря и терминологии, распространенности и интернетомобильности русский язык стал образцом для формирования и развития кыргызского литературного языка, пользующегося идентичной с ним графикой. В Кыргызстане формируется и интенсивно развивается несколько лингвокультурологических направлений в филологии, имеющих важное теоретическое и практическое значение.

Ключевые слова: русский язык; средство международного общения; хранилище знаний; взаимодействие языков; кириллица; региональная русистика

Аннотация. Макалa азыркы коомдогу орус тилинин коммуникативдик-функционалдык маанилүүлүгүн кыргыз тилдүүлөрдүн менталитети жана Кыргыз Республикасынын жашоочуларынын маданий кодун калыптандыруудагы кириллицанын ролу өңүтүнөн мүнөздөөгө арналган. Орус тили социалдык маанилүү маалыматтын бай булагы, ошондой эле маданияттын, илимдин, техниканын жана технологиянын бардык тармактары боюнча кесиптик билим алуунун кубаттуу каражаты катары аныкталат. Орус тили өзүнүн терең иштелип чыккандыгы, ченемдүүлүгү, сөздүк корунун жана терминологиясынын байлыгы, кеңири таралышы жана интернет-мобилдүүлүгү менен өзү сыяктуу эле графиканы колдонгон

кыргыз адабий тилинин калыптанышына жана өнүгүшүнө үлгү болуп берди. Кыргызстанда филология илиминде маанилүү теориялык жана практикалык мааниге ээ болгон бир нече лингвокультурологиялык багыттар калыптанып, интенсивдүү өнүгүүдө.

Негизги сөздөр: орус тили; эл аралык баарлашуу каражаты; билим кампасы; тилдердин өз ара аракеттенүүсү; кириллица; регионалдык русистика

Abstract. The article characterizes the communicative and functional significance of the Russian language in modern society from the perspective of the mentality of Kyrgyz speakers and the role of the Cyrillic alphabet in shaping the cultural code of the citizens of the Kyrgyz Republic. The Russian language is defined as a rich source of socially significant information and a powerful tool for acquiring professional knowledge across all fields of culture, science, and technology. Due to its high level of cultivation, standardization, rich vocabulary, and «internet mobility,» Russian has become a model for the development of the Kyrgyz literary language, which utilizes the same script. Several linguoculturological trends in philology are currently emerging and rapidly developing in Kyrgyzstan, carrying significant theoretical and practical importance.

Keywords: Russian language; medium of international communication; repository of knowledge; language interaction; Cyrillic; regional Russian studies

Актуальность темы статьи – определение роли русского языка в социокультурной, коммуникативно-информационной, научно-познавательной и учебно-образовательной сферах жизни населения Кыргызстана. Цель – краткая характеристика места и значимости русского языка в лингвоэтнокультурном пространстве КР.

У нас, в Кыргызстане, особое отношение к России, к ее истории, культуре, русскому языку и литературе. Русский язык мыслится нами как огромный неиссякаемый источник социально значимой информации, который вобрал в себя общечеловеческие цивилизационные ценности и аккумулировал философские, исторические, экономические, правоведческие, культуроведческие, физико-математические, научно-технические, художественно-эстетические и прочие знания о мире. Русский язык для нас – колоссальное хранилище информации о действительности.

В силу ряда объективных причин и под воздействием различных политических, социальных, демографических и прочих факторов русский язык приобрел способность всесторонне отражать, интерпретировать и категоризировать объективный мир, расчленять его на элементы, части, фрагменты, связи и отношения во всем его многообразии и многотипности, классифицировать их и давать им соответствующие названия. Он обладает свойством рационально систематизировать, синтезировать, накапливать, хранить и распространять многовековой опыт своих носителей и всего человечества, быть мощным средством обмена информацией на международном уровне.

Русский язык привлекателен не только основательной обработанностью, стандартизованностью, нормированностью, богатством словаря и терминологии, распространенностью и интернетомобильностью, но и наличием огромной научно-учебной литературы по различным отраслям науки.

Всё это хорошо понимает наш народ, прекрасно знает молодежь, глубоко осознает интеллигенция.

Именно поэтому по настоянию, желанию и выбору нашего народа за русским языком закреплён статус официального языка.

У нас в республике сохранена кириллица как система знаков графической передачи и приема речевых сообщений, речевой информации во всех сферах жизнедеятельности населения республики. Кириллица становится мостом, тесно связывающим Российскую Федерацию и Кыргызстан, кыргызский народ с народами России.

Именно поэтому у нас увеличивается сеть русскоязычных детских садов, школ, гимназий и лицеев. В высших учебных заведениях Кыргызстана преобладающим средством подготовки специалистов выступает русский язык. В медицинских, сельскохозяйственных, технических, технологических, экономических, юридических и других высших и средних специальных учебных заведениях преподавание ведется на русском языке.

В Кыргызстане формируется и интенсивно развивается региональная русистика. Ее теоретические основы разработаны в полном объеме, во всех аспектах. В практическом плане осуществляется большая работа: составляются и издаются учебники русского языка и литературы для школ, средних специальных и высших учебных заведений, русско-кыргызские и кыргызско-русские учебные словари, издаются книги по русской лингводидактике, разрабатываются проблемы сопоставительной фонетики [1, 148 с.; 2, 156 с.], грамматики

[3, 224 с.; 4, 296 с.; 5, с. 8–363; 6, 456 с.; 7, 162 с.; 8, 224 с.; 9, 283 с. и др.] и лексикологии [10, 311 с.; 11, 398 с.; 12, 516 с.; 13, 240 с. и др.]. Русистика развивается и в теоретическом плане. Издаются монографии, проводятся диссертационные исследования. Например, коллективная монография «Инвариантность в прономинальной и провербиальной парадигмах языка» [14, 730 с.] известна среди специалистов, ее авторы – русисты Ошского и Джалал-Абадского государственных университетов – на двух международных книжных выставках в Москве и Барселоне награждены золотыми медалями. Среди лингвистов вызвали большой резонанс труды профессоров М. Дж. Тагаева, З. К. Дербишевой и Г. А. Мадмаровой по теории русско-кыргызской сопоставительной лингвокультурологии и лингвокогнитологии. Под их руководством выполняются важные для теории и практики региональной русистики научные исследования. Только под руководством К. З. Зулпукарова, например, выполнено и успешно защищено 37 диссертаций – 6 докторских и 31 кандидатская. Из них 28 написано на русском языке. Яркие примеры – имена ученых К. Р. Абдиева, С. М. Амиралиева, М. А. Атакуловой, Б. Е. Дарбанова, А. А. Калмурзаевой, Г. А. Мадмаровой, Е. Н. Мурадымовой, Р. К. Ормокеевой, З. М. Сабиралиевой и других. Их работы посвящены исследованию актуальных проблем современной лингвотипологии, лингвокогнитологии, лингвометодики и сопоставительной лингвоконцептологии.

Наши лингвисты активно работают над составлением учебных пособий по

русскому языку [15;16; 17; 18; 19 и др.], отвечающих основным требованиям русской лингводидактики и обеспечивающих эффективность преподавания русского языка как неродного.

В Кыргызстане, в отличие от других стран постсоветского пространства, издаются два журнала по проблемам практической русистики: «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» (гл. редактор – д-р филол. наук, профессор Г. У. Соронкулов) и «Русское слово в Кыргызстане» (гл. редактор – д-р филол. наук, проф. М. Дж. Тагаев). Около 80 % материалов периодического сборника «Приоритетные направления теоретического и прикладного языкознания в лингвоэтнокультурном пространстве Кыргызстана» составляют статьи русистов южного региона республики (гл. редактор – д. филол. наук, профессор К. З. Зулпукаров). К настоящему времени выпущено семь томов этого сборника.

В Кыргызстане активно развивается лингвоэтнокультуроведение как новое научно-методическое направление. Его возникновение связано с именем Л. А. Шеймана – основателя этой междисциплинарной научно-прикладной дисциплины. В разработке проблематики этнокультуроведения принимали активное участие его ученики и соратники – М. И. Задорожный, Г. У. Соронкулов, Н. М. Варич, Т. В. Романевич, М. Х. Манликова, В. П. Каипова и др. В соответствии с особенностями предмета, целей и методических приемов исследования четко разграничиваются некоторые его аспекты: 1) лексико-фразеологический; 2) лексикографический;

3) учебно-методический; 4) литературно-текстовой; 5) ассоциативно-экспериментальный [20, с. 225–229]. Каждый из этих аспектов дисциплины подробно охарактеризован в научной литературе.

Первые два аспекта составляют содержание лингвоэтнокультуроведения. В рамках первого аспекта изучаются безэквивалентная и фоновая (фоново-коннотативная) лексика и устойчивые словесные комплексы – фразеологизмы, паремиологизмы и афоризмы. Безэквивалентная лексика, называемая Л. А. Шейманом еще *лакунарной*, состоит из многочисленных «слоев» – антропонимов, этнографизмов, историзмов, фольклоризмов, мифологизмов, ритуализмов, регионализмов, лексики питания, топонимов и т. д., которые образуют русскую культурно-языковую картину мира и являются предметом изучения лингвоэтнокультуроведения [11].

На основе вышеизложенного можно сформулировать выводы:

1. В Кыргызстане русский язык продолжает оставаться основным средством межкультурного и межнационального общения.

2. Русский язык для нас – богатейший источник социально значимой информации и средство получения общего и профессионального образования.

3. Кириллица выступает как важная семиотическая система письменной передачи и приема разнообразных речевых сообщений.

4. В республике продуктивно исследуются вопросы транслингвального этнокультуроведения как нового направления в прикладной лингвистике.

Таким образом, русский язык в Кыргызстане, имея статус официального, – окно в мир информации, науки и познания, а также средство межэтнического общения и предмет научного исследования.

Литература

1. *Сыдыков, А. Н.* Сопоставительная фонетика русского и кыргызского языков / А. Н. Сыдыков. – Бишкек, 2006. – 148 с.
2. *Сыдыков, А. Н., Ниязалиева, Р. А.* Сопоставительная фонетика русского и кыргызского языков / А. Н. Сыдыков, Р. А. Ниязалиева. – Бишкек, 2020. – 156 с.
3. *Дербишева, З. К.* Контрастивная грамматика русского и кыргызского языков / З. К. Дербишева. – Бишкек, 2001. – 224 с.
4. *Дербишева, З. К.* Сравнительная грамматика русского и турецкого языков / З. К. Дербишева. – М., 2015. – 296 с.
5. *Зулпукаров, К. З.* Падежная грамматика: теория и прагматика / К. З. Зулпукаров, С. М. Амирралиев Синтез как метод описания языка (вопросы казуологии, синологии, алтаистики и ностратики). – Бишкек, 2021. – С. 8–363.
6. *Камбарова, Б. О.* Сопоставительный синтаксис русского и кыргызского языков / Б. О. Камбарова. – Бишкек, 2017. – 456 с.
7. *Суркеева, В. Б.* Сопоставительная грамматика русского и кыргызского языков / В. Б. Суркеева. – Бишкек, 2017. – 162 с.
8. *Сыдыков, А. Н., Ниязалиева, Р. А., Абыканова, Г. А.* Сопоставительная морфология русского и кыргызского языков / А. Н. Сыдыков, Р. А. Ниязалиева, Г. А. Абыканова. – Бишкек, 2021. – 224 с.
9. *Тагаев, М. Дж.* Полипарадигмальное описание морфемики и словообразования (на материале русского и кыргызского языков) / М. Дж. Тагаев. – Бишкек, 2004. – 283 с.
10. *Жамшитова, Г. Ж.* Кыргызско-русский и русско-кыргызский тематический фразеологический словарь / Г. Ж. Жамшитова. – Бишкек, 2000. – 311 с.
11. *Манликова, М. Х.* Лингвокультуроведение: знакомство с культурой страны изучаемого языка: пособие по развитию русской речи / М. Х. Манликова. – Бишкек, 2005. – 398 с.
12. *Манликова, М. Х.* Этнокультуроведческая лексикография: научные основы, пути становления и развития / М. Х. Манликова. – Бишкек, 2006. – 516 с.
13. *Тагаев, М. Дж.* Диалог культур (на материале функционирования и взаимодействия культурно-языковых пространств кыргызского и русского языков) / М. Дж. Тагаев. – Бишкек, 2015. – 240 с.
14. *Зулпукаров, К. З., Атакулова, М. А., Калмурзаева, А. А., Айылчиева, Д. Т., Жусупова, А. А.* Инвариантность в проминальной и провербиальной парадигмах языка / К. З. Зулпукаров, М. А. Атакулова, А. А. Калмурзаева, Д. Т. Айылчиева, А. А. Жусупова. – Бишкек, 2016. – 728 с.

15. *Болотакунова, Г. Ж., Тойчуева, Дж. Р., Абдурахманова, Н. А., Кадырова, Г. К.* Русский язык: учебное пособие для студентов естественнонаучного направления (профиль – биология, химия) / Г. Ж. Болотакунова, Дж. Р. Тойчуева, Н. А. Абдурахманова, Г. К. Кадырова. – Бишкек, 2020. – 312 с.
16. *Зулпукаров, К. З., Туякова, Т. А.* Русский язык. Практический курс / К. З. Зулпукаров., Т. А. Туякова. – Ош, 2008. – 317 с.
17. *Примкулова, Б. М.* Русский язык: учебное пособие по развитию речи / Б. М. Примкулова. – Ош, 2010. – 236 с.
18. *Тойчуева, Дж. Р.* Современный русский язык. Фонетика. Фонология. Орфоэпия: учебно-методическое пособие для студентов по филологическим и лингвистическим направлениям / Дж. Р. Тойчуева. – Ош, 2018. – 240 с.
19. *Тойчуева, Дж. Р., Болотакунова, Г. Ж., Розыкова, М. Б., Шерматов, А. Т.* Русский язык: уч. пособие для студентов естественнонаучного направления (профиль – математика) / Дж. Р. Тойчуева, Г. Ж. Болотакунова, М. Б. Розыкова, А. Т. Шерматов. – Бишкек, 2020. – 280 с
20. *Зулпукаров, К. З., Мурадымова, Е. Н., Ормокеева, Р. К., Болотакунова, Г. Ж., Амралиев, С. М.* Лингвистический антропоцентризм: проблемы, поиски и решения / К. З. Зулпукаров, Е. Н. Мурадымова, Р. К. Ормокеева, Г. Ж. Болотакунова, С. М. Амралиев. – Бишкек, 2019. – С. 225–229.

УДК 82.1

В. А. Маслова

доктор филологических наук, профессор
Витебского государственного университета им. П. М. Машерова
(Республика Беларусь).
E-mail: mvavit@tut.by



Лингвокультурология: от слова к национальному характеру народа

Лингвокультурология: сөздөн элдин улуттук мүнөзүнө чейин

Linguoculturology: from Word to National Character

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы характера с точки зрения психологии, философии и лингвокультурологии. Под характером понимается модель поведения, присущая данному человеку. Один из самых надежных источников при исследовании национального характера – национальный язык. Он не только отображает, но и формирует характер носителя. Из единиц языка наибольшей объяснительной силой обладает лексическая, фразеологическая и синтаксическая семантика. Установить определенные черты характера русских в значительной степени помогает грамматика.

Ключевые слова: характер; национальный характер; лингвокультурологическое направление, стереотип.

Аннотация. Макалада мүнөз маселелери психология, философия жана лингвокультурология өңүтүнөн каралат. Мүнөз деп тигил же бул инсанга мүнөздүү болгон жүрүм-турум модели түшүнүлөт. Улуттук мүнөздү изилдөөдөгү эң ишенимдүү булактардын бири – улуттук тил. Ал мүнөздү чагылдырып эле койбостон, аны калыптандырат. Тилдик бирдиктердин ичинен лексикалык, фразеологиялык жана синтаксистик семантика эң чоң түшүндүрмө күчкө ээ. Орус элинин мүнөзүнүн белгилүү бир белгилерин аныктоого грамматика чоң жардам берет.

Негизги сөздөр: мүнөз; улуттук мүнөз; лингвокультурологиялык багыт; стереотип

Abstract. The article examines the issues of character from the perspectives of psychology, philosophy, and linguoculturology. Character is understood as a behavioral pattern inherent to a particular individual. The national language is considered one of the most reliable sources for studying national character, as it not only reflects but also shapes the character of its speaker. Among linguistic units, lexical, phraseological, and syntactic semantics possess the greatest explanatory power. To a large extent, grammar also helps to identify specific traits of the Russian character.

Keywords: character; national character; linguocultural approach; stereotype

Придет русский – дай ему ружье:
 пусть охраняет рубежи; придет татарин –
 дай ему счеты – пусть считает,
 узбек – дай ему поварешку...

Обыватель

Человек – центральная фигура в той картине мира, которую рисует язык. Не случайно М. Хайдеггер писал: «Сущность человека покоится в языке» [1, с. 21]. Это чувствуют не только лингвисты, но и поэты. Поэт С. Соловьев так пишет о языке:

*Не ты владеешь им, а он тобой.
 И путь не твой, и взгляд не твой, и жест
 не твой, а заданный уже. Ты есть язык,
 нашептанный тебе из-за кулис.*

(Соловьев С. Пир, 1993.)

Хотя язык и порождается жизнью, в функционировании он отрывается от нее, ибо слова наполняются иным смыслом, он сам начинает ее творить, так следует понимать высказывание поэта, который всегда видит и чувствует мир тоньше и глубже обычного носителя языка.

Важнейшая составляющая языковой личности – характер: одна из достаточно размытых и плохо определяемых категорий. Попытки дать объяснение термину *характер* делались многими выдающимися учеными – психологами, философами, культурологами, антропологами, лингвистами и лингвокультурологами – это работы Абрахама, Райха, Лоуэна, Фромма и др.

В переводе с греческого *характер* (*character*) – чеканка, примета, печать. «Характер – общая стилистика в привычках, усвоенных тактиках, это общий

рисунок, манера поведения...» [2, с. 67]. Существуют и другие определения, большинство из которых можно свести к следующему: характер – это модель поведения, присущая данному человеку. Не вдаваясь в их скрупулезный анализ, примем рабочее определение. *Характер – совокупность ярко выраженных и относительно устойчивых психологических черт личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении и влияющих на мировоззрение и систему отношений между людьми, а также на поведение личности в целом.*

Неоднозначно решенной является не только проблема определения характера, но и его дешифровка и типология. Первые дошедшие до нас теории дешифровки характера ставили его в зависимость от формы черепа, строения лица, конституции (строение тела и т. д.). Аристотель и Платон предлагали определять характер человека по физиономии. О. де Бальзак в 1833 г. написал трактат «Теория походки», в котором определял характер человека по его походке. С. Цвейг считал, что характер человека можно узнать по его рукам, В. Вересаев советовал смотреть на губы, чтобы понять характер и т. д.

Люди, проживающие вместе, в известной мере разделяют сложившиеся на протяжении поколений национальные условия жизни, испытывают специфические особенности национального быта, развиваются под влиянием сложившейся национальной культуры, языка. Поэтому люди одной нации по образу жизни, привычкам, понятиям и характеру отличаются от людей другой нации.

По Л. Гумилеву, существует этническое поле, которое имеет присущий только ему ритм. Этот ритм задает пассионарность, которая есть «биохимическая энергия живого вещества биосферы», она также активно формирует национальный характер. В каждом национальном характере выделяется ряд национальных черт, которые накладывают отпечаток на интерпретацию реалий мира.

Национальный характер, по К. Касьяновой, – это «общество внутри нас», существующее в виде однотипных для людей одной и той же культуры реакций на привычные ситуации в форме чувств и состояний, это «продукт длительного взаимодействия между природой и культурой» [3, с. 121]. Главный носитель этнического начала в любом народе – религия, фольклор, мифология.

В описании характера конкретного человека можно выделить общечеловеческие, национальные и индивидуально-своеобразные черты, которые взаимопроникают друг в друга, составляя цельный психический склад личности, образ поведения человека. Национальный характер – категория, которая отражает внешнюю, «энергичную» форму целостного проявления ментальности, стереотипы поведения, психологические предрасположенности, эмоционально-волевые реакции и поведенческие склонности народа.

Нас интересует национальный характер, который образуется наиболее типическими чертами, сформированными у национальной личности. Например, белорусский характер сложился не только под влиянием христианской культуры. В нем сильна протокультура – дохристианский

пласт культуры. Именно христианская культура нас делает смиренными, кроткими, мягкими, терпимыми друг к другу. По природе мы не таковы. Противоречие природного и социального в человеке рождает противоречивость характера, его антиномичность, по Н. Бердяеву. Кроме того, антиномично восприятие одного и того же характера разными народами. Так, по И. Гердеру, немцы – мужественны, благородны, добродетельны, стыдливы, честны, правдивы, а их недостатки – слишком осторожны, медлительны. Славяне, согласно этому автору, веселы, музыкальны, гостеприимны и т. д. У русских иное представление о немцах, что можно продемонстрировать на примере рассказа Н. Лескова «Железная воля» (1876), в котором противопоставлены две ментальности – немцев и русских. У русских – «ум сердца», у немцев – «ум ума», расчет. Для русских характерны собранность, смирение, слабоволие. Что значит слабоволие? У немцев железная воля, они держат слово. Это выглядит гордыней, эгоцентризмом в противовес смирению русского человека перед всем.

Есть наблюдения о речевом поведении разных народов, об использовании ими паралингвистических средств: «Он бойко болтает, как француз, деловит в движениях, как англичанин, жестикулирует, как итальянец, или пользуется всеми тремя способами, как немец» [4, с. 138].

Как же исследуется лингвистами и лингвокультурологами национальный характер, существование которого у каждого народа на бытовом уровне не вызывает сомнений?

К настоящему времени накоплена обширная литература, посвященная анализу

типичных черт национального характера и обусловленных ими стереотипов поведения различных народов. Например, в национальном характере белорусов исследователи чаще всего отмечают такие черты, как трудолюбие и выносливость, рассудительность и неторопливость, мягкость характера и добродушие. Вместе с тем для значительной части белорусов характерны пассивность и нерешительность, отсутствие настойчивости и рискованности, неразговорчивость. А в отношении политики белорусы, как правило, отличаются послушностью и даже покорностью представителям власти, что выработалось в результате стремления к мирным отношениям с другими народами [5]. Но это – белорусы глазами белорусов. Представители других национальностей видят их по-другому.

По мнению А. Вежбицкой, язык свидетельствует о таких признаках русского характера, как эмоциональность, иррациональность, фатализм, любовь к морали [6, с. 35–36]. Причем свойства национального характера она предлагает выводить из национально-специфического в данном языке. Именно русский человек мог произнести следующую фразу: *«Бросить пить! Еще раз! Не добросил!»*.

А. Вежбицкая утверждает, что небольшое количество эмоциональных глаголов в английском языке – это не случайность, а отражение такой черты национального характера, как некоторая холодность и неспособность полностью отдаваться чувствам, поэтому на излишнюю, с их точки зрения, эмоциональность русских они смотрят с подозрением и смущением [7, с. 41].

Итак, язык демонстрирует нам повышенную эмоциональность русских по

отношению к миру людей и вещей. Именно иностранцы отмечают это. Так, известен пример А. Вежбицкой: живя в одной из московских семей, она случайно обратила внимание на записку мальчишка бабушке, в которой было множество восклицательных знаков. Доказательством эмоциональности русских может служить также обилие прозвищ-кличек.

Одной из самых серьезных на нынешний день является работа С. Г. Тер-Минасовой, согласно которой источники стереотипных представлений о национальном характере – а) международные анекдоты; б) классическая художественная литература; в) фольклор [8]. Однако, как мы убеждены, все перечисленные источники противоречат друг другу и потому не дают реального представления о национальном характере. Так, в анекдотах представители разных национальностей наделяются самыми разными чертами: евреи – то хитрые и жадные, то находчивые и умные; англичане – то холодны, немногословны и консервативны, то хранители традиций; немцы – то излишне практичны, трудолюбивы, дисциплинированы, то жестоки и простоваты. Например: *Поймал дикарь-людоед француза, поляка и русского. – Кто меня больше всех удивит, того отпущу, – он дал им 2 железных шарика и отправил в камеру. На следующий день выходит француз и показывает: один шарик на носу держит, другой на ноге. Не удивил людоеда фокус, и он его съел. Потом выходит поляк: один шарик на спине, другой на колене. Не удивил людоеда фокус, и он тоже съел поляка. На третий день выходит русский. Людоед приказывает*

отпустить русского. Его спрашивают: как так? Людоед отвечает: Он один шарики СЛОМАЛ, а другой ПОТЕРЯЛ.

Но это представители разных национальностей глазами русских. А в других и в их родных культурах могут быть совершенно иные представления об этих же чертах характера.

Еще один источник исследования национального характера, по С. Г. Тер-Минасовой, – художественная литература. Здесь следует подчеркнуть: если взять национальных литературных героев, поражает их контраст со стереотипными персонажами анекдотов. Так, легкомысленные в анекдотах французы в литературе представлены драматическими героями Стендаля, Бальзака, Гюго, решающими сложнейшие общечеловеческие проблемы. Практичные немцы дали миру тончайшую лирическую поэзию Гете. Но и внутри каждой из литератур существует значительный разброс характеров: по Ф. Достоевскому, например, русским присуща всемерная отзывчивость и поиски всечеловеческой правды, всечеловеческого примирения, а по Зоценко, русский мужик – придурок и пьяница.

Кроме того, с каждым новым витком истории меняется литературный национальный герой: в русской литературе XIX в. (время крепостного права и жестокого угнетения) видим описание неспешной жизни помещиков с их обильными обедами. В литературе XXI в. национальный герой многолик: чаще это бандит, вор-олигарх, интердевочка и т. д.

Следовательно, прямые выводы о свойствах характера народа на этом основании делать не следует, ибо литература живет

противоречиями жизни, а не ее обычными явлениями. Слабо помогает в решении этой задачи и анализ фольклорных произведений, в которых независимо от национальности герой – богатырь, который побеждает зло, борясь за народ.

Думается, при определении ведущих черт характера нужно использовать различные источники, один из них – мнения других народов. Так, в воспоминаниях одного немецкого генерала, воевавшего против нас в Отечественной войне, сказано: «Русские – странный, незавершенный народ! С одной стороны, безусловно, героический. С другой – совершенно не думающий. И продвинутый, и одновременно отсталый».

Россия – страна великих контрастов, «нигде нет таких противоположностей высоты и низости, ослепительного света и первобытной тьмы» [9, с. 107]. Обратная сторона русского смирения – русское самомнение [9, с. 22]. В разных ситуациях, где неизбежно проявление характера, он являет себя по-разному. Где грань между верностью и подобострастием, мужественностью и жестокостью, щедростью и расточительностью?

Противоречивость русского характера нашла блестящее выражение у А. К. Толстого, в 1854 г. написавшего стихотворение, которое стало песней; более 10 композиторов писали к нему музыку:

*Коль любить, так без рассудку,
 Коль грозить, так не на шутку,
 Коль ругнуть, так сгоряча,
 Коль рубнуть, так уж сплеча!*

Итак, национальный характер – сложнейший сплав качеств, в нем недостатки есть лишь продолжение достоинств, и наоборот, что и нашло отражение в национальной литературе.

Думается, самое надежное и научно приемлемое свидетельство существования национального характера – национальный язык. Он не только отображает, но и формирует характер носителя. Из единиц языка наибольшей объяснительной силой обладает лексическая, фразеологическая и синтаксическая семантика.

Фразеологизмы, например, имеют высокую языковую стабильность, они участвуют в формировании общезначимого смысла, в трансляции будущим поколениям обыденных знаний и культуры. Устойчивость и воспроизводимость фразеологизмов согласуется с устойчивостью и воспроизводимостью соответствующих культурных практик, ритуалов, обычаев. Например, *выносить сор из избы*. Согласно Большому фразеологическому словарю, вышедшему под редакцией и при участии крупнейшего отечественного фразеолога В. Н. Телия, образное основание данной ФЕ прозрачно, но в целом ее значение противоречит здравому смыслу: почему выносить сор из избы – это плохо [10]. Дело в том, что здесь скрыты культурные смыслы, культурные символы: вынося сор из избы (особенно вечером), мы ослабляем «свое» пространство (ср.: до сих пор сохранившаяся в народе примета – не выносить мусор из жилья вечером).

Установить определенные черты характера русских помогают не только лексика и фразеология, но и грамматика. Например, в русском языке большое

количество безличных и инфинитивных предложений типа *Его переехало машиной*. В этом языковом явлении отображена такая черта русских, как вера в судьбу, фатализм, пассивно-созерцательное отношение к миру: *Чему быть – того не миновать; Авось кривая вывезет; Утро вечера мудренее*. При этом воля превращается в безволие, ибо ничего нельзя изменить. Воля – это способность к действию. Как еще одно подтверждение этому – обилие в русском языке предложений дативного типа, в которых человек предстает пассивным участником перемен, от него не требуется волевых усилий (*Не хотелось Алексею жениться: Хотелось ему Богу помолиться*) (Духовный стих «Алексей Божий человек»); *Выше головы не прыгнешь*). В «Слове к народу» А. Солженицына на трех страницах 20 таких предложений: *Как нам обустроить Россию*. Неконтролируемость ситуации – обилие выражений типа *мне некогда, негде, некуда: Я не могу, потому что нет времени, места, где я бы мог это сделать*.

Например, смирение, выносливость, терпение – тоже присущие русским черты характера, о чем свидетельствует большое количество пословиц и поговорок на эту тему: *поспешишь – людей насмешишь; скорый поспех – людям на смех; тише едешь – дальше будешь*. Русские поговорки *ни рыба ни мясо; ни богу свечка ни черту кочерга, ни в городе Богдан ни в селе Селифан* отражают такие черты русского характера, как слабование и покорность.

Русский человек в меру трудолюбив: *всей работы не переделаешь; работа не*

волк – в лес не убежит. В его характере значительное место занимают безрассудство, любовь к риску: *риск – благородное дело; кто не рискует – тот не пьет шампанское; волков бояться – в лес не ходить.* Любовь к воле: *кто живет на воле, тот спит боле; вольному – воля, спасенному – рай.* Чувство дружбы, братства: *доброе братство дороже богатства; одна рука в ладоши не бьет; двое не один – маху не дадим; человек без рода – что дерево без приплода.*

Прекрасным источником для изучения национального характера служат СМИ, которые быстрее, чем «большая» литература, улавливают все изменения в жизни и языке. Именно здесь подчеркиваются важнейшие национальные черты характера: максимализм русских – *Наш характер отличает импульсивность, крайность: целовать – так королеву, украсть – так миллион* («Человек и закон»); надежда на чудо, при котором не требуется проявлять особых усилий, – *Конечно, любовь к хляве – истинно русская черта* («Доброе утро», «Россия. РТР»); вздорность – *Нельзя с нами, русскими, честно и открыто* (М. Жванецкий). Однако СМИ можно использовать для анализа национального характера только в ограниченном аспекте и в дополнении к другим источникам.

Особая роль в исследовании национального характера принадлежит изучению стереотипов, закрепившихся в языке. Мы склонны приписывать как своему, так и чужому народу часто даже несуществующие либо предельно преувеличенные черты. В науке выделяют автостереотипы и гетеростереотипы. *Автостереотипы* – это то, что люди думают

о своем народе, *гетеростереотипы* – представления о другом народе. При этом гетеростереотипы более критичны. Так, для американцев русские ассоциируются с четырьмя основными понятиями: водка – мат – тройка – война.

Например, то, что у своего народа считается проявлением расчетливости, у другого народа – жадности. Люди воспринимают этнокультурные стереотипы как образцы, которым надо соответствовать. Лингвокультурные стереотипы – это представления о качествах своего и чужого народов. У русских, например, есть такой стереотип – *английская чопорность.* Но для самих англичан – это шепетильность, неприкосновенность частной жизни. Отношение, например, русских к немцам, зафиксированные в языке: *колбасники, фрицы, немчура. Что русскому здорово, то немцу смерть. У немца на все инструмент есть. Немец хитер: обзьяну выдумал. Немец до всего разумом доходит, а русский глазами.* В. Н. Телия: «...большинство пословиц – это прескрипции-стереотипы народного самосознания» [10, с. 240].

Таким образом, человек запечатлел в языке свой физический облик, свои внутренние состояния, эмоции и интеллект, поступки и характер. Поэтому исследование человека и его характера сквозь призму языка чрезвычайно актуально, а сама лингвистика становится методологической наукой: сквозь лингвистические проблемы мы можем видеть проблемы общечеловеческого и общенаучного масштаба. А лингвокультурологическое направление в подходе к анализу характера предполагает радикальную смену

культурных ориентиров и культурных кодов.

Литература

1. *Хайдеггер, М.* Время картины мира / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986.
2. *Шмелев, А. Г.* Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 157 с.
3. *Касьянова, К.* О русском национальном характере / К. Касьянова. – М.: Институт национальной модели экономики, 1994. – 131 с.
4. *Лихтенберг, Г.-К.* Афоризмы / Г.-К. Лихтенберг. – М.: Наука, 1965. – 344 с.
5. *Рогалев, А. Ф.* Белая Русь и белорусы (В поисках истоков) / А. Ф. Рогалев. – Гомель: Белорусское агентство научно-технической и деловой информации, 1994. – 266 с.
6. *Вежбицкая, А.* Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русское слово, 1996. – 374 с.
7. *Вежбицкая, А.* Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М.: Язык русской культуры, 1999. – 776 с.
8. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и национальный характер / С. Г. Тер-Минасова // Слово и текст в диалоге культур. – М.: Слово, 2000.
9. *Бердяев, Н.* Судьбы России / Н. Бердяев. – М.: Эксмо, 2004. – 214 с.
10. *Телия, В. Н.* Русская фразеология / В. Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 387 с.

УДК 81'373.2, 81'27

М. В. Пименова,
доктор филологических наук,
профессор, ректор
Международного гуманитарного университета
им. П. П. Семёнова–Тян-Шанского
(Россия, г. Москва).
E-mail: MVPimenova@yandex.ru



Теонимы в аспекте ценностей лингвокультуры: от сакрального к профанному

Тилдик маданияттын баалуулуктар өңүтүндөгү
теонимдер: Ыйыктыктан катардагы түшүнүккө чейин

Theonyms in The Aspect of Linguocultural Values: from The Sacred to The Profane

Аннотация. Цель статьи – описание имен, производных от теонимов Волос/Велес в аспекте изменения ценностей русской лингвокультуры. Для этого необходимо решить несколько задач: 1) привлечь данные этимологических, толковых и диалектных словарей для формирования корпуса исследования; 2) представить классификацию онимов словообразовательного гнезда Волос/Велес; 3) разделить материал исследования на три класса – объекты и субъекты земли, объекты неба, субъекты и объекты потустороннего мира/того света. Предлагаемая классификация отображает изменения системы ценностей в сознании носителей русского языка.

Ключевые слова: Волос/Велес; теонимы; топонимы; астронимы; антропонимы; языковая картина мира; лингвокультурология

Аннотация. Макаланын максаты – орус лингвокультурасындагы баалуулуктардын өзгөрүү өңүтүндө Волос/Велес теонимдеринен келип чыккан ысымдарды сыпаттоо. Бул үчүн бир нече милдеттерди чечүү зарыл: 1) изилдөөнүн корпусун түзүү үчүн этимологиялык, түшүндүрмө жана диалектологиялык сөздүктөрдүн маалыматтарын колдонуу; 2) Волос/Велес сөз жасоочу уясынын онимдеринин классификациясын сунуштоо; 3) изилдөө материалын үч класска – жердеги объекттер жана субъекттер, асман объекттери, ошондой эле тиги дүйнөнүн субъекттери менен объекттерине бөлүү. Сунушталган классификация орус тилинде сүйлөгөндөрдүн аң-сезиминдеги баалуулуктар системасынын өзгөрүшүн чагылдырат.

Негизги сөздөр: Волос/Велес; теонимдер; топонимдер; астронимдер; антропонимдер; дүйнөнүн тилдик сүрөтү; лингвокультурология

Abstract. *The purpose of the article is to describe the names derived from the theonyms Volos/Veles in the aspect of changing values of Russian linguoculture. It is necessary to solve several tasks: 1. To use data from etymological, explanatory and dialectal dictionaries to form a research corpus; 2. To present a classification of onyms of the word-formation nest “Volos”/ “Veles”. 3. Divide the research material into 3 classes – objects and subjects of the earth, objects of the sky, subjects and objects of the other world/ beyond. The proposed classification reflects the changes in the value system in the minds of native speakers of the Russian language.*

Keywords: *Volos/ Veles; theonyms; toponyms; astronoms; language worldview; linguoculturology*

Лингвистика, как и другие науки, тяготеет к синтезу разных областей знания. Концептуальный метод исследования языка и текста – один из эффективных, сегодня он продуктивно применяется как для изучения культурных доминант, отраженных в языке, так и для осмысления художественного дискурса, способов мировосприятия и мироосознания, приемов организации повествования в литературном произведении. Глубинное изучение языка привело к появлению двух направлений: *дискурсивной концептологии* и *семиотической концептологии*. На наших глазах формируется несколько новых направлений исследования в рамках *лингвокультурной концептологии*: *ономастическая концептология* (или *лингвокультурная ономастика*), *концептуальная мифология* и *концептуальное религиоведение*.

Воссоздание картины мира наших предков – цель, к которой стремятся современные исследователи языка и культуры. Обращение к мифологии – один из аспектов современной ономастики в рамках концептуальных исследований. Обратимся к теонимам *Волос/Велес*. Следы этих имен обнаруживаются не только в топонимике России, но и сопредельных с ней стран, включая европейские. Карта звездного неба связана с этими

теонимами, как и мир, находящийся по ту сторону от мира живых.

Волос/Велес – имя дохристианского бога: «Теоним *Волосъ* в сравнении с *Велесъ*, по-видимому, шире распространенный, наддиалектный вост.-слав. вариант. Не забыта отклонявшаяся М. Фасмером [1, с. 343] идея, что вариант *Велесъ* более древний, близкий лит. *vėlnias* ‘черт’, лтш. *velns* и т. п. [2, с. 17]. Исследователи мифов высказывают предположение, что «Перун был богом князя и дружины и обитателем скал и возвышенностей, а Волос – богом остальной Руси, приуроченным к низинам; мифологически он выступал как противник громовержца» [3, с. 79]. Такая дифференциация нашла отражение в топонимике как в России, так и за ее пределами. О том, что культ Волоса/Велеса не канул в Лету, еще в начале XX в. упоминается в словаре А. Н. Чудинова: *Волосатовщина* – «беспоповщинская секта» [4, стлб. 277].

Исследователи мифологии XIX в. высказывали разноречивые мнения о природе Волоса/Велеса. П. М. Строев считал, что «некоторые славянские племена прилежали к разведению рогатого скота; ибо места, первоначально ими занимаемые, служили хорошими пастбищами и изобиловали водою. От сего легко могло у них родиться понятие о некоем божестве,

покровительствующем стадам их, которого они называли Волосом, Велесом или Волосием» [5, с. 27–28]. Митрополит Евгений (Болховитинов) высказал предположение, что в «Слове о полку Игореве» в месте, где сказано, что Боян – Велесов внук, имеется в виду не бог, а предок Бояна [6, с. 29]. Другими словами, почитание Волоса/Велеса есть культ предков.

1-й класс онимов: субъекты и объекты земли.

Ранее на наших территориях бытовало иное административное деление: земли управлялись местными властями. Области назывались *волостями* (ц.-слав. *область* < из **ob-volsty*). Слово *во́лость* было многозначным – «в Древней Руси: территория, подчиненная одной власти, преимущественно княжеской», «в дореволюционной России и в СССР до конца 1920 гг.: низшая административно-территориальная единица, входившая в состав уезда», «группа деревень», «центр большого села», арх. «конец, край деревни», олон. «большая деревня». Как отмечают лексикографы, в XI в. слово *волость* определялось расширенным значением «власть», «право», «область, страна, земля, находящаяся под одной верховной властью», «округ, принадлежащий городу», в XII в. у др.-новг. слова *волость* фиксируется переосмысленное значение «владение, достояние» [7, с. 168].

Отголоски названий прежнего административного управления на земле сохранились в разных европейских языках: укр. *во́лость*, блр. *во́ласць*, ст.-блр. *во́лость* «во́лость, область», «частная собственность», «власть», ст.-слав. *власть* «власть, право», «владения, государство»,

власти мн. «начальство, власти», болг. *власт*, макед. *власт*, с.-хорв. *vlást* ‘власть’, словен. *lást, lastí* род. ед. «собственность», чеш. *vlast*, слвц. *vlast’* «родина, отечество», польск. *włóść* «земельное владение», ст.-польск. «край, провинция, отчизна, земля». Устойчивая «семантическая связь ‘власть’ – ‘территория, на которой эта власть осуществляется’ – отчетливо прослеживается у рефлексов и.-е. **udal-dh-* «быть сильным, господствовать» в балто-славянских и германских языках», ср. помимо слав. **volsty* др.-исл. *vald* «власть, господство», лтш. *vàlstis* (основа *vàlsti-*) «государство», переносное значение «мир, царство (растений, животных)», уст. «власть», диал. *valstis* «край, волость, церковный приход», лит. *valstis* «во́лость, округ», «власть», *valsčius* «территориальная единица в Великом княжестве Литовском», «земельное владение» [7, с. 168].

Российские топонимические данные, восходящие к теониму *Волос/Велес*, следующие: новгородский топоним XV–XVI вв. *Волостово*, *Волосова улица* на Софийской стороне древнего Новгорода, новгородский ойконим *Волосово*, *Во́лынь*, *Велынь*, *Велеш* и *Велиши* на Новгородчине. На Русском Севере было распространено мужское имя собственное *Волос*. О *Соловецкой обители* на *Соловецком острове* в Карелии писал Е. В. Барсов [8, с. 163]. К этому списку нужно присоединить современное название: *Соловки*, *Соловецкий архипелаг*, *Соловецкие острова* (помор. *Соловецько*, карел. *Solokka*, саам. *Suollek*). Соловей – анаграмма Волоса.

В «Алфавитном указателе населенных мест Олонецкой губернии» 1894 г.

указаны ойконимы *Волосовская, Волосская, Волостной наволок, Власьевская, Власкова, Власьева сельга, Соловьевская*, гидронимы *Волозеро, Великое озеро, Солозеро*, оронимы *Соловьёва гора, Елесина гора*. Культ Волоса/Велеса был связан с медведем. В этом же списке отмечены олонекские соответствия: ойконимы *Медведева, Медведевская, Медведовская, Медведец, Медвежье*, ороним *Медвежья гора* [9, с. 527–552].

Топонимика, связанная со словообразовательным гнездом *Волос/Велес*, отчетливо прослеживается не только на территории России, но и в других странах: др.-польск. *Włostowo, Włostów*, гидроним *Włostowa*, макед. *Vèles*, греч. (грецизированные славизмы) *Βελεσσός, Βελεσσά*. Эта топонимика тесно связана с мужскими и женскими именами собственными, распространенными на этих землях: вост.-слав. *Волость, Волос* у новгородцев, др.-чеш. *Vlast* м., *Vlasta* ж., чеш. *Vlastimil*, др.-польск. *Włost*. Прослеживается связь Волоса с названием целой страны и народа, живущего в ней: *волох (wołoch)*, или *валах* «румын» (др.-в.-нем. *walah, walh*, ср.-в.-нем. *walch, walhes* «иностранец»); *Валахия* «Румыния», серб. *влах* «румын», чеш. *vlach* «итальянец»; польск. *włoch* «итальянец»; кельт. «румын», др.-исл. *valir* «житель северной Франции», англ.-сакс. *wealh* «чужеземец, британец, валлиец, невольник», герм. **valha* «имя кельтского племени», *volcae* [10, с. 93].

В Приволжье сохранились архаизмы со значением управления и людей во власти: рязан. *велес* «повелитель; распорядитель; указчик», *волос* «власть», *володыка* «владыка». В других языках: ст.-слав.

велии «люди», словен. *last* «собственность», чеш. *vlastník* «собственник», с.-хорв. *властѣла* «знать; аристократия, крупное земельное владение; феодалы», ср. лит. *valstiētis* «крестьянин» (*vaiščiūs* «волость») [11, с. 166].

2-й класс онимов: объекты неба.

К этому классу объектов относятся следующие астронимы: *волосожары* южн. «созвездие Плеяд»; укр. *Волосожар* «созвездие Плеяды», «созвездие Орион», Курск., Ворон., Дон., Том. «Созвездие Большой Медведицы» [3, с. 62]. Вост.-слав. соответствие рус.-цслав. астронима *власожелищи* «Плеяды» [12, с. 168]. Др.-рус. *весожары*, тульск., жиздр., дон. *висожары, стожары* «Плеяды» [13, с. 166].

Волосыня «Плеяды», *волосыня* пск. «созвездие Большой Медведицы», «созвездие Плеяды», *волосыня* пск. «созвездие [Волосожары?]» [3, с. 63]. У хорватов есть поверье о Плеядах как о семи вилах, водивших на земле хоровод. Этот астроним связывают с «культом Волоса, на севере Руси и в Поволжье, соединившимся с культом медведя: сияние Плеяд предвещает удачу в охоте на медведя. Связь Плеяд с культом медведя – и отсюда с Большой Медведицей – находит подтверждение как в многочисленных типологических данных в Европе и Америке, так косвенным образом в старейших русских текстах» [13, с. 167]. В «Хожении за три моря» у Афанасия Никитина сказано: *волосыни да кола въ зрю вошли, а лось головою стоит на востокъ. Кола* – мн. ч. от *коло*; Большая Медведица называется *повозкой*; *Лось* – «Полярная звезда». В с.-хорв. *Vlašići*, словен. *Vlahi, Vlášiči, Lahi*. Первая часть онима связана с именем

Велеса/Волоса. У южных славян это название по народной этимологии сблизилось с этнонимом *влах/волóх*. Вторая часть астронима *-жар* неясна (этимологи предполагают, что *жар* означает «уголь без пламени»). Ср. с.-хорв. астроним *Vlastožare*, болг. *Власциме*, серб. *Влăшићу* [12, с. 168].

Валоскі блр. диал. «Плеяды» (*валоскі у зары – конь у сасе*), *валосны* мн. «то же» [14, с. 1188].

Волосьянка рус. диал. «Плеяды» [1, с. 344].

3-й класс онимов: субъекты и объекты потустороннего мира/того света.

Волос/Велес воспринимается как противник громовержца Перуна (ср. соответствующие пары богов: **Perunъ – *Velsъ ~ др.-инд. Indra- – Váruṇa-*); ассоциация «скотьего бога» с ушедшими в мир иной/на тот свет опирается на представления о мире мертвых как о пастбище, ср. хетт. *целлу-* «луг, пастбище мертвых», греч. *Ἠλύσιος λεϊμών*, *Ἠλύσιος πεδίων* «Елисейские поля», «поля мертвых», вал. *gwelt*, корн. *gwels* «трава», др.-исл. *vallr* «луг». Среди российских топонимов, связанных с местами погребения, сохранились названия *Волосово-Даниловский могильник* [13, с. 165–169], *Волосовский православный погост*, *Волосовский единоверческий погост* [9, с. 530].

В отношении умерших и смерти корень **uel* встречается в серии древнегерманских терминов: др.-исл. *valhöll* «жилище воинов, павших на поле боя», *valkyrja* «Валькирия, дева, выбирающая героя среди мертвых на поле боя и провожающая его к Одину», лув. *ilant(i)-* «мертвый» совпадает с тохарской

основой *walunt-* (от *walu-* «мертвый») при тохарском *wlalune* «смерть». Как отмечают исследователи, «путь семантического развития слов этого корня мог привести к значению др.-ирл. *fili* «поэт» (семантическое соответствие др.-инд. *kavi*), сопоставляемому с именем Велеса Р. О. Якобсоном, в частности с упоминанием Бояна как Велесова внука в «Слове о полке Игореве» [13, с. 168]. Противоречивость народных представлений о загробном мире, который располагался и на небе, и под землей, отмечали такие авторы, как В. И. Пропп [15, с. 281–297], А. Н. Соболев [16, с. 105, 111–112].

Мотив поля, на котором созрели злаки, вплетается в сценарий *завивания бородки* как части ритуала почитания Волоса/Велеса: «При *сожсинках* овса в Вологодском крае оставляют несжатыми несколько *волотей* (стебли хлебных злаков; нить; волокна; верхняя часть снопа; охпка: ср. блр. *Велет*)» [13, с. 62–63]. Этот ритуал был распространен на Севере России и ее восточных землях. В XIX в. в условном языке, бытующем в Белоруссии, конь назывался *волот*, лошадь – *волотина*, жеребенок – *волоток*, *волотенок*. В этом же временном срезе в Череповецком уезде бытовал обряд: когда выжнутся, оставляют на поле небольшой участок земли с колосьями и говорят одной жнее: «Ты верти бороду Волосу», та три раза ходит около куста и припевает: «Благослови-ка меня, Господи, да бороду вертеть: а пахарю-то силы, а севцу-то коровай, а коню-то голова, а Микуле борода». Выражение *Волотка на бородку* имеет то же значение, что и *Волосова борода*: «Вместе с тем параллелизм форм *Волос/Велес/Волот/Велет*

не оставляет сомнений в принадлежности всего цикла легенд о белорусских *волотах* к тому же кругу» [17, с. 63].

Словари фиксируют дополнительные данные: *Волот* Смол. губ. «древ. великан» [18, с. 295], «чудище». Память о волотах сохраняется в топонимах: *Волотово городище*, *Волотова могила*. Богатырей в белорусском языке называют *волоты*, *велеты* (ср. укр. *велетень* «великан», *велет*, *волот*, *волоть*). Другое их название – *осилки* [13, с. 169]. В «Голубиной книге» упоминается Волот в значении *князь (Владимир)*. В русских легендах сохранилось имя Волот Волотович.

В позднейшей христианской (православной) традиции Волос/Велес был выведен из пантеона богов и оказывается за пределами существующего культа. Его стали называть табуированным именем *черт*. На это указывают слова, вошедшие в круг родственных связей с ним:

рус. *волосáтик* калуж., тул. «нечистый дух, черт», волог. «водяной», с.-двин. «леший» [3, с. 58]. Волос/Велес в православной традиции воспринимался (в той части, в какой она его не ассимилировала, отождествив со св. Власием) как «лютый зверь», «черт», отсюда костромское *ёлс* «леший, черт, нечистый», диалектные *волосатик*, *волосень* «нечистый дух, черт»; это же позднейшее значение «черт» известно в родственном чешском *Velес* «злой дух, демон» (тексты XVI–XVII вв.) [11, с. 74].

В этот круг входят не только русские, но и европейские соответствия: древнерусское имя собственное *Вела*, чешское слово *veles* «черт» в старо-чешском ругательстве *k velesu*; лит. *vėlnias* «черт» («божество подземного царства») и т. п. [17, с. 52–55; 19, с. 227]. Истоки таких мифологических представлений о Велесе и его балтийских коррелятов этимологи



Жан Бальтазар де ла Траверс. Соловецкий монастырь на Белом море. Примерно 1786 г.

видят в культуре раннего земледелия, когда землю под посев приходилось отвоёвывать у леса. В этом случае исходной является реконструкция **цел-* «драть», следы этого значения сохраняются во фразеологии, характеризующей черта (*vélnias*) как «того, кто выдирает, вырывает», ср. рус. *черт подери* [9, с. 168].

Диалектные производные от исходной формы *Волос* показывают расширение смыслов, обусловленных демонизацией объектов прежнего культа.

1. *Волосáтик*:

- «Нечистый дух, черт». Калуж., 1914. *Смотри, у речки тебя волосатик поймает*. Дубен. Тул. [3, с. 79].
- «Водяной». Сольвыч. Волог. *Волосатик бы тя взял – кричат в ярости*. Волог., 1852; Волосатикъ. Вел. Ник. Сол. В-Уст.). «Водяной (нечистый дух)». *Волосатик бы тя взял – кричат в ярости* [20, с. 63].
- «Леший». Верховаж. Волог., 1849. Сев.-Двин.
- «Волосатик – бог. Леший». Сев.-Двин., 1928 [3, с. 79].

2. *Волосáтка*. Сев., Даль. «Нечистая сила». Сев. губ., Энци. слов. Брокг. и Ефр. Пинеж. Арх., 1961 «Означает духа женского пола, овиного домового, стерегущего овины с домашними животными. *Волосатка*, по всей вероятности, имеет общее происхождение с древнерусским богом *Волосом*» [3, с. 79]. *Волосатка*. Арх.: Вель, В-Т, Карг, Пин. «мифическое существо в облике женщины с растрепанными волосами, напоминающее русалку. *Волосатка в лесу живет, у речек, сама зеленая, как покойник* (Вель, Ульянов-Починок). *Волосаткой пугали и бородаткой*;

волосатка лохматая, а бородатка как баба, только с бородой, в лес потащит, задавит (В-Т, Ухменьга). *Волосатки в лесу всё жили, до подколенок волосы; они до полудня робят, а потом на отдых идут; прежде эта дичь была, а теперь нет* (Пин., Еркино). *Раньше в полдень целый час нельзя было выходить из дома – вот ставни-те откуда повелись: окна закрывали, волосатки щекотали до смерти* (Пин, Еркино). *Домы-те рублены были с маленьким окошечкам, туды ране волосатки заглядывали* (Пин., Кушкопола). *Не балуй! Старуха волосатка из воды выйdet, тебя унесет* (Карг., Дуплево) [21, с. 157].

3. *Волосáниха*. Арх.: Пин. «тоже, что волосатка. Раньше нас волосанихи пугали, а в воде чёртышки» (Пин. Турья) [21, с. 156].

4. *Волосáн*. Арх.: Котл. «мифическое существо, живущее в водоемах, водяной». *Волосан изгневиуса – много народу потонуло* (Котл., Приводино). [21, с. 156].

5. *Волосóк*. Олон., 1885–1898 «водяной» [3, с. 62].

6. *Вóльный*. «Нечистый дух, лесовик, леший» [22, с. 26].

7. *Ёлс*. Солигал., Костром. «Леший, черт». Кинеш. Костром., 1846. [с вопросом к слову]. Углич. Яросл. *И коево тебе ёлса надо?* [7; 23]. *Ёлс* костром. «леший, черт, нечистый дух» [19, с. 227].

Местом обитания чертей считаются болота и омуты. Ср. пословицы: *В смиренном болоте все черти сидят. В тихом омуте черти водятся. Тихий да смиренный исподтиха подкусит: в смиренном болоте все черти сидят* (Баган. Новосиб., 1979) [24, с. 217]. Ср. *волот & болот(о)*.

Место проявления потусторонних сил – лес, луг, поле, пустошь. В говорах Русского Севера это отображается в соответствующих топонимах: *Вельшево* – «название пожни», *Волётино* – «название пустоши». *Великуша* – «название леса» [22, с. 31].

Внешний облик Волоса/Велеса имеет свои отличительные черты. В языке они не обозначены, но есть косвенное их выражение: *черт с рогами*. Эта семиотическая связь прослеживается в таком женском головном уборе, как *волосник*: «*Волосникъ*. Старинный женский головной убор с тремя рожками» [22, с. 28]. Дошедшая до наших дней загадка *Поле немеряно, овцы не считаны, а пастух рогаг* воссоздает похожий образ.

Итак, онимикон теонима *Волос/Велес*, представленный в основном в диалектном материале русского языка, показывает несколько фактов языковой картины мира.

1. Трехчленная модель мира, во всех частях которого проявлен Волос/Велес. Однако это не стереотипная модель мира, состоящая из небесного, срединного (земного) и подземного миров, а модель, в которой первая часть – мир земли (топонимы и антропонимы), вторая часть – мир неба (астронимы), третья часть – потусторонний мир (мир мертвых: теонимы, демонимы и топонимы). Потусторонний мир – это не всегда подземный мир, это тот свет, небо. Небо многослойно, оно имеет несколько уровней: *быть на седьмом небе*.

2. Вытеснение из языка теонимов *Волос/Велес* не привело к полному их забвению. В сознании носителей русского языка образ «рассыпался» на несколько частей, которые объединены в языке

общим названием *нечистая сила*, противопоставляемая в православии *силам небесным* – Богу, ангелам и архангелам.

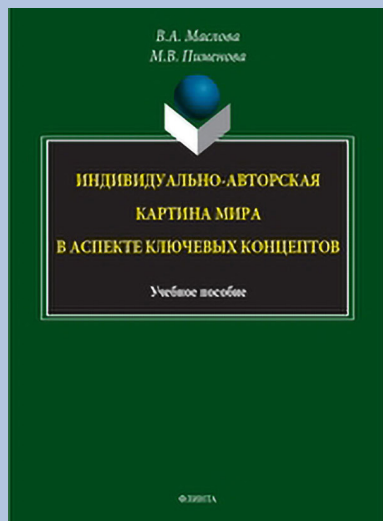
Литература

1. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1986. 573 с.
2. Васильев, В. Л. К вопросу о языковых следах культа Велеса / Волоса на Русском Северо-Западе / В. Л. Васильев // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология. Материалы II Международной научной конференции / отв. ред. Е. Л. Березович. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2012. – Ч. 1. – 233 с.
3. Словарь русских народных говоров. – Л.: Наука, 1970. – Вып. V. – 345 с.
4. Чудинов, А. Н. Справочный словарь орфографический, этимологический и толковый русского литературного языка / А. Н. Чудинов. – СПб: Типография Исидора Гольдберга, 1901. – 1110 с.
5. Строев, П. М. Краткое обозрение мифологии славян российских / П. М. Строев. – М.: Типография С. Селивановского, 1815. – 50 с.
6. Исторические разговоры о древностях Великого Новгорода / Е. Болховитинов. – М.: Губернская типография А. Решетникова, 1808. – 98 с.
7. Аникин, А. Е. Этимология и балто-славянское лексическое сравнение в праславянской лексикографии. Материалы для балто-славянского

- словаря / А. Е. Аникин. – Новосибирск, 1998. – Вып. 1 (*а – *go-). – 478 с.
8. Барсов, Е. В. Об олонечких древностях / Е. В. Барсов // Олонечкий сборник. Материалы для истории, географии, статистики и этнографии Олонечкого края. – Петрозаводск: Типография губернского правления, 1894. – Вып. 3. – С. 170–186.
 9. Алфавитный указатель населенных мест Олонечкой губернии // Олонечкий сборник. Материалы для истории, географии, статистики и этнографии Олонечкого края. – Петрозаводск: Типография губернского правления, 1894. – Вып. 3. – 556 с.
 10. Преображенский, А. Г. Этимологический словарь русского языка / А. Г. Преображенский. – М.: Типография Г. Лисснера и Д. Совко, 1910–1914. – Т. III. – 142 с.
 11. Иванов, В. В., Топоров, В. Н. Велес, Волос / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // Славянская мифология: этнолингвистический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995. 415 с.
 12. Аникин, А. Е. Русский этимологический словарь / А. Е. Аникин. – М.: Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН; Ин-т филологии Сибирского отделения РАН, 2014. – Вып. 8 (во I – вран). – 352 с.
 13. Иванов, В. В., Топоров, В. Н. Этимологические исследования семантически ограниченной группы лексики в связи с проблемой реконструкции праславянских текстов / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // VII Международный съезд славистов: доклады советской (российской) делегации. Славянское языкознание. – М.: Наука, 1973. – С. 153–169.
 14. Станкевич, Я. Белорусско-русский (великолитовско-русский) словарь / Я. Станкевич. – Нью-Йорк: Lew Sapiega Greatlitvan, 1990. – 1324 с.
 15. Пропп, В. И. Исторические корни волшебной русской сказки / В. И. Пропп. – М.: Лабиринт, 2000. 335 с.
 16. Соболев, А. Н. Загробный мир по древнерусским представлениям: литературно-исторический опыт исследования древнерусского народного мирозерцания / А. Н. Соболев. – Сергиев Посад: Изд. кн. маг. М. С. Елова, 1913. – 208 с.
 17. Иванов, В. В., Топоров, В. Н. Исследования в области славянских древностей / В. В. Иванов, В. Н. Топоров. – М.: Наука, 1974. – 347 с.
 18. Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка / И. И. Срезневский. – С-Пб: Типография Императорской Академии Наук, 1893. – Т. 1. – 1420 с.
 19. Иванов, В. В., Топоров, В. Н. Велес / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // Мифы народов мира: в 2 т. Т. I. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – С. 227–229.
 20. Дилакторский, П. А. Словарь областного вологодского наречия в его бытовом и этнографическом применении / П. А. Дилакторский, 1902. – 653 с. (Словарь областного вологодского наречия: по рукописи П. А. Дилакторского, 1902 г. / Изд. подгот.: А. И. Левичкин и С. А. Мызников. – СПб: Наука, 2006. – 677 с.).

21. Словарь говоров Русского Севера / под ред. А. К. Матвеева. – Екатеринбург: УрГУ, 2002. – Т. II (В). – 292 с.
22. Герасимов, М. К. Словарь уездного Череповецкого говора / М. К. Герасимов. – СПб: Типография Императорской Академии наук, 1910. – 118 с.
23. Словарь русских народных говоров. Вып. VIII – Л.: Наука, 1972. – 370 с.
24. Фразеологический словарь русских говоров Сибири / под ред. А. И. Фёдорова. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1983. – 232 с.

Информация



Информация

Информация

Пименова М. В., Маслова В. А. Индивидуально-авторская картина мира в аспекте ключевых концептов: учебное пособие. М.: Флинта, 2025. 278 с.

Учебное пособие разработано по курсу для магистрантов «Индивидуально-авторская картина мира в аспекте ключевых концептов». В его состав входят теоретические главы, вопросы для обсуждения, темы рефератов, практические задания, списки литературы по темам. Пособие предназначено для магистрантов филологических факультетов вузов, обучающихся по направлению 45.04.01 – Филология, для студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей, учителей. Составлено в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

Информация

Информация

Информация

УДК 81-13

А. А. Немыка,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
как иностранного
Кубанского государственного университета,
(Россия, г. Краснодар).
E-mail: annemyka@yandex.ru



А. Ю. Городецкая,
магистрант 2-го курса
Кубанского государственного университета,
(Россия, г. Краснодар).
E-mail: agorodetskaya2002@mail.ru



ИИ-технологии в разработке школьных занятий в средней школе

Орто мектептеги сабактарды иштеп чыгууда ИИ-технологиялары

AI Technologies in Middle School Lesson Planning

Аннотация. В статье рассматривается использование инструментов искусственного интеллекта (ИИ) при проектировании интерактивных учебных занятий в средней школе. На примере подготовки урока литературы в седьмом классе анализируются возможности генеративных нейросетей как средства методической поддержки педагога. Описываются особенности формулирования запросов к ИИ, этапы разработки урока и результаты его проведения в билингвальной образовательной среде. Сделан вывод о педагогической целесообразности применения ИИ при сохранении ведущей роли учителя.

Ключевые слова: искусственный интеллект; интерактивный урок; билингвальная среда; лингводидактика

Аннотация. Макалада орто мектепте интерактивдүү окуу сабактарын долбоорлоодо жасалма интеллект (ЖИ) куралдарын колдонуу каралат. Жетинчи класстагы адабият сабагын даярдоонун мисалында генеративдик нейротүйүндөрдүн мугалимге методикалык

колдоо көрсөтүүчү каражат катары мүмкүнчүлүктөрү талданат. ЖИге сурамдарды (промт) түзүүнүн өзгөчөлүктөрү, сабакты иштеп чыгуунун этаптары жана аны билингвалдык билим берүү чөйрөсүндө өткөрүүнүн жыйынтыктары сүрөттөлөт. Мугалимдин жектөөчү ролун сактоо менен ЖИни колдонуунун педагогикалык максатка ылайыктуулугу жөнүндө тыянак чыгарылган.

Негизги сөздөр: жасалма интеллект; интерактивдүү сабак; билингвалдык чөйрө; лингводидактика

Abstract. The article examines the use of artificial intelligence (AI) tools in designing interactive learning activities for middle school. Using a seventh-grade literature lesson as an example, the author analyzes the potential of generative neural networks as a tool for pedagogical support. The paper describes the specifics of prompt engineering, the stages of lesson development, and the results of its implementation in a bilingual educational environment. It is concluded that the use of AI is pedagogically sound, provided the teacher maintains a leading role.

Keywords: artificial intelligence; interactive lesson; bilingual environment; linguodidactics

В современном мире система образования, в том числе общего, находится в постоянном развитии и активной трансформации. Традиционные методы лингводидактики становятся менее эффективными по причине роста нагрузки на педагога, требований к персонализации и индивидуальной траектории обучения и уделения особого внимания развитию soft skills.

В таких условиях растет интерес к использованию искусственного интеллекта, прежде всего генеративных нейросетей, которые в современном педагогическом континууме приобретают роль инструмента проектирования занятий. Возможности создания разнообразного и персонализированного учебного контента с помощью ИИ открывает множество путей оптимизации педагогической деятельности и повышения качества образовательного взаимодействия. Однако механизмы и возможности применения ИИ для разработки интерактивных заданий остаются недостаточно исследованными, а разрыв между предложениями цифровых технологий

и усредненной школьной лингводидактикой всё еще весьма существенный.

Актуальность и ценность данного исследования в том, что при системном использовании подобных моделей появляется возможность разрабатывать задания, соответствующие целям педагогической деятельности и возрастным особенностям учащихся, – материал, соотносимый с уровнем усвоения учащимися, в дальнейшем это положительно сказывается на мотивации и успеваемости.

По мнению А. Ж. Кинтоновой, ИИ в образовании – одна из (инновационных) технологий, при помощи которой система образования будет развиваться и меняться. В силу развития такой технологии будет повышаться не только качество образовательного процесса, но и доступность обучения для различных групп и слоев населения. Также автор отмечает использование ИИ при подготовке интерактивных уроков, что положительно влияет не только на качество усвоения нового материала, но и на формирование коммуникативной компетенции у обучающихся

[1]. По определению А. И. Щукина, интерактивное обучение построено на взаимодействии ученика с учебной средой. Педагог же выступает в роли своеобразного медиатора [2].

ИИ-инструменты в данном контексте могут рассматриваться как средство проектирования интерактивной образовательной среды, при условии сохранения ведущей роли учителя и соблюдения педагогических и этических норм.

Практическая часть исследования основана на опыте подготовки интерактивного урока по литературе для учащихся седьмого класса кыргызской средней школы. В процессе проектирования урока использовались генеративные ИИ-инструменты (ChatGPT [3] и DeepSeek [4]), применяемые исключительно на этапе подготовки занятия.

Особое внимание уделялось правильному формулированию запросов (далее – промптов), поскольку эффективность работы ИИ напрямую зависит от их качества. В ходе работы были выявлены наиболее распространенные ошибки при написании промптов:

- чрезмерно общие и абстрактные формулировки;
- избыточный или нерелевантный контекст;
- отсутствие указания роли ИИ;
- смешение нескольких инструкций в одном запросе;
- неясно сформулированная цель;
- противоречивые указания;
- неоправданное повторение ключевых слов.

Подготовку интерактивного урока мы разделили на несколько этапов.

На первом этапе был отправлен запрос в ChatGPT [3]: «Как назвать интерактивный урок для школьников из Кыргызстана по басням Крылова», и, проанализировав результаты вариантов, предложенные ИИ, выбрали название «Басни Крылова: раскрываем секреты». Впоследствии оно было трансформировано в такой окончательный вариант: «Басни Крылова: раскрываем тайны русской литературы».

На втором этапе наш запрос выглядел следующим образом: «Придумай интерактивный урок для школьников седьмого класса кыргызской средней школы, знающих русский язык на уровне А2 на тему «Басни Крылова: раскрываем тайны русской литературы», урок должен содержать теоретический материал и отработку новой информации в формате игры». ИИ предложил использовать квестовую структуру, игровой формат и упрощенное изложение теоретических понятий.

ИИ также корректно отобрал басни И. А. Крылова, обладающие высоким дидактическим потенциалом («Стрекоза и Муравей», «Ворона и Лисица», «Волк и Ягненок»). Однако мы решили не адаптировать басни для школьников. Русский язык в школах Кыргызстана преподается на одном уровне с родным, так что упрощение материала и его адаптацию мы посчитали нецелесообразным. Идея урока была взята за основу, доработана нами с учетом программы обучения и технического оснащения в школе.

Для включения информации о литературной преемственности в теоретический этап урока были добавлены сведения о двух известных личностях – древнегреческом мудреце Эзопе и французском

баснописце Жане де Лафонтене. Материал был взят в виде краткого комментария, чтобы исключить информативное перенасыщение школьников, не вызывать агнонимический эффект.

В качестве основного элемента закрепления материала был использован игровой блок «Детективное агентство „Мораль“». Учащиеся были разделены на команды, каждая из которых получала «дело» – анализ одной из басен. В ходе работы школьники

- читали текст басни;
- формулировали мораль произведения;
- определяли аллегорический смысл образов;
- разрабатывали и разыгрывали мини-сценки из современной жизни, отражающие основную идею басни.

Предложенная структура способствовала активному вовлечению учащихся, развитию навыков анализа текста и творческого мышления.

Дополнительно ИИ предложил форму рефлексии в виде инсценировки морали басни в современном контексте. На уроке семиклассники представили две сценки. Они продемонстрировали блестящее понимание морали произведений и умение применять литературные идеи в реальной жизни.

Проведенное исследование показало, что использование ИИ-инструментов совместно с интерактивными методами обучения позволяет создать комфортную образовательную среду, где ученик выступает не просто слушателем информации, а активным участником познавательного процесса. При таком подходе урок

литературы для школьников перестает быть просто объяснительно-репродуктивным, а приобретает характер совместного исследования, творческого поиска, что позволяет новой информации закрепиться в пассивном запасе знаний.

Таким образом, использование ИИ-инструментов при подготовке уроков по литературе в седьмом классе обоснованно с педагогической точки зрения и открывает новые методические возможности. Однако педагогический успех урока во многом зависит от учителя. Он должен не только современно и интересно преподносить новые знания, но и сохранять гуманистический подход в работе.

Литература

1. Кинтонова, А. Ж., Сулейменова, Б. Б., Шаньтбаева, А. К. Искусственный интеллект в образовании [Электронный ресурс] / А. Ж. Кинтонова, Б. Б. Сулейменова, А. К. Шаньтбаева // Yessenov science journal.– 2024. №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-2> (дата обращения: 28.12.2025).
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. ИИ-ассистент (чат) – Режим доступа: <https://chatgpt.com/> (дата обращения: 26.12.2025)
4. ИИ-ассистент (чат) – Режим доступа: <https://chat.deepseek.com/> (дата обращения: 26.12.2025)

УДК 82.0:81.246.2

Сардарбек кызы Нурайым,
доктор филологических наук,
декан факультета русской и славянской филологии
Кыргызского национального университета
им. Ж. Баласагына
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: skn12@mail.ru



Билингвизм в литературном наследии Ч. Айтматова

Ч. Айтматовдун адабий мурасындагы билингвизм Bilingualism in Ch. Aitmatov's Literary Legacy

Аннотация. В данной статье проводится анализ авторизованного перевода повести Ч. Айтматова «Первый учитель» на русский язык с целью исследования практической реализации художественного билингвизма в творчестве писателя. Феномен билингвального дискурса в творчестве этого выдающегося автора-мыслителя представляет особый интерес, поскольку его произведения, созданные на кыргызском и русском языках, демонстрируют сложное и глубокое взаимодействие двух культурных парадигм. Анализ конкретной повести Ч. Айтматова в контексте кыргызско-русских культурных связей позволяет углубить понимание художественного мира писателя, выявить особенности его творческого метода и прояснить его позицию в отношении вопросов языковой идентичности.

Ключевые слова: авторский мир; билингвальный дискурс; взаимодействие культур; художественный билингвизм; языковая идентичность

Аннотация. Бул макалада Ч. Айтматовдун «Биринчи мугалим» повестинин орус тилине которулган автордук котормосуна талдоо жүргүзүлөт. Мунун максаты — жазуучунун чыгармачылыгындагы көркөм билингвизмдин практикалык ишке ашырылышын изилдөө. Бул залкар жазуучу-ойчулдун чыгармачылыгындагы билингвалдык дискурс өзгөчө кызыгууну туудурат, анткени анын кыргыз жана орус тилдеринде жаралган чыгармалары эки маданий парадигманын татаал жана терең өз ара байланышын көрсөтүп турат. Ч. Айтматовдун конкреттүү повестин кыргыз-орус маданий байланыштарынын алкагында талдоо жазуучунун көркөм дүйнөсүн тереңирээк түшүнүүгө, анын чыгармачылык методунун өзгөчөлүктөрүн ачууга жана тилдик иденттүүлүк маселелерине болгон көз карашын тактоого мүмкүндүк берет.

Негизги сөздөр: автордук дүйнө; билингвалдык дискурс; маданияттардын өз ара байланышы; көркөм билингвизм; тилдик иденттүүлүк

Abstract. *This article analyzes the authorized Russian translation of Chingiz Aitmatov's novella The First Teacher to explore the practical implementation of literary bilingualism in the writer's work. The phenomenon of bilingual discourse in the oeuvre of this prominent author and thinker is of particular interest, as his works, created in both Kyrgyz and Russian, demonstrate a complex and profound interaction between two cultural paradigms. Analyzing this specific novella within the context of Kyrgyz-Russian cultural ties allows for a deeper understanding of the writer's artistic world, reveals the unique features of his creative method, and clarifies his stance on issues of linguistic identity.*

Keywords: *author's world; bilingual discourse; interaction of cultures; literary bilingualism; linguistic identity*

В современной филологии и культурологии одна из актуальных проблем – изучение билингвизма (полилингвизма) и его влияния на творческий процесс. В условиях глобализации и интенсификации международного сотрудничества, включая межкультурное взаимодействие, возрастает значимость исследований, посвященных данной проблематике.

Исследование художественного билингвизма на примере двуязычного творчества Ч. Айтматова позволяет выявить специфические особенности его картины мира, художественного метода и индивидуального стиля. Анализ творчества писателя в контексте художественного билингвизма придает исследованию культурно-филологическую перспективу, обусловленную возможностью понимания и осмысления глубинных процессов межкультурной коммуникации в современном обществе.

Творчество Ч. Айтматова представляет ценный и многоаспектный материал для подобного рода анализа, наглядно демонстрирующий взаимодействие кыргызской и русской культурно-языковых традиций. Комплексное исследование возможно с применением междисциплинарного подхода, интегрирующего методы литературоведения, лингвистики,

культурологии, философии, психолингвистики и других релевантных дисциплин.

В рамках небольшой исследовательской работы целесообразным представляется рассмотрение проявления художественного билингвизма через авторизованный перевод Ч. Айтматова как одного из знаковых и важных этапов в творческой деятельности писателя. Наиболее репрезентативной в этом отношении можно назвать написанную на кыргызском языке и переведенную на русский язык при активном содействии автора повесть «Первый учитель» (1961). В процессе художественного перевода создается по сути новое произведение, обладающее собственной сюжетно-композиционной структурой, образной системой и уникальной совокупностью межличностных отношений. Это закономерно, поскольку перевод ориентирован на иноязычную аудиторию с иным культурным восприятием и включается в контекст воспринимающей литературы. Поэтому перед переводчиком стоят две взаимосвязанные задачи: с одной стороны, передать идейно-эстетическую ценность оригинала и познакомить читателей с культурой и бытом народа, изображенного в произведении; с другой – переосмыслить произведение, учитывая особенности

восприятия целевой аудитории. Такая работа требует от переводчика не только глубокого знания языков и понимания различных средств оригинала, но и полной мобилизации его творческого потенциала. Особый интерес представляет случай, когда перевод осуществляется самим автором или при его активном участии.

Авторизованный перевод (в соавторстве с А. Дмитриевой), как уже было отмечено, характерен для повести Ч. Айтматова «Первый учитель». Оригинальная версия, написанная на кыргызском языке, была опубликована в 1961 г. в журнале «Ала-Тоо» под названием «Элдик мугалим жөнүндө баллада» («Баллада о народном учителе»). В 1962 г. в журнале «Новый мир» вышел русский вариант повести – «Первый учитель». Смена названия отражает отказ от жанровой связи с балладой, подчеркнутой в первоначальном кыргызском варианте. Иными словами, «Баллада о народном учителе» трансформировалась в «Первого учителя» в результате целенаправленного поиска наиболее подходящего варианта [1, с. 53].

Когда перевод выполняется автором или при его активном участии, оригинал нередко подвергается значительным изменениям. Это объясняется появлением нового взгляда, свежим осмыслением изображенной в произведении действительности. В таких случаях автор, по сути, «пересоздает» произведение. Эта закономерность проявляется и в повести Ч. Айтматова «Первый учитель», поскольку сопоставительный анализ оригинала и перевода выявляет существенные переводческие трансформации.

Прежде всего стоит отметить, что оригинальное произведение, как упоминалось ранее, в большей степени соответствует жанру героико-романтической баллады. Читатель погружается в жизнь народа в переломный момент истории – 20-е годы XX в., период становления нового государства, время разногласий и противоборств. Перед нами разворачивается картина жизни кыргызского народа в это исторически значимое время.

Повесть, построенная в форме монолога-исповеди Алтынай Сулаймановой, воспринимается как психологически насыщенный рассказ от первого лица. Глазами ученицы мы видим жизнь и подвиг ее первого учителя, Дюйшена, прибывшего в маленький кыргызский айыл, чтобы обучать сельских детей. Развитие событий позволяет читателю стать свидетелем самоотверженного служения делу человека скромного, чья незаурядность проявляется в удивительной настойчивости, величии духа, неиссякаемом энтузиазме и безграничной вере в идеалы партии.

В процессе перевода на русский язык повесть претерпела существенные изменения, в частности, акцент был смещен в сторону углубления образов Дюйшена и Алтынай. Если оригинальная повесть тяготеет к жанру романтико-героической баллады, то переводная версия приобретает ярко выраженное любовно-лирическое начало. С этой целью повесть была дополнена совершенно иной концовкой, описывающей послевоенную жизнь советского народа. Проезжая по Сибири на поезде, Алтынай случайно видит на станции Дюйшена и останавливает поезд стоп-краном. Однако, сойдя с поезда, она

понимает, что ошиблась. Человек, которого она приняла за Дюйшена, оказался казахом-стрелочником. Этот глубоко драматический эпизод раскрывает психологию Алтынай, ее преданную любовь к учителю. Из этой сцены становится ясно, что долгие годы она жила надеждой на встречу с ним, любила его и ждала, и насколько болезненным было крушение этой надежды: «Я плакала. И в этом мерном шествии вдоль состава, в посвисте и гудении ветра в телеграфных проводах мне слышались звуки похоронного марша. Нет, не увижу я его никогда» [2, с. 314].

В русском варианте повести не только Алтынай испытывает сильную любовь к учителю, но и Дюйшен остается верен чувствам. Из слов эпизодических персонажей мы узнаем о его жизни. В оригинальном тексте он женился и обзавелся детьми, в то время как перевод звучит так: «...странный он человек. После войны вышел из госпиталя, на Украине это было, и остался там жить, всего лет пять как вернулся. Умирать, говорит, вернулся на родину. Всю жизнь бобылем так и живет...» [2, с. 267].

Русский вариант повести дополнен, поменялись отдельные моменты, дописаны некоторые детали. Ч. Айтматов проявляет особое внимание к динамике чувств героев, тесно увязывая их с конкретной обстановкой. В рассматриваемом отрывке – в обоих вариантах – с большим мастерством передано чувство внутренней удовлетворенности Алтынай своим поступком. Это подчеркивается через изображение гармонии между человеком и природой, где природа служит отражением душевного состояния героини.

С наибольшей полнотой выражено настроение Алтынай, впервые в жизни решившейся на самостоятельный поступок. Этот момент можно рассматривать как важный этап эволюции ее характера, знаменующий обретение самостоятельности и уверенности в себе. Гармония с природой не просто фон, а символ внутренней целостности и правоты принятого решения. Айтматов умело использует этот прием, чтобы читатель глубже прочувствовал перемены, происходящие в душе Алтынай: «Я бежала, не думая куда, словно бы от избытка сил, и сердце мое билось в груди так радостно, словно бы я совершила величайший подвиг. И солнце словно бы знало, отчего я так счастлива. Да, я верю, что оно знало, почему я так легко и вольно бегу. Потому что я сделала маленькое доброе дело...» [2, с. 277]. При сопоставительном анализе оригинала на кыргызском и русского перевода рассматриваемого отрывка выявляется разница в объеме: перевод оказывается более развернутым. Однако данное расширение повествования не связано с добавлением лишней информации, это следствие намеренной детализации. Что, в частности, проявляется в более подробном описании вечернего заката. Наблюдается повтор существительных, местоимений (например, слово *солнце* встречается трижды и четырежды заменяется местоимением *оно*) и прилагательных. Пример тому – прилагательное *кызыл-сур*, которое передается через перечисление *багряные, розовые, лиловые краски*, что способствует созданию более яркого образа. Кроме того, увеличение числа глаголов с десяти в оригинале до шестнадцати в переводе придает

тексту особую ритмичность и динамику, акцентируя внимание на действии.

Подобная детализация и развернутость характерны и для других фрагментов перевода. В следующем отрывке автор посредством гармоничного сочетания изображения окружающей природы и внутреннего мира героя тонко передает душевное состояние Дюйшена, потрясенного известием о смерти Ленина: «Иногда посмотришь на человека со спины – и сразу поймешь, в каком он состоянии, что творится у него на душе. Вот и тогда было видно, что учитель наш убит горем. Он шел с поникшей головой, с трудом волоча ноги. Я до сих пор помню страшное чередование перед глазами черного и белого: мы взбирались гуськом на бугор – под черной шинелью горбилась спина Дюйшена, а выше по крутизне над ним горбились верблюжьими хребтинами белые сугробы, и ветер срывал с них поземку, а еще выше – в белом мутном небе темнела одинокая черная туча...» [2, с. 287].

Русский перевод характеризуется усиленным эмоциональным воздействием, достигаемым за счет создания четкого контраста. Этот контраст реализуется через активное использование антитезы *черное и белое*, с повторением данных прилагательных по три раза. В кыргызском оригинале, напротив, этот цветовой контраст выражен менее явно, представляя собой лишь намек в виде последовательности *кара – боп-боз – кара / черное – серое – черное*.

Таким образом, перевод повести «Первый учитель» на русский язык отличается выраженной лиричностью, повышенной

экспрессивностью и углубленным психологизмом, особенно в отношении образа Алтынай Сулаймановой. В переводе прослеживается отчетливое стремление к более полному и детальному раскрытию ее внутреннего мира, что делает образ еще объемнее и многограннее.

Стилевые особенности прозы Ч. Айтматова нашли адекватное отражение в русском переводе повести. Фразеологические единицы, сравнительные обороты, пословицы и поговорки, обильно представленные в оригинале, творчески воспроизведены в переводе с использованием разнообразных переводческих стратегий. В частности, применяются такие приемы, как калькирование, использование аналогов, а также замена на нейтральные выражения в зависимости от контекстуальной значимости. Следовательно, ключевой характеристикой перевода данной повести является стремление к воспроизведению художественной реальности оригинала. При этом в необходимой мере сохраняется национальное своеобразие произведения с учетом особенностей национально-художественного мировосприятия целевой аудитории. В этом отношении перевод повести «Первый учитель» демонстрирует высокий художественный уровень и может рассматриваться как один из ранних примеров авторского перевода, повлиявших на дальнейшее развитие этого направления в творчестве самого писателя.

Анализ авторизованного перевода Ч. Айтматова выявил, что он послужил важным этапом в его эволюции как русскоязычного писателя. Сопоставительное исследование повести и ее перевода

на русский язык позволило определить ряд характерных закономерностей, свойственных авторизованному (авторскому) переводу в целом. В процессе «пересоздания» произведения с кыргызского на русский язык наблюдаются существенные отклонения от оригинала – осознанный и неотъемлемый элемент авторского подхода. Ч. Айтматов, выступая в роли автора-переводчика, проявляет глубокое понимание своего произведения и в процессе перевода намеренно отходит от исходного текста, дополняя или сокращая отдельные эпизоды. Степень этих отступлений варьируется в каждом конкретном случае. Опыт переводческой деятельности Ч. Айтматова позволяет утверждать, что авторские переводы сыграли значительную роль в совершенствовании его писательского мастерства, обогатив стилистическую палитру и расширив горизонты творческого самовыражения. Авторизованный перевод повести «Первый учитель», представляя собой переработанную версию исходного текста,

сохраняет при этом национальное своеобразие и единство формы и содержания оригинала и способствует повышению качества перевода в целом. «Пересоздание» собственного произведения на русском языке позволило Ч. Айтматову привнести в него новые нюансы, поднять его до уровня иноязычного оригинала и открыть для него в русском языке новые выразительные возможности. Хотя в авторских переводах произведений Ч. Айтматова наблюдаются изменения в деталях и добавление новых сцен, основная сюжетная линия и идейное содержание остаются неизменными.

Литература

1. *Джолдошева, Ч., Мамытбекова, Ч. Двухязычное творчество Ч. Айтматова / Ч. Джолдошева, Ч. Мамытбекова. – Бишкек, 1997. – 192 с.*
2. *Айтматов, Ч. Собрание сочинений в 7 т. Т.1. / Ч. Айтматов; сост. и ред. Р. Рахманалиев. – М., 1998. – 464 с.*

УДК 796.01

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



Анализ транслингвальной образности И. С. Шмелева в условиях билингвизма

(на материале повести «Солнце мертвых»)

**И. С. Шмелевдин «Күн тийбеген кусалык»
 («Солнце мертвых») повестинин негизинде
билингвизм шартындагы транслингвалдык
образдуулукту талдоо**

**Analysis of I. Shmelev's Translingual Imagery
in The Context of Bilingualism
(Based on The Novella «The Sun of the Dead»)**

***Аннотация.** В статье рассматривается один из методических подходов изучения повести И. С. Шмелёва «Солнце мертвых» через осмысление понятия «транслингвальный образ». Язык – средство интерпретации культуры, обучающийся-билингв осмысливает образы, созданные в художественном произведении на русском языке, через культурный код своего народа. В этой связи в статье предложен подход анализа произведения русскоязычного автора через сопоставление схожих по семантике фрагментов из произведения Ч. Т. Айтматова, что помогает понять школьникам значение образов литературы, не имеющих «национального маркирования».*

***Ключевые слова:** методические подходы; транслингвальный образ; творчество И. С. Шмелёва; образ героя-рассказчика; сюжетная основа повести; пространство повествования; сказовая манера письма; автобиографическое повествование; образ солнца; повесть Ч. Айтматова «Первый учитель»*

***Аннотация.** Макалада И. С. Шмелевдун «Өлүктөр күнү» («Солнце мертвых») повестин изилдөөнүн методикалык ыкмаларынын бири катары транслингвалдык образ түшүнүгү каралат. Тил – маданиятты чечмелөөнүн куралы, ал эми билим алуучу-билингв орус тилиндеги көркөм чыгармада жаралган образдарды өз элинин маданий коду аркылуу кабыл алат. Ушуга байланыштуу, макалада орус тилдүү автордун чыгармасын Ч. Айтматовдун чыгармаларындагы*

семантикасы окшош үзүндүлөр менен салыштыруу аркылуу талдоо сунушталган. Бул ыкма окуучуларга адабияттагы «улуттук белгиси» жок образдардын маанисин терең түшүнүүгө жардам берет.

Негизги сөздөр: методикалык ыкмалар; транслингвалдык образ; И. С. Шмелевдун чыгармачылыгы; каарман-баяндоочунун образы; повесттин сюжеттик негизи; баяндоо мейкиндиги; жомоктук (сказ) жазуу манерасы; автобиографиялык баяндоо; күндүн образы; Ч. Айтматовдун «Биринчи мугалим» повести

Abstract: *The article examines one of the methodological approaches to studying I.S. Shmelev's novella «The Sun of the Dead» through the conceptualization of the term «translingual image». Language serves as a means of interpreting culture; a bilingual learner comprehends the images created in a literary work in Russian through the cultural code of their own people. In this regard, the article proposes an approach to analyzing the work of a Russian-language author by comparing semantically similar fragments from the work of Ch. Aitmatov, which helps students understand the meaning of literary images that have no «national marking».*

Keywords: *methodological approaches; translingual image; works of I. S. Shmelev; image of the narrator-hero; plot basis of the novella; narrative space; skaz manner of writing; autobiographical narrative; image of the Sun; Ch. Aitmatov's novella «The First Teacher»*

Современное языковое пространство – многогранная структура, отражающая множество вопросов и вызовов, поставленных человечеством перед собой. Язык уже не просто средство коммуникации и освоения мира, а способ идентификации личности в мировом пространстве: средства отдельного языка приобретают для его носителя деятельностное и процессуальное назначение, так как ценности, оформленные и озвученные в языке носителями экстраполируются другими языками и в другие языки. Мы становимся свидетелями уникальных этнокультурных, лингвокультурных, этнопсихологических процессов, которые формируют евразийский тип мышления, включающий носителей языков в процесс поиска общих человеческих смыслов.

В этой связи взаимопроникновение культур через языки формирует новый тип личности, открытый для познания нового через транслингвальные способы: национальные и культурные ценности,

озвученные в других языках. Безусловно, это не всегда спонтанный процесс, а как правило, организованный в рамках получения новых знаний. Следовательно, возникает острая методическая проблема: какими способами, в какой образовательной парадигме помочь обучающемуся через межъязыковые корреспонденции сформировать понимание образной структуры изучаемого им второго языка.

Обратимся к методике изучения романа И. С. Шмелёва «Солнце мертвых» на уроке литературы в одиннадцатом билингвальном классе. Отметим, что при подготовке блока уроков по данной теме учитель-словесник должен поставить перед собой следующие задачи: 1) создать у обучающихся представление о сложнейшей исторической ситуации, которая послужила сюжетной основой повести («красный» террор в Крыму в начале 20-х годов XX в.); 2) актуализировать знания о таком литературоведческом понятии, как *автобиографическая проза*;

3) приблизить школьников к пониманию авторского замысла через осознание образа-символа, ставшего названием произведения.

Контекст решения этих методических задач выстраивает направление работы на уроке, но предваряет ее ознакомление школьников с текстом лекции-брейн-сторминг (один из приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо) [1, с. 109–111]. В тексте лекции школьники получают сжатую информацию об истории создания произведения, его жанровых особенностях, идее, о сюжете.

В ходе работы над текстом повести отмечается, что в творческом наследии писателя огромное значение имеют произведения, объединенные тематикой – жизнь России периода становления «новой» власти, причем Шмелёв не склонен «масштабировать» политическую, социальную, общественную трагедию в стране: ни в одном произведении не встретим описанных грандиозных картин голода и разрухи, террора. Однако видение масштабы происходящего отмечается, читатель, погружаясь в мир героев произведения, видит их страдания и мытарства. Отвечая на вопрос: «Как автору удается максимально приблизить читателя к изображаемому в повести событиям, дать возможность ощутить не только личную трагедию героя, но и атмосферу царящего хаоса – всенародную трагедию?» – ученики выходят на одну из ярких «доминант» стиля И. С. Шмелёва в области художественной речи – сказовую манеру письма.

«Сказ – особая форма авторской речи, проводимая на протяжении всего

художественного произведения в духе языка и характера того лица, от имени которого ведется повествование» [2, с. 270]. Со сказовой манерой повествования школьники встречались при знакомстве с творчеством Н. С. Лескова («Левша»); здесь стоит напомнить, что способ изложения у повествователя – это его репрезентатив, по которому считываются социальная принадлежность, возраст, род занятий и другие сведения о герое. Подобную манеру письма мы находим и у И. С. Шмелёва в «Солнце мертвых»: это измученный страданием от голода человек, ставший НЕ немым свидетелем происходящего, а тем, кто добровольно возложил на себя ответственность запечатлеть каждую деталь окружающего мира, чтобы донести доподлинно факты современной ему жизни до следующих поколений. Он не берется судить, потому что сам часть того живого, думающего мира, который медленно умирает на его глазах, и свидетель гибели которого является *солнце*. Необходимо подчеркнуть, что сказ в «Солнце мертвых» иного характера, нежели у Лескова: образ героя-рассказчика максимально слит с образом автора, что обусловлено автобиографичностью произведения, на это указывают факты из жизни писателя.

На данном этапе анализа повести И. С. Шмелёва предложим заранее подготовленному ученику озвучить свою работу: зачитать (если есть техническая возможность, нужно вывести на доску через проектор или показать материал на интерактивной доске) из текста произведения фрагменты, где упоминается образ *солнца*.

Прочитав выразительно фрагменты повести и отвечая на вопрос учителя «Чем они схожи?» – школьники обращают внимание на особое смысловое наполнение лексемы *солнце*: у Шмелёва оно не просто дневное светило, дающее жизнь всему живому, оно и безучастный наблюдатель происходящего, и свидетель происходящего, и нечто безжалостное, несущее горе и смерть всему живому. Отмечается, что нет ни одного эпизода «с участием» *солнца*, где бы ни передалось посредством психологизма величайшее эмоциональное напряжение автобиографического героя: нет меры его страданию, как нет меры сокрушительной силе уничтожения всего живого, в котором принимает участие *солнце* наравне с деспотичной властью. В процессе размышления над содержанием представленных отрывков из текста И. С. Шмелёва учащиеся приходят к выводу, что следует говорить об образе *солнца* как сквозном элементе произведения, организующем наравне с образом рассказчика повествование. Чтобы выйти с ребятами на более сложный уровень анализа, попросим их вспомнить свои впечатления (наблюдения) от солнца (за солнцем): «Вспомните, какое настроение у Вас вызывало солнце?». Как свидетельствуют ответы ребят, солнце вызывает позитивное чувство, его упоминание связывается в представлении многих с наступлением каникул и возможностью провести время с родными и друзьями; лишь у немногих солнце ассоциируется с печальными событиями («в то лето я сильно обгорел, работая в саду», «солнце палило нещадно, мы задыхались от духоты, маме постоянно было плохо»).

Использование приема идентификации стоит связать с анализом читательских впечатлений ребят: «Вспомните, в каких произведениях образ *солнца* становится смысловой доминантой?» В качестве ответа на этот вопрос ребята называют множество произведений литературы (начиная от фольклорных и заканчивая современными фэнтези, но все сходятся во мнении, что *солнце* в произведениях литературы – это не просто образ или элемент пейзажной зарисовки, это мифологема, транслингвальное понятие-образ, лингвокультурологическое явление. Безусловно, не все эти термины стоит вводить, но некоторые из них на описательном уровне будут доступны старшеклассникам; образ *солнца*, мифологема *солнце* приобретает в тексте И. С. Шмелёва значение модальности: и образ, и идея *солнце* автономны, наполнены собственной содержательностью [3, с. 126], становятся межъязыковыми трансферами.

На данном этапе, рассуждая над своеобразием автобиографического повествования в произведении И. С. Шмелева, стоит обратиться к тексту повести Ч. Т. Айтматова «Первый учитель» по нескольким причинам: 1) сюжетной основой произведения Айтматова становятся события того же исторического периода, что и повести И. С. Шмелёва; 2) для героев обоих произведений это не просто события прошлого, это период их жизни, коренным образом изменивший взгляд на мир, себя в этом мире; 3) в повести Ч. Т. Айтматова выстраивается «вспоминательная» (так же, как и в произведении И. Шмелева) парадигма, в композиционном плане представляющая собой

«рассказ в рассказе» и вводящая в повествование автобиографического героя – взрослую Алтынай.

На этапе подготовки к уроку перед одним учеником (или группой) поставим исследовательскую задачу – «Найти в тексте повести Ч. Т. Айтматова «Первый учитель» фрагменты, где упоминается образ *солнца*; выяснить, какова роль этого образа в отрывке. Сделать вывод о понимании значения образа героями произведения, его роли в создании смыслообразующего пространства в тексте».

Подводя итоги исследовательской работы, школьники отмечают, что образ *солнца* в повести Ч. Т. Айтматова – не только элемент особой модели мира, созданный древними тюрками, но и образ-символ, вмещающий в себя общечеловеческое представление о *солнце* как о начале всего живого и светлого, дающего и оберегающего жизнь; в этом образе нет «национальной маркировки» [4, с. 3–8], его значение понятно абсолютно каждому, Ч. Т. Айтматов вкладывает в этот образ именно общечеловеческий смысл.

В повести И. С. Шмелёва, как и в повести Ч. Т. Айтматова, образ *солнца* – средство осмысления реальности героем, но глубокий шмелёвский психологизм, являющийся доминантой автобиографического повествования, «переводит» текст «Солнца мертвых» в плоскость экзистенциального понимания. Герой Шмелёва находится на стыке нескольких измерений – прошлого, настоящего, будущего, пытается осознать себя нынешнего в контексте этих измерений, образ *солнца* же становится точкой отсчета этого осознания, пронизывает все смысловые пласты

текста. В этом смысле И. С. Шмелёв, отталкиваясь от общечеловеческого понимания образа *солнца*, переводит его в иную плоскость смыслов: это и способ психологизации, и смысловой стержень, организующий композицию повести и создающий образ главного героя.

Завершая анализ повести И. С. Шмелёва на данном этапе, предложим ученикам поделиться впечатлениями от текста в посте на своей страничке в одной из соцсетей. Такое домашнее задание может стать отправной точкой следующего урока, который можно начать с обсуждения комментариев к постам ребят.

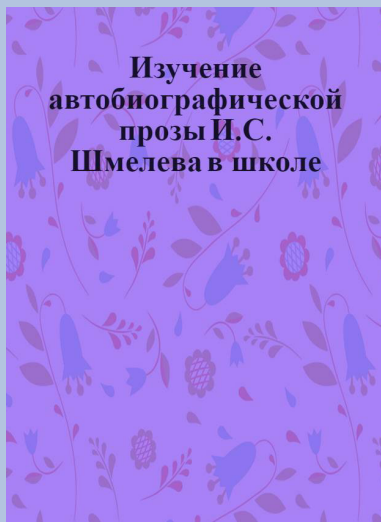
Таким образом, рассматривая язык как средство интерпретации культуры, мы подводим школьников к осмыслению формы существования в ней: человек, осознавая себя в пространстве языка, понимает и свою роль транслятора национальной культуры через язык («триада язык – культура – личность» [4, с. 355]). Так формируется не только активный диалог культур, а нечто большее – транслингвальное пространство, которое в настоящее время находится в процессе формирования и постоянного реконструирования в связи с глобальными процессами, подводящими человечество к новой эпохе развития.

Литература

1. Барская, Е. А., Пранцова, Г. В. Изучение автобиографической прозы И.С. Шмелёва в школе: Монография / Барская, Е. А., Пранцова, Г. В.– Пенза, 2012.
2. Квятковский, А. П. Поэтический словарь / А. П. Квятковский. – М., 1966.

3. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тармарченко. – М., 2008.
4. Воробьев, В. В. Лингвокультурология теоретическая и прикладная: современная реальность / В. В. Воробьев // Актуальные проблемы русской и сопоставительной филологии: теория и практика: мат-лы Международной научно-методической конференции (г. Уфа, 12–13 мая 2016 г.). – Уфа: РИЦ БашГУ, 2016.
5. Воробьев, В. В., Морозкина, Е. А., Фаткуллина, Ф. Г. Триада язык – культура – личность как основа современной лингвокультурологии / В. В. Воробьев, Е. А. Морозкина, Ф. Г. Фаткуллина // Вестник Башкирского университета. – 2016. – Т. 21. – № 2.

Информация



Информация

Барская Е. А., Пранцова Г. В. Изучение автобиографической прозы И.С. Шмелева в школе. Пенза: Редакционно-издательский отдел ПГПУ, 2012. 143 с.

Монография посвящена актуальной проблеме методики преподавания литературы – изучению художественного наследия И. С. Шмелева в 5–11 классах с учетом специфики автобиографического повествования.

На основе современных литературоведческих данных авторы раскрывают ключевые составляющие автобиографической прозы писателя. Они обосновывают важность введения теоретико-литературных понятий в процесс анализа текстов на уроках. В работе представлена целостная методическая система, направленная на развитие у школьников навыков анализа структуры повествования, восприятия авторской позиции и поэтики произведений (включая повести «Лето Господне», «Богомолье» и ранние рассказы). Предложенный авторами исследовательский подход носит универсальный характер. Он может быть успешно применен практикующими учителями при разборе автобиографической прозы других отечественных и зарубежных писателей.

Издание адресовано учителям-словесникам, методистам, студентам филологических факультетов педагогических вузов, а также исследователям творчества И. С. Шмелева.

Информация

Информация

Информация

Информация

УДК 371.1

Н. К. Абдыгазиева,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Кыргызский государственный университет
им. И. Арабаева
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: yrys2010@mail.ru



**Развитие когнитивных и коммуникативных
компетенций обучающихся
через диалоговые формы обучения**
**Окутуучулардын когнитивдик
жана коммуникативдик компетенцияларын
диалогдук окутуу аркылуу өнүктүрүү**
**Fostering Cognitive and Communicative Competencies
in Learners Through Dialogue-based Teaching**

***Аннотация.** Цель исследования заключается в определении, как диалоговые методы обучения влияют на всестороннее развитие когнитивных и коммуникативных навыков учащихся. Методологическая основа включает теоретический анализ и синтез педагогических подходов к диалоговому обучению, контент-анализ цифровых образовательных платформ на предмет их соответствия параметрам формирования ключевых компетенций, создание трех авторских диалоговых моделей (когнитивно-диалогического развития, коммуникативного взаимодействия и рефлексивного диалога) с поэтапной структурой – подготовительной, деятельностной и рефлексивной, а также разработку практических рекомендаций для педагогов по применению диалоговых методов в школьном обучении. Такие цифровые платформы, как Kahoot!, Edpuzzle, ClassDojo, Google Classroom, Canva for Education и Quizlet, предоставляют широкие возможности для реализации диалоговых форм обучения и развития когнитивных и коммуникативных компетенций учащихся. Практическая значимость работы в том, что полученные результаты могут быть применены педагогами и методистами для интеграции диалоговых моделей и цифровых платформ в образовательную практику.*

***Ключевые слова:** критическое мышление; языковые навыки; эффективное взаимодействие; прикладные знания; активное участие*

***Аннотация.** Изилдөөнүн максаты – окутуунун диалогдук методдору окуучулардын когнитивдик жана коммуникативдик көндүмдөрүнүн ар тараптуу өнүгүүсүнө кандай таасир тийгизерин аныктоо болуп саналат. Методологиялык негизин диалогдук окутуунун*

педагогикалык ыкмаларын теориялык талдоо жана синтездөө, санариптик билим берүү платформаларынын негизги компетенцияларды калыптандыруу параметрлерине шайкештигин контенттик талдоо, этаптуу түзүмдөн (даярдык, ишмердүүлүк жана рефлексивдик) турган үч автордук диалогдук моделди (когнитивдик-диалогдук өнүктүрүү, коммуникативдик өз ара аракеттенүү жана рефлексивдик диалог) түзүү, ошондой эле мектепте окутууда диалогдук методдорду колдонуу боюнча педагогдор үчүн практикалык сунуштарды иштеп чыгуу түзөт. Kahoot!, Edpuzzle, ClassDojo, Google Classroom, Canva for Education жана Quizlet сыяктуу санариптик платформалар окутуунун диалогдук формаларын ишке ашыруу жана окуучулардын когнитивдик жана коммуникативдик компетенцияларын өнүктүрүү үчүн кеңири мүмкүнчүлүктөрдү берет. Иштин практикалык маанилүүлүгү – алынган натыйжалар педагогдор жана методисттер тарабынан диалогдук моделдерди жана санариптик платформаларды билим берүү практикасына интеграциялоо үчүн колдонулушу мүмкүн экендигинде.

Негизги сөздөр: сын көз караш менен ой жүгүртүү; тил көндүмдөрү; натыйжалуу өз ара аракеттенүү; колдонмо билимдер; жигердүү катышуу

Abstract. The study aims to determine how dialogic teaching methods influence the comprehensive development of students' cognitive and communicative skills. The methodological framework includes a theoretical analysis and synthesis of pedagogical approaches to dialogic learning, a content analysis of digital educational platforms regarding their alignment with core competency standards, and the creation of three original dialogical models (cognitive-dialogic development, communicative interaction, and reflective dialogue) featuring a three-stage structure: preparatory, activity-based, and reflective. Additionally, the study offers practical recommendations for educators on implementing dialogic methods in school settings. Digital platforms such as Kahoot!, Edpuzzle, ClassDojo, Google Classroom, Canva for Education, and Quizlet provide extensive opportunities for implementing dialogic forms of learning and developing students' cognitive and communicative competencies. The practical significance of the work lies in the fact that the results can be utilized by teachers and instructional designers to integrate dialogical models and digital platforms into educational practice.

Keywords: critical thinking; language skills; effective interaction; applied knowledge; active participation

Развитие системных когнитивных и коммуникативных компетенций посредством диалоговых методов обучения привлекает внимание исследователей и практиков в сфере образования. Эффективное взаимодействие между преподавателем и студентами способствует более глубокому освоению учебного материала, развитию аналитического мышления и языковых навыков. Использование различных диалоговых стратегий, таких как дискуссии, дебаты, парные и групповые работы, стимулирует активное участие

обучающихся в учебном процессе и способствует развитию их критического восприятия информации. Данные формы деятельности позволяют гармонично сочетать теоретические знания с практическими умениями, что обеспечивает гибкое применение компетенций в различных ситуациях. Исследование педагогических методик диалогового обучения открывает возможности для повышения эффективности образовательных практик и повышения уровня академической успеваемости.

Ученые рассматривают влияние диалоговых форм обучения на формирование этих компетенций. Так, М. М. Бахтин подчеркнул роль диалогических отношений в познании мира, человека, культуры и литературы. По его мнению, диалог – это не просто средство, а сама природа человеческого бытия: «Быть – значит общаться диалогически... Диалог – это спор, конфронтация, поиск истины, однако истины событийной, контекстуальной. Один голос ничего не завершает и не решает. Минимум жизни, минимум бытия – это два голоса» [1]. Бахтин отмечал, что диалог происходит как между разными субъектами, так и «внутри каждого человека». В результате он выделил две формы диалога в педагогике – внешний и внутренний, которые отражают особенности взаимодействия преподавателя и студентов. Г. М. Кучинский определяет диалог «...не просто как осуществляемое с помощью речи взаимодействие субъектов, а как взаимодействие присущих им, развиваемых ими различных пониманий того, о чем идет речь» [2].

Было установлено, что активное использование дискуссий в классе создает условия для развития аргументации, дискуссионного мышления и умения формулировать вопросы. В своем исследовании цифровой компетентности будущих учителей К. Бузаубакова и Р. Сулайманова показали, что совместная цифровая среда с активными дискуссиями стимулирует критическое мышление и эффективный обмен информацией. Выполнение заданий, предполагающих совместное обсуждение результатов, активизирует познавательную деятельность

и формирует самостоятельность в принятии решений [3].

Таким образом, использование цифровых инструментов способствует одновременному развитию аналитических и коммуникативных навыков, подтверждая взаимосвязь технологических и педагогических подходов. Регулярные дискуссии и дебаты стимулировали критический анализ и формирование личных позиций, тем самым подтверждая эффективность диалоговых подходов в различных образовательных контекстах.

Систематическое внедрение дискуссий в практику преподавания повышает способность учащихся аргументированно выражать мнение и слушать друг друга. Диалоговые методы стимулируют не только когнитивное развитие, но и формирование коммуникативных стратегий, необходимых для эффективного взаимодействия в группах. Активный диалог между учащимися и учителем способствует развитию критического мышления и расширяет языковой репертуар учащихся. Диалогические формы обучения системно стимулируют развитие когнитивных навыков и коммуникативных компетенций, обеспечивая последовательное повышение уровня знаний, критического мышления и способности эффективно взаимодействовать между учащимися.

Исследование по системному развитию когнитивных и коммуникативных компетенций обучающихся через диалоговые методы обучения осуществлялось в несколько последовательных этапов, включавших теоретическую базу и отбор цифровых образовательных платформ. На начальном этапе были изучены

теории, рассматривающие диалог как основной механизм развития мышления, речи и социального опыта, в частности диалогическое обучение языку, образовательный диалог и мышление с помощью языка. Были проанализированы концептуальные основы системного подхода – данные теоретических положений, среди которых выделялись такие принципы, как постепенность, междисциплинарность, сотворчество и рефлексивность. Объединение этих теоретических источников позволило определить основные характеристики диалогической педагогики: открытые вопросы, совместное построение знаний, аргументированное общение и педагогическое партнерство.

На втором этапе исследования были отобраны цифровые программы и образовательные платформы. В их числе были выбраны следующие программы: Kahoot, Edpuzzle, Google Classroom, Canva for Education и Quizlet [4; 5; 6; 7; 8]. Их выбор обусловлен тем, что они способствуют диалоговой организации учебного процесса, активизации познавательной и коммуникативной деятельности учащихся, а также обеспечивают интерактивность, визуализацию материала и совместное конструирование знаний. Контент-анализ выбранных платформ проводился по следующим критериям: направленность на развитие когнитивных и коммуникативных компетенций, наличие инструментов для организации диалогового взаимодействия, соответствующий уровень интерактивности и возможностей для совместной работы, адаптивность к различным образовательным ситуациям, а также удобство использования как для преподавателей, так и для студентов.

Анализ процесса системного развития когнитивных и коммуникативных компетенций обучающихся через диалоговые формы обучения показывает: в образовательной практике диалог выступает не только как средство коммуникации, но и как ключевой механизм формирования и развития умственных и творческих способностей. Когнитивные навыки включают аналитическое мышление, планирование, рефлекссию, логическое обобщение и оценку информации; творческие компетенции предполагают умение генерировать идеи, применять знания, совместно разрабатывать нестандартные решения и подходить к учебным задачам творчески. Диалогические методы создают условия для синергии этих двух аспектов: обучающиеся используют когнитивные навыки для анализа и понимания, а творческие – для генерации, совместного преобразования и развития подходов.

Можно выделить несколько форм диалогического обучения. Первая – диалогическое обучение языку, которое ориентировано на освоение языковых структур и коммуникативных навыков через совместное обсуждение и моделирование ситуаций взаимодействия. Вторая – образовательный диалог, предполагающий совместное конструирование знаний во взаимодействии «учитель – учащийся – учащийся», где обсуждение, аргументация и критическая рефлексия способствуют углублению знаний. Третья – диалогическое пространство, акцентирующее создаваемую открытую атмосферу, которая стимулирует творческий обмен идеями и совместное творчество. Четвертая – мышление посредством

языка, где важны внутренний и внешний дискурс в обработке сложных концепций, планировании и рефлексии. Пятая – исследовательская беседа, ориентированная на постановку вопросов, формирование гипотез, аргументацию и совместное создание знаний.

Таким образом, диалоговые формы обучения становятся своеобразным мостом между когнитивным и творческим развитием: они не только передают знания, но и создают среду для их возникновения, трансформации и собственного развития. В такой модели обучающиеся не только анализируют и создают новые идеи (когнитивно и творчески), но и умело взаимодействуют и размышляют (коммуникативно и метакогнитивно). В роли фасилитатора выступает преподаватель, который моделирует открытые вопросы, поддерживает диалог, поощряет аргументацию и создает условия для совместного мышления. Подход отвечает современным образовательным вызовам: мыслить, творить и сотрудничать.

Использование таких цифровых платформ, как Kahoot!, Edpuzzle, ClassDojo, Google Classroom, Canva for Education и Quizlet, расширяет возможности реализации диалоговых методов и способствует развитию когнитивных и коммуникативных компетенций учащихся.

Например, платформа Kahoot! широко используется как интерактивная система оценки знаний и приобрела огромную популярность. Согласно исследованиям, 70 % из них, проведенных с применением статистического анализа, подтверждают, что использование Kahoot! способствует существенному повышению учебных

результатов, улучшению оценок и успешности тестирования. Более 90 % участников отметили ее как полезный и мотивирующий инструмент, а более 65 % студентов начали внедрять регулярную подготовку, активно используя эту платформу на еженедельной основе. Опросы среди преподавателей показали, что 70 % из них замечают у учащихся повышенную концентрацию и вовлеченность при использовании игрового вида обучения с Kahoot!, которая используется для проверки знаний в игровой и командной форме: учащиеся соревнуются, быстро воспринимают информацию, обмениваются ответами и обосновывают решения, что стимулирует познавательную активность и командное взаимодействие.

Платформа Edpuzzle позволяет интегрировать видеообучение, делая его более интерактивным: учащиеся могут записывать собственные видеответы, просматривать работы одноклассников и комментировать их. Например, студенты создают короткие видеоролики, раскрывающие научные эксперименты или литературный анализ, а одноклассники участвуют в обсуждении, аргументируя свои позиции и анализируя логику представленных идей. Такой формат способствует развитию творческого мышления и коммуникативных навыков.

Платформа ClassDojo мотивирует учеников посредством системы оценки активности, поощрений и обсуждения результатов, способствуя формированию социальных и коммуникативных компетенций.

Google Classroom объединяет различные виды заданий, документов и опросов,

что обеспечивает асинхронное взаимодействие, возможность комментировать и совместно редактировать учебные материалы.

Canva for Education помогает студентам создавать визуальные проекты, инфографику и презентации, которые редактируются и обсуждаются в группе, способствуя развитию креативности, логического мышления и навыков аргументации.

Наконец, Quizlet способствует закреплению знаний посредством карточек, мини-викторин и обсуждений терминов, стимулирует когнитивные процессы и развивает коммуникативные навыки в рамках совместной деятельности.

Таким образом, внедрение этих платформ в образовательный процесс обеспечивает комплексное развитие когнитивных и коммуникативных компетенций обучающихся. Они активизируют участие, стимулируют коллективное построение знаний, способствуют обсуждению и анализу информации. Такие цифровые инструменты позволяют эффективно реализовать диалогические методы на различных этапах урока – начиная от постановки вопросов, углубленного анализа материала и заканчивая совместным обсуждением и рефлексией. В результате этого учащиеся развивают не только критическое мышление и аналитические навыки, но и творческие способности, что соответствует современным требованиям к подготовке высокоразвитой личности.

Литература

1. *Бахтин, М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 318 с.
2. *Кучинский, Г. М.* Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск: Из-во Университетское, 1988. – 206 с.
3. *Бузабакова, К., Сулайманова, Р.* Пути формирования цифровых компетенций будущих педагогов в коллаборативной цифровой среде / К. Бузабакова, Р. Сулайманова [Электронный ресурс] // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. – № 17 (1). – Режим доступа: <https://balasagynbulletin.com/ru/journals/tom-17-1-2025/puti-formirovaniya-tsifrovyykh-kompetentsy-budushchikh-pedagogov-v-kollaborativnoy-tsifrovoy-srede>.
4. Платформа Canva for Education. (n.d.). Canva for Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.canva.com/education/>
5. Платформа ClassDojo. (n.d.). ClassDojo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.classdojo.com>
6. Платформа Edpuzzle. (n.d.). Edpuzzle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edpuzzle.com>
7. Платформа 20. Google Classroom. (n.d.). Google Classroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://classroom.google.com>
8. Платформа Kahoot!. (n.d.). Kahoot! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kahoot.com>
9. Платформа Quizlet. (n.d.). Quizlet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://quizlet.com>

УДК 376.68:811.161.1

Э. О. Гаврикова,
кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры
языкознания и литературоведения,
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
(Россия, г. Тюмень).
E-mail: elina_gavrikova@mail.ru



Приемы развития навыков аналитического чтения у инофонов Инофондордун аналитикалык окуу көндүмдөрүн өнүктүрүү ыкмалары

Techniques for Developing Analytical Reading Skills in Non-Native Speakers

Аннотация. В статье охарактеризована роль аналитического чтения в системе современного высшего образования, представлены стратегии обучения иностранных студентов данному виду речевой деятельности. Предложена авторская система овладения аналитическим чтением в условиях несовершенного владения языком: этапы и приемы формирования навыка, стратегии работы с информацией, где особая роль отводится догадке, прогнозированию и компенсации как действенным методам работы с текстом, способствующим развитию навыков анализа, синтеза, резюмирования и построения аргументации.

Ключевые слова: аналитическое чтение; читательские умения; виды чтения; формирование навыков аналитического чтения; характеристики аналитического чтения; когнитивные процессы чтения; инофон; обучение РКИ

Аннотация. Макалада заманбап жогорку билим берүү тутумундагы аналитикалык окуунун ролу мүнөздөлүп, чет элдик студенттерге кеп ишмердүүлүгүнүн бул түрүн үйрөтүү стратегиялары сунушталган. Тилди жетишсиз деңгээлде билген шарттарда аналитикалык окууну өздөштүрүүнүн автордук тутуму берилген: көндүмдөрдү калыптандыруунун этаптары жана ыкмалары, маалымат менен иштөө стратегиялары көрсөтүлгөн. Мында текст менен иштөөнүн натыйжалуу методдору катары божомолдоо, болжолдоо жана компенсациялоого өзгөчө орун берилген, бул болсо талдоо, синтез, жыйынтыктоо жана аргументациялоо көндүмдөрүн өнүктүрүүгө өбөлгө түзөт.

Негизги сөздөр: аналитикалык окуу; окурмандык билгичтиктер; окуунун түрлөрү; аналитикалык окуу көндүмдөрүн калыптандыруу; аналитикалык окуунун мүнөздөмөлөрү; окуунун когнитивдик процесстери; инофон; орус тилин чет тили катары окутуу

Abstract. *The article describes the role of analytical reading in the modern higher education system and presents strategies for teaching this type of speech activity to international students. The author proposes a system for mastering analytical reading in conditions of limited language proficiency, including stages and techniques for skill development, as well as information-processing strategies. Special emphasis is placed on guessing, forecasting, and compensation as effective text-processing methods that facilitate the development of analysis, synthesis, summarizing, and argumentation skills.*

Keywords: *analytical reading; reading skills; types of reading (или reading modes); developing analytical reading skills; characteristics of analytical reading; cognitive processes of reading; non-native speaker; teaching RFL (Russian as a Foreign)*

В повседневности мы постоянно сталкиваемся с разного вида текстами: объявлениями, таблицами, постами в социальных сетях, сообщениями, баннерами, диаграммами, вывесками, транзитной рекламой. Чтение, понимание прочитанного, его критический анализ оказывают влияние не только на эрудицию, успешность, решение оперативных задач, полноценность участия в общественной, политической, экономической, культурной жизни современного социума, но и на академическую успеваемость, качество исследовательских работ, участие в дискуссии, становление профессиональных компетенций. Обучение чтению «в современных условиях становится актуальной проблемой и является составной частью методических технологий, позволяющих научить быстро и качественно воспринимать и обрабатывать большой объем информации, овладевать современными средствами и методами работы с текстом» [1, с. 39].

Аналитическое чтение относят к «гибким», универсальным навыкам (soft skills), надпрофессиональным умениям, которые в отличие от «жестких» (hard skills) формируются длительнее, сложнее, поскольку зависят от личностных качеств обучающегося, его социального опыта и требуют длительной практики. Аналитическое, или

смысловое, чтение – это процесс понимания содержания прочитанного и осмысления информации на основе имеющихся у читателя знаний, текстовой информации и контекста чтения. Обучают чтению как универсальному учебному действию в основной школе, чтобы использовать универсальный инструмент для решения широкого круга задач. Студенты первого курса вуза овладевают инструментом в новом контексте – научного познания, осмысления и создания академических знаний, поскольку аналитическое чтение формирует способность осознанно и критически анализировать тексты, разбираться в информации, находить ключевые идеи и различать факты и мнения.

Навык аналитического чтения необходим не только для успешной учебы, но и для личного развития и профессионального роста: служит универсальной компетенцией для профильного обучения, а как средство продуктивной интерпретации текстовой информации – и в сфере профессиональной деятельности. Отсюда цель дисциплины – формирование базового навыка вдумчивого чтения для освоения профессионального знания в дальнейшем обучении. Студенты осваивают сложные интеллектуальные действия, связанные с интеграцией и дальнейшей интерпретацией

научной информации для создания новых знаний. Аналитическое чтение позволяет углубиться в научный текст, понять его структуру, авторскую задумку, извлекать необходимую информацию, давать ей оценку, выявлять логические ошибки и не поддаваться когнитивным искажениям, используя анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и классификацию знаний.

На практических занятиях инофоны под руководством педагога знакомятся с электронными библиотеками, видами чтения, которые применяют в зависимости от цели, времени чтения, содержания источника информации – просмотровое, поисковое, ознакомительное, рефлексивное, смысловое и другие виды чтения [2, с. 119–120] – и практикуют их алгоритмы на практике, отрабатывая навык сначала на бытовых, художественных и публицистических текстах, постепенно переходя в научный контекст.

Несовершенное владение русским языком накладывает ограничения на уровень понимания текста, который определяется лексическим запасом обучающегося, знанием им грамматических структур, степенью информированности о теме текста, выбранной стратегией чтения, догадкой (языковой, логической, контекстуальной). По мнению Н. В. Барышникова, для инофонов, обладающих низким уровнем языковой компетенции, свойствен линейный характер восприятия информации [3, с. 12], поэтому важно научить студентов составлять карту мысли, графическую схему текста.

Важным этапом овладения смысловым чтением выступает конспектирование,

позволяющее сфокусировать внимание на идее текста, его ключевых словах и структуре, выявить закономерности построения, научить конвертировать один из видов записи (плановый, линейный, табличный, корнелльский, карта мысли) в другой, выбирать форму подачи информации в зависимости от содержания текста. На начальных этапах работы научные статьи небольшого объема (2–3 страницы) сопровождаются вопросами на понимание прочитанного и утверждениями (верно – не верно), что побуждает студентов читать осмысленно, запоминать важную информацию. Контрольным заданием выступает пересказ текста с опорой на подготовленный конспект или выписанные ключевые слова.

Работа с ключевыми словами, отражающими тему и основную мысль текста, раскрывающими его содержание, облегчающими поиск информации, предполагает усвоение последовательности шагов текст → аннотация → план текста → ключевые слова, правил формулирования определений (модель *что есть что*, принцип от родовых признаков к видовым, отсутствие отрицания), пополнение словарного запаса обучающихся, формирование терминологического аппарата, вхождение в профессиональный контекст.

Сложности у обучающихся вызывает умение определить тему и идею текста, поскольку студенты не дифференцируют их: тема представляет предмет речи (о чем текст?), тогда как идея – основную мысль, которую автор рассматривает в тексте, ради нее написал текст, выразил свое мнение, собственное видение и понимание темы. На определение темы и идеи оказывают влияние незнание

языка науки, скрытые смыслы, метафоры, особенности логико-композиционной организации анализируемого текста, насыщенность специальной терминологией, многозначность понятий, несформированность навыка смыслового чтения. Словарная работа с терминами, встречающимися в тексте, языковая догадка, опора на структуру статьи (тема отражена в заголовке, аннотации, ключевых словах, тогда как идея чаще представлена в заключении, аннотации и введении), клише (текст называется/носит название/под названием/заглавлен/под заголовком; текст на тему/посвящен теме/проблеме/вопросу; текст представляет собой обобщение/изложение/описание/анализ/обзор; в тексте подробно описаны/в тексте рассматривается (что), говорится (о чем), дается оценка, анализ (чему, чего), представлена точка зрения (на что), составление карты мысли автора текста позволяют преодолеть трудности. Далее навык формируется на публицистических текстах, требующих определения не только явных, но и скрытых посылок.

Овладение структурой научной статьи, ее видами (научно-теоретические, научно-практические, обзорные), маркерами, сопровождающими порядок изложения мысли (во-первых, во-вторых, в-третьих, сначала, потом, затем, таким образом, итак, можно сделать вывод, следовательно, в итоге, обобщая сказанное, из этого следует, что, подводя итог вышесказанному) помогает усвоить структуру доказательства (тезис – центральная идея и поддерживающая его аргументация с обязательной оценкой убедительности – слабая, средняя, сильная – и полноты

находятся в основной части, обязательно сопровождаются выводами), установить причинно-следственные связи (маркерами могут выступать предлоги причины: благодаря (благодаря помощи), из-за (из-за погоды), от (от болезни), по (по неопытности), с (с испугу), в связи с (в связи с отчислением), в целях (в целях предотвращения), ввиду (ввиду неэффективности предприятия), вследствие (вследствие незаконных действий), в результате (в результате нарушения правил), в силу (в силу ряда причин), союзы, указывающие на причину: потому что, вследствие того, что, ибо, по причине того, что, оттого, что, благодаря тому, что, так как, поскольку, если, благо, в силу того, что, из-за того, что, в связи с тем, что, ввиду того, что, в результате того, что, в связи с тем, что, с учетом того, что, на основании того, что; выражающие следствие: поэтому, и поэтому, так что, то; скрытые предпосылки, определить которые можно, ответив на следующие вопросы: на чем основан этот вывод? есть ли другие, невысказанные, причины? существует ли иное объяснение? – подвергнуть критической оценке новое знание, сравнить его с другими источниками, сделать выводы.

На первых занятиях используются адаптированные статьи, повествующие о проблемах изучения русского языка, социализации иностранных студентов, миграционной политики, законодательства РФ, вопросах здоровья, далее изучение строится на аутентичных научных текстах, отражающих проблемы осваиваемой профессии. Методика обучения включает различные этапы работы с материалом: предтекстовый (прогнозирование:

прочитайте заголовок/ключевые слова/аннотацию – о чем статья? какую проблему решает автор? словарная работа – какие незнакомые слова встретили? подберите синонимы/антонимы к выделенным словам, уточните в словаре значение незнакомых слов, выделите ключевые слова из заголовка), текстовый (сформулируйте главную идею статьи – какие доказательства автор приводит для поддержки своей мысли? оцените их, сформулируйте контртезис и подберите к нему аргументы, насколько логичны выводы? согласны ли вы с автором?) и послетекстовый (составление логической схемы, концепт-карты, комплексный анализ статьи, поиск логических ошибок автора, сравнение статьи с другими источниками, подбор источников по теме, рефлексия: что нового узнал из данного текста? доказана ли точка зрения автора? как применить полученную информацию в своей учебе/работе?).

Итак, применяя стратегии аналитического чтения «Мыслительная карта текста», «Знаю – хочу узнать – узнал», «Информационная карточка», «Три уровня вопросов», «Факты и мнения», граф-схемы [4, с. 57], студенты учатся критически анализировать и интерпретировать информацию, представленную в текстах, развивают способность к критическому мышлению, выявлению скрытых смыслов и предположений, повышают эрудицию, уровень владения русским языком, расширяют познавательные границы, формируют собственную, обоснованную точку зрения, продуцируют новые идеи.

Таким образом, аналитическое чтение, выступающее в современном мире основой непрерывного образования, развивает

у инофонов в условиях ограниченного владения языком потребность читать аутентичную литературу, извлекать из нее профессионально значимую информацию, анализировать и интерпретировать ее, преобразовывать в новую, что способствует успешному овладению профессиональным знанием.

Литература

1. Яковенко, И. А. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации / И. А. Яковенко // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3.
2. Колобаев, В. К., Жаворонкова, Е. М. Различные виды чтения и их роль в развитии коммуникативных компетенций при обучении иностранным языкам / В. К. Колобаев, Е. М. Жаворонкова // EESJ. – 2015. – №2.
3. Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа): автореф. дис. ... д-р пед. наук: 13.00.02 / Барышников Николай Васильевич. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 1999. – 32 с.
4. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению / Н. Н. Сметанникова // Высшее образование сегодня. – 2018. – №9.
5. Лытаева, М. А., Пестрикова, Е. А. Структура академического чтения / М. А. Лытаева, Е. А. Пестрикова // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 3.

УДК 378.147

С. А. Елебесова,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры общего и русского языкознания,
Бишкекский государственный университет
им. К. Карасаева
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: elebesova2001@mail.ru



Формирование коммуникативной компетенции студентов лингвистических направлений в процессе обучения речевому общению

Лингвистика багытындагы студенттердин кептик ишмердүүлүккө үйрөтүү процессинде коммуникативдик компетенттүүлүгүн калыптандыруу

Formation of Communicative Competence of Students of Linguistic Specialties in The Process of Teaching Speech Communication

***Аннотация.** В статье представлено учебное пособие «Практикум по культуре речевого общения» как средство формирования коммуникативной компетенции студентов, предназначенное для студентов лингвистических направлений, которые изучают русский язык как неродной. Описаны специфика и структура, приведены примеры разнообразных коммуникативно ориентированных упражнений и заданий. Подчеркнуто, что доминантой построения данного учебного пособия является текст, на базе которого происходит овладение нормами речевого поведения в различных ситуациях общения, развитие коммуникативной компетенции студентов на русском языке во всех видах речевой деятельности.*

***Ключевые слова:** практикум; культура речевого общения; текст; коммуникативная компетенция; русский язык; учебное пособие*

***Аннотация.** Макалада орус тилин эне тили эмес катары үйрөнгөн лингвистикалык багыттагы студенттердин коммуникативдик компетенциясын калыптандыруу куралы катары «Кептик баарлашуу маданияты боюнча практикум» окуу куралы сунушталат. Анын өзгөчөлүгү менен түзүмү сүрөттөлүп, ар кандай коммуникативдик багыттагы көнүгүүлөрдүн жана тапшырмалардын мисалдары келтирилген. Бул окуу куралын түзүүнүн негизги өзөгү текст болуп саналаары баса белгиленген. Тексттин негизинде баарлашуунун ар кандай кырдаалдарында кептик жүрүм-турум нормаларын өздөштүрүү, ошондой эле студенттердин*

орус тилиндеги кептик ишмердүүлүгүнүн бардык түрлөрү боюнча коммуникативдик компетенциясын өнүктүрүү ишке ашырылат.

Негизги сөздөр: практикум; кептик баарлашуу маданияты; текст; коммуникативдик компетенция; орус тили; окуу куралы

Abstract. The article presents the textbook “Practicum on the Culture of Verbal Communication” as a means of developing students’ communicative competence, which is intended for students of linguistic disciplines who are learning Russian as a non-native language. The article describes the specific features and structure of the textbook, and provides examples of various communicatively oriented exercises and tasks. It emphasizes that the text is the dominant element of the textbook, which serves as a basis for mastering the norms of verbal behavior in various communication situations and developing students’ communicative competence in Russian language in all types of speech activity.

Keywords: practical training; speech communication culture; text; communicative competence; Russian language; textbook

В профессиональной подготовке студентов лингвистических направлений факультета русской филологии БГУ им. К. Карасаева русский язык занимает особое место, выступая в качестве инструмента профессионального образования, а также средства общения и познания действительности. Основной контингент обучающихся на факультете – это студенты-билингвы, для которых русский язык неродной. Большая часть из них окончила школу с кыргызским языком обучения, но в той или иной степени владеет русским. Однако за последние десятилетия социокультурная ситуация в республике изменилась. Районы в основном стали мононациональными. Профессор З. К. Дербишева с тревогой отмечает, что «около 80 % населения Кыргызстана перестало говорить на русском языке» [1, с. 98]. В связи с чем фактически утрачена возможность погружения в русскую языковую среду. Русский язык преимущественно осваивается в учебной обстановке, этого явно недостаточно для формирования навыков общения на русском языке, получения дальнейшего

профессионального образования в вузах КР. В таких условиях освоение русского языка как неродного имеет свои особенности. В современной методической теории отмечается, что «обучение русскому языку как неродному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков и умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции» [2, с. 14]. Поэтому одна из главных задач обучения русскому языку как неродному в кыргызской аудитории – формирование билингвальной языковой личности, владеющей речевой деятельностью на русском языке в различных ситуациях общения, развитие коммуникативной компетенции.

Следует отметить, что в научно-методической литературе встречаются разные определения понятия коммуникативной компетенции. Так, А. Н. Щукин полагает, что под «коммуникативной компетенцией» следует понимать способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и задачами речевого общения в рамках

той или иной сферы деятельности, <...> это комплекс знаний, навыков, умений, приобретенный в ходе занятий и составляющий содержательный компонент обучения» [3, с. 142]. Е. М. Бастрикова определяет коммуникативную компетенцию как «феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение породить дискурс любой протяженности, сообразуясь с культурно-речевой ситуацией» [2, с. 47]. По мнению И. А. Зимней, коммуникативная компетенция – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [4, с. 28]. Т. М. Балыхина определяет коммуникативную компетенцию как «способность решать средствами изучаемого языка актуальные для себя и социума задачи общения» в личной, общественной, профессиональной и образовательной сферах, указывает на то, что в «современной интерпретации» коммуникативная компетенция «базируется на ряде других компетенций: лингвистической, социолингвистической, прагматической компетенциях, представляя собой сумму знаний и умений, позволяющих осуществлять коммуникативную деятельность с использованием собственно языковых средств» [5, с. 47]. В то же время

исследователи, несмотря на разные подходы к определению коммуникативной компетенции, демонстрируют единство в определении ее роли в формировании языковой личности, а также считают, что коммуникативная компетенция предполагает наличие умений передавать информацию и обмениваться ею в различных ситуациях общения, правильно используя систему языковых и речевых норм, выбирая адекватное коммуникативное поведение, решая коммуникативные задачи с учетом норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Многие методисты обращаются к проблеме формирования коммуникативной компетенции, исследуя ее с различных точек зрения. В настоящее время широкое распространение получила практика формирования коммуникативной компетенции с помощью игровых методик, посредством использования текстов разных жанров, разнообразных учебно-методических материалов и информационно-коммуникационных интернет-технологий. Но по-прежнему одним из актуальных вопросов формирования коммуникативной компетенции остается создание учебных пособий, которые нацелены на формирование речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться русским языком как неродным в различных ситуациях общения.

В профессиональной подготовке студентов ФРФ, обучающихся по направлению «Лингвистика», важное место занимает учебная дисциплина «Практикум по культуре речевого общения». Практикум – база для последующего освоения программного материала курсов «Основы

межкультурной коммуникации», «Теория речевой коммуникации», «Культура речи», «Стилистика», «Методика обучения речевому общению». Программа данного курса ставит целью формирование и развитие коммуникативной компетенции студентов на русском языке во всех видах речевой деятельности.

Отметим, что формирование коммуникативной компетенции, ее развитие происходит на каждом занятии при изучении различных тем программы. И конечно, важную роль в обучении русскому языку как неродному играет использование на занятиях учебно-методических материалов, в том числе учебных пособий, так как именно они являются базой освоения содержания программы учебных курсов. Однако существующие учебные пособия по курсу «Практикум по культуре речевого общения» не в полной мере соответствуют требованиям к подготовке современных специалистов по направлению «Лингвистика» (русский язык как неродной), не в полной мере отражают и особенности специальности. Обращает на себя внимание и тот факт, что действующие учебные пособия по названному курсу различны по своему содержанию и направленности. Это объясняется тем, что программы учебной дисциплины «Практикум по культуре речевого общения», по которым обучаются студенты направлений «Лингвистика» (русский как иностранный, русский как неродной) в других вузах, не являются однотипными, так как не существует и единой типовой программы. Поэтому авторы предлагают разнообразные по своему содержанию и структуре учебные пособия. Одни

(О. Е. Потапова; А. Голодов) ставят целью овладение коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами в различных сферах коммуникации [6; 4], другие (А. Миронова; Е. Ю. Сударкина) рассматривают нормативный и функциональный аспекты речи, знакомят обучающихся с функционально-стилевой системой русского языка [7]. Пособие О. А. Казаковой, Т. Б. Фрик содержит грамматические правила, текстовые задания по грамматике русского языка, тексты для чтения [8]. Содержание учебного пособия Н. А. Беловой носит интегративный характер, где рассматриваются различные жанры делового общения, основы ведения деловой беседы, вид деловой документации и правила ее ведения [9].

Сегодня происходят изменения как в структуре, так и в содержании учебных пособий. Содержание многих учебных пособий меняется в сторону большего соответствия потребностям и условиям общения обучающихся. В настоящее время на кафедре общего и русского языкознания БГУ подготовлено учебное пособие «Практикум по культуре речевого общения», предназначенное для студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика» (русский язык как неродной) [10]. Цель пособия – формирование знаний, навыков и умений, предусмотренных программой учебного курса «Практикум по культуре речевого общения». В основу учебного пособия положены системный и коммуникативно-деятельностный подходы. Содержание практикума включает в себя теоретические вопросы изучаемых тем, широкий набор текстов разных

функциональных стилей, упражнений и заданий, служащих усвоению изучаемого материала и овладению коммуникативной компетенцией.

Системная организация материала пособия направлена на решение следующих задач обучения: 1) способствовать развитию речевого опыта обучаемых на русском языке; 2) ознакомить студентов с базовыми понятиями теории речевой коммуникации; 3) обогащать языковую базу устных и письменных высказываний в разных формах речевой деятельности; 4) развивать выразительную сторону русской речи студентов, формировать культуру речевого общения.

Структура учебного пособия «Практикум по культуре речевого общения» включает в себя четыре больших раздела, в которых рассматриваются некоторые вопросы теории речевой коммуникации, культуры речевого общения. Каждый раздел включает адаптированные тексты, вопросы для обсуждения и осмысления теоретического материала, учебные задания и упражнения. Практическая направленность учебного пособия отражена в отборе текстов, минимизации терминологии, доступности изложения, нацеленности заданий, направленных на усвоение и систематизацию знаний. Студентам также предлагаются задания и для самостоятельной работы. Каждый раздел структурирован следующим образом: 1) название раздела; 2) тексты, обеспечивающие усвоение и активизацию учебного материала; 3) диалоги, позволяющие овладеть навыками свободной коммуникации, разговорной речью в пределах темы; 4) задания и упражнения по развитию навыков

устной и письменной речи; 5) занимательные факты русского языка.

Все разделы пособия направлены на увеличение словарного запаса обучаемых, усвоение лингвистических терминов, преодоление языкового барьера, отработку коммуникативных навыков, совершенствование культуры русской речи. Содержание учебного пособия реализуется через следующие темы: *Раздел 1. Язык. Речь. Речевое общение. Раздел 2. Речевое общение и культура речи. Коммуникативные качества речи. Речевой этикет. Раздел 3. Речевая деятельность. Виды речевой деятельности. Аудирование. Говорение. Чтение. Письмо. Раздел 4. Формы речевого общения. Диалог. Монолог.*

Текст как коммуникативная единица играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции. Он обладает всеми признаками коммуникативной единицы: информативностью, смысловой завершенностью, познавательной ценностью. Выступая как стимул для речевого общения, являясь источником новой языковой информации, текст демонстрирует употребление языковых единиц в речи, служит основой для построения самостоятельных высказываний, способствует развитию речевой инициативы. В связи с этим для каждого раздела учебного пособия были отобраны разнообразные по стилиевой принадлежности тексты. Отбор текстов и содержание заданий к ним определялись необходимостью решить целый комплекс задач: реализовать содержание и требования учебной программы, обогатить словарный запас и грамматический строй русской речи студентов, формировать умение анализировать и оценивать

языковые явления и факты, совершенствовать культуру русской речи. Поэтому в учебное пособие включены коммуникативно-ориентированные упражнения и задания, способные обеспечить управляемый выбор стратегий у студентов, вызвать их речевую активность и мотивировать речевую деятельность. Выбор заданий для работы с текстами осуществлен с учетом той или иной составляющей коммуникативной компетенции. Учебные задания различаются по своим целям, форме выполнения и содержанию. Большое внимание уделяется компрессии текста, так как работа по упрощению текста способствует более глубокому его пониманию, учит составлению плана, тезисов, аннотации, рецензии, помогает подготовить студентов к написанию курсовой и выпускной квалификационной работы. Например, при упрощении текста предлагаются следующие задания: «Внимательно прочитайте текст, вдумайтесь в его содержание, определите его тему, найдите ключевые слова», «Измените предложения, упростите их, сохранив ключевые слова», «Упростите конструкции предложений, постарайтесь максимально заменить слова синонимами». Задания на составление плана текста позволяют формировать умения обобщать и выделять главное, быстро и точно воспринимать, воспроизводить и использовать полученную информацию: «Прочитайте текст, разделите его на микротексты. Найдите ключевые слова микротекста. Озаглавьте части текста». Включены в пособие и задания на определение коммуникативного намерения автора: «Прослушайте текст и ответьте на следующие вопросы:

1. Скажите, о чем прослушанный вами текст?

2. На ваш взгляд, какую цель ставит автор текста?

3. Какова ваша точка зрения? Совпадает ли она с точкой зрения автора?

4. Определите коммуникативное намерение автора текста (сообщить новую информацию, оценить события, убедить читателя в чем-либо).

Задания на составление и восстановление диалогов на материале текстов обеспечивают не только совершенствование знания лексики и грамматики, но и понимание смыслового содержания: «Восстановите разговор. Работайте в парах, один из вас – по полному тексту, второй – по тексту с пропусками». Приведем пример репликового упражнения, в котором предусматривается вопрос по содержанию текста или на свободную тему: «Работайте в парах. Задавайте друг другу вопросы и отвечайте на них». Подчеркнем, что информационная переработка текста – одна из важных составляющих коммуникативной компетенции. Эта работа требует от студентов умения выделять микротемы, определять главное, отсекаать второстепенное. Например, задания на трансформацию, моделирование, дополнение текста: «Спрогнозируйте, о чем пойдет речь в тексте, опираясь на следующие слова...». Используются в пособии и билингвальные элементы, например, задания типа: «Прочитайте диалоги. Обратите внимание на формы обращения в русском языке. Какие из речевых формул возможны в кыргызском языке? Что вам кажется недопустимым?».

Подчеркнем, что использование подобных коммуникативно-ориентированных упражнений и заданий способствует развитию всех видов речевой деятельности, так как коммуникативная компетенция студентов формируется через развитие умений задавать и отвечать на вопросы, качественно их формулировать, информировать о действиях, делиться наблюдениями и идеями, рассуждать на заданные темы, высказывать мысли, принимать участие в дискуссии, структурировать и презентовать учебный материал в логической последовательности, работать со справочной и дополнительной литературой. Таким образом, материал учебного пособия дает возможность формировать и развивать коммуникативную компетенцию обучаемых, позволяет повысить интерес и мотивацию к изучению русского языка как неродного.

Литература

1. *Дербишева, З. К.* Как решить языковой вопрос? / З. К. Дербишева // Русское слово в Кыргызстане. – 2020. – № 3.
2. *Бастрикова, Е. М.* Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е. М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект / под. ред. Н. А. Андрамоновой. – Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 2004.
3. *Щукин, А. Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном / А. Н. Щукин. – М., 2012.
4. *Голодов, А.* Практикум по культуре речевого общения/ А. Голодов. – Рязань, 2012.
5. *Балыхина, Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного. Учебное пособие / Т. М. Балыхина. – М.: РУДН, 2010.
6. *Потапова, О. Е.* Практикум по культуре речевого общения / О. Е. Потапова. – Санкт-Петербург: РГГМУ, 2021.
7. *Миронова, А.* Культура речи и общение / А. Миронова. – Челябинск, 2018.
8. *Казакова, О. А., Фрик, Т. Б.* Практикум по культуре речевого общения / О. А. Казакова, Т. Б. Фрик. – Томск: Изд-во Томского политехнического ун-та, 2009.
9. *Белова, Н. А.* Культура делового общения / Н. А. Белова. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2020.
10. *Елебесова, С. А., Мондошева, В. А.* Практикум по культуре речевого общения / С. А. Елебесова, В. А. Мондошева. – Бишкек, 2023.

УДК 81.161.1

А.В. Жаркова,
аспирант факультета гуманитарного знания
и коммуникаций Витебского госуниверситета
им. П.М. Машерова
(Республика Беларусь).
E-mail: zharkovaalinka@yandex.by



**Взаимосвязь лингвокультурного типажа
и национального характера
в современной лингвокультурологии**

**Азыркы лингвокультурологиянын алкагында
лингвомаданий типаж менен улуттук мүнөздүн
өз ара катышы**

**The Correlation Between Linguocultural Types
and National Character
in Contemporary Cultural Linguistics**

***Аннотация.** В статье рассматриваются роль и место таких сопряженных понятий, как лингвокультурный типаж и национальный характер. С опорой на ведущие теоретические изыскания в этом направлении приводятся наиболее релевантные дефиниции данных понятий, дается их авторская интерпретация. На частных примерах демонстрируются взаимосвязь и взаимообусловленность феноменов «лингвокультурный типаж» и «национальный характер» как основополагающих категорий лингвокультурологии.*

***Ключевые слова:** языковая личность; лингвокультурный типаж; национальный характер; менталитет; картина мира*

***Аннотация.** Макалада лингвомаданий тип жана улуттук мүнөз сыяктуу чектеш түшүнүктөрдүн орду менен ролу каралат. Бул багыттагы алдыңкы теориялык изилдөөлөргө таянуу менен, аталган түшүнүктөрдүн эң актуалдуу дефинициялары келтирилип, автордук интерпретация берилет. Жеке мисалдардын негизинде лингвомаданият таануунун негизги категориялары катары «лингвомаданий тип» жана «улуттук мүнөз» феномендеринин өз ара байланышы жана бири-бирине көз карандылыгы көрсөтүлөт.*

***Негизги сөздөр:** тилдик инсан; лингвомаданий тип; улуттук мүнөз; менталитет; дүйнөнүн тилдик бейнеси*

***Abstract.** The article examines the role and place of such related concepts as linguocultural type and national character. Drawing on leading theoretical research in this field, the author provides the most relevant definitions of these concepts along with an original interpretation. Specific examples demonstrate the interconnection and interdependence of the phenomena of «linguocultural type» and «national character» as fundamental categories of linguoculturology.*

***Keywords:** linguistic personality; linguocultural type; national character; mentality; world image*

Современный мир претерпевает колоссальные изменения, скорость реакций порой достигает запредельных значений. Трансформации охватывают поля не только материального мира, но и ментальных субстратов. Изменениям подвергаются как окружающая нас действительность, так и мир внутри нас: система ценностей, морально-этические категории, установки, приоритеты. В этой связи актуализация роли гуманитарных наук и гуманитарного знания приобретает особую остроту, ибо их основной предмет – «человек в его делах и поступках, мыслях и устремлениях, фантазиях и эмоциях» [1, с. 17]. Гуманитарные науки помогают человеку понять самого себя и свое место в этом мире. По мнению А. Маслоу, «человеческому существу, чтобы жить <...>, необходимы система координат, философия жизни, религия (или заменитель религии), причем они важны ему почти в той же мере, что и солнечный свет, кальций и любовь» [2, с. 250]. Являясь объектом изучения множества дисциплин, именно гуманитарные науки рассматривают человека в качестве носителя национальной культуры и духовных ценностей. Переоцененная и не оправдавшая себя концепция мировой глобализации развенчана, человек в первую очередь возвращается к национально-культурным истокам и самоидентификации.

Для современной науки интерес представляет не просто человек, а личность.

По определению А. Н. Леонтьева, под личностью мы подразумеваем «особое качество, приобретаемое человеком в совокупности общественных отношений. Она формируется как «то, что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь», через связь и иерархию деятельностей, определяемых исторически, а не биологически» [3, с. 28]. Помимо очевидной социальной составляющей в формировании личности, основополагающим в этом процессе является взаимоотношающее сопряжение феноменов личности и культуры. Истоки «зарождения» и развития личности кроются в национально-культурных традициях, лежащих в основе культурно-антропологического прототипа того этноса, к которому принадлежит индивид. Личностная же реализация происходит в системе социальных взаимоотношений, модель которых предопределяется устоявшимися традициями конкретного социокультурного сообщества.

Что касается лингвистики и лингвокультурологии, в них рассматривается одна из граней комплексного феномена человеческой личности – личность языковая. Как известно, автором термина *языковая личность* является Ю. Н. Караулов. Согласно определению автора, «языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся степенью

структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью» [4, с. 32]. Будучи структурным компонентом многогранного феномена *личность* как такового, *языковая личность* также формируется в определенных рамках, границы которых задаются национальными ценностями, традициями, особенностями поведения в обществе, спецификой национальной картины мира. Указанный конгломерат понятий составляет суть такого глобального концептуального образования, как *менталитет*. Новейший философский словарь определяет данную дефиницию как «склад мышления, свойственный определенному народу, характеризующийся постоянством, неизменностью, не поддающийся изменению под воздействием идеологического давления» [5, с. 748]. Некоторым образом детализируя столь широкую сущность, отметим безусловную важность и во многом определяющую роль национального (этнического) языка как средства оформления и отражения в нем образа мира, а также национального характера как константных составляющих понятия *менталитет*. Знание *этнического менталитета* во многом определяет пропорции между эмоциональным и рациональным уровнями сознания в стратегиях поведения (в том числе и коммуникативного) его носителей, в воспроизводстве оппозиции «мы» – «они», «свой» – «чужие».

Рассматривая такую входящую в понятие *менталитет* категорию, как *национальный характер*, необходимо дать трактовку дефиниции *характер*, являющуюся прежде всего предметом изучения науки

психологии. В переводе с греческого *характер* – это «чеканка», «примета». Значения греческого перевода, безусловно, передают основной его смысл. Подобно отчеканенным формам, имеющим вполне четкое, конкретное очертание, характер представляет собой «совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливая типичные для индивида способы поведения» [6, с. 461]. Характер – совокупность тех самых примет, в которых отражаются индивидуальные свойства личности, такие как темперамент, ценностные приоритеты, мировоззрение, психо-физиологические особенности, проявляющиеся в большей степени в процессе общественных взаимоотношений. Национальный же характер, по мнению В. А. Масловой, «отражает внешнюю, «энергичную» форму целостного проявления ментальности, стереотипы поведения, психологические предрасположенности, эмоционально-волевые реакции и поведенческие склонности народа» [7, с. 80]. По словам ученого «в каждом национальном характере выделяется ряд национальных черт, которые откладывают отпечаток на интерпретацию реалий мира» [7, с. 81]. В контексте формирования понятия *национальный характер* существенная категория – темпоральность, а также совокупность таких факторов, как традиции, культура, социальные условия, внешняя и природная среда обитания. В индивидуальном сознании свойства национального характера проявляются с возникающей в нем системой архетипов, передающихся на уровне

генетической памяти, а также посредством религии, фольклора, мифологии. Соответственно, в формировании и реализации человеческой личности как объемной сущности, одной из ипостасей которой является языковая личность, весьма значимым фактором будет *характер*, его основой послужит *характер национальной*, воплощающий в себе маркированные, типизированные черты, свойственные конкретной национальной общности.

Как человеческая личность, так и личность языковая относятся к явлениям социальным, но имеющим и индивидуальный аспект. Индивидуальное обеспечивается посредством личностного отношения к миру и обществу, а применимо к языковой личности – в отношении к языку. И если данную сторону языковой личности рассматривать самостоятельно, это будет лингвокультурным типажом. Автор данного термина – В. И. Карасик. Под ним ученый подразумевает «узнаваемые образы представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества» [8, с. 310]. Следовательно, ключевыми характеристиками данного феномена будут культурная значимость и закрепленность его в национальном сознании как неотъемлемой составляющей менталитета народа, который он представляет. Лингвокультурный типаж – это типизированный собирательный образ социально и культурно значимого, характерного для данного народа представителя, принадлежащего к определенной социальной группе. В. И. Карасик акцентирует внимание на явной узнаваемости лингвокультурного типажа за счет характерных особенностей

вербального и невербального поведения как в массовом национальном сознании, так и в индивидуальном в рамках одного языка и культуры. Лингвокультурный типаж также вызывает ряд схожих ассоциаций у представителей данной культуры. Особенно важно, что содержательная сторона понятия, помимо прочего, является маркером актуальных для данной культуры духовных и национально-ценностных ориентиров, морально-нравственных критериев. Согласно определению О. А. Дмитриевой, лингвокультурный типаж является «сгустком ценностных предпочтений, лежащих в основе коммуникативного поведения языковой личности», своеобразие которых позволяет выделять в многообразии языковых личностей яркие лингвокультурные типажи [9, с. 30].

Для теоретического осмысления лингвокультурного типажа необходимо привлечение лингвокультурологии и коммуникативной лингвистики, которые позволяют установить специфические для каждой лингвокультуры коммуникативные стратегии, реализуемые как в общих, так и в частных коммуникативных ситуациях, например, в различных профессиях в одной культуре. Из научной литературы известно, что различие проявляет себя прежде всего в лингвокультурных коммуникативных стратегиях [10, с. 211].

Так, говоря о типичных чертах, характеризующих особенности национального характера русского народа, еще Н. В. Гоголь указывал на наличие таких свойств, как отсутствие волевого усилия и стремления к самосовершенствованию: «Иной раз мне кажется, что русский человек – какой-то пропащий человек. Ни силы

воли, ни отваги на постоянство. Хочешь все сделать – и ничего не можешь. Все думаешь – с завтрашнего дня начнешь новую жизнь...» [11, с. 302]. В русле лингвокультурологического направления источником материала для изучения лингвокультурных типажей служат, помимо прочего, материалы текстов, созданных разными авторами и в разные эпохи. На основании характерных черт русского национально-го характера лингвокультурным типажом, воплотившим в себе вышеперечисленные черты, вне всякого сомнения, послужит созданный И. А. Гончаровым главный герой одноименного романа *Обломов*. Явившийся прототипом явления, получившего название *обломовщина*, означающего состояние апатии, лени, пассивности и нежелания что-либо менять, а также склонности к созерцательному образу жизни, подобный персонаж был зафиксирован и именован в авторском тексте, однако, что совершенно очевидно, существовал в русском коллективном сознании и до момента создания произведения. Более того, *Обломов* «шагнул» шире и дальше рамок романа, воплотив в себе как характеристики модальной личности, так и прецедентного имени. Впоследствии «разросшись» до лингвокультурного типажа как воплощения тонкой, глубокой, но страдающей от собственного безволия личности, заключающей в себе такие пресловутые противоречия русской души, как мощь и сила духа, сочетающиеся с отсутствием силы воли, собранности, цельности, имеющие выражение как во внешних чертах, так и во внутреннем содержании. По словам Н. А. Бердяева, «в русском человеке так мало подтянутости, организованности

души, закала личности, он не вытягивает вверх... Ждет русский человек, что сам Бог организует его душу и устроит его жизнь». [12, с. 232]. Бесформенность и обрюзглость внешности *Обломова* является яркой иллюстрацией безынициативности и несобранности, отсутствия внутренней организованности и волевых качеств его характера. По меткому замечанию Н. А. Бердяева, бескрайние просторы русского государства, плавность природных форм, бесконечность пространства русской земли делают русского человека бесформенным: «Гений форм – не русский гений... русские совсем почти не знают радости формы. Ширь русской земли загоняла внутрь русскую энергию» [12, с. 240]. Отсюда также и широта, колоссальный диапазон парадоксов и крайностей: от полной покорности и смирения до бунтарства, от благодатной милости до ярости, от беспробудного пьянства до полной аскезы. Так и *Обломов* готов к высокой волевой концентрации лишь на короткие жизненные дистанции и, не выдерживая напряжения усилий, сходит с них, возвращаясь к привычному неспешному ритму, в такую органичную собственному внутреннему укладу стихию бездействия. Речевое поведение лингвокультурного типажа *Обломов* также маркировано и выражает его внешнюю и внутреннюю суть. По содержанию своему оно наполнено философскими рассуждениями, пространными речениями, по форме – витиевато, многословно, велеречиво, где-то лирично: в потоке слов теряется суть повествования. Соответственно, все проявления: внешность, свойства личности и характера, поступки в действиях, а также

речевое поведение – воплощение такового емкого и характерного для русского менталитета понятия, как *обломовщина*. Его олицетворением является главный герой романа А. И. Гончарова Илья Ильич Обломов – образ частотный, типичный для русской лингвокультуры, масштабированный до формата лингвокультурного типажа. Лингвокультурный типаж *Обломов* – лингвообраз, безусловно, концентрирующий в себе характерные и типичные национальные черты, свойственные русскому национальному характеру.

Антиподом лингвокультурному типуажу *Обломов* является лингвокультурный типаж *джигит* – лингвообраз, репрезентирующий лингвокультуру Кавказа. По данным Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона, джигит (в переводе с тюркских языков – «молодой парень», «юноша»; исторически в Средней Азии и на Кавказе) – наездник, отличающийся отвагой, выносливостью, стойкостью, искусством управлять конем и владеть оружием [13, с. 192]. *Джигитом* на Кавказе именуют мужчину, наделенного определенными свойствами характера, распространяющимися гораздо шире, нежели умение виртуозно владеть навыком *джигитовки* как мастерством наездника. К этим свойствам относят следующие качества национального характера мужчин-горцев: смелость, решительность, отвага, мужество, стойкость, собранность, цельность, сила духа, честь и достоинство, гордость, смекаливость и острый ум, эмоциональность. Данный лингвокультурный типаж является одним из наиболее ярких, репрезентирующих культуру народностей Кавказа. Наличие же именно таких маркирующих

национальный характер черт не случайно, но обусловлено как исторически, так и географически. Отстаивая этническое право на суверенитет, большую часть времени проводя в войнах за независимость, обладая обостренным чувством самоидентификации, джигиты с детства учились владению оружием и верховой езде, воспитывались в традиционно сложившемся культе физической силы. Отсюда хорошая физическая подготовка, собранность, волевые качества, дисциплинированность. Привязанность к Родине, почитание старших, преемственность и крепость семейных традиций являются частью их самобытности. Жизнь в достаточно непростых, с точки зрения географического расположения, условиях сформировала внутреннюю закалку, стойкость, подтянутость *джигита*. Напряженный в каждой мышце, он ловко правит лошадью в гористой местности, отстаивает честь рода перед лицом врага, верен данному слову и азартен в поступках. Красота природы Кавказа находит отражение в виртуозных национальных танцах, пример чему – лезгинка, владение которой опять же требует серьезной физической подготовки и мастерства джигита. А также в национальных песнях: как правило, джигит, обладающий красивым голосом и тонким слухом (мужское хоровое пение *a капелла*), воплощает типизированное представление о музыкальности народов Кавказа.

Внешность *лингвокультурного типажа*. *Джигит* также обладает рядом особенностей. Помимо стройности и подтянутости, причины которых нами указывались, следует отметить тонкость, заостренность черт лица, некоторую

присущую им угловатость, подобно природе горного рельефа с заостренными вершинами и пиками. Необходимо отметить, например, природную способность к произнесению тостов, глубоких по содержанию, наподобие притч, образно богатых изобразительных художественных средств, подчас поэтичных. Как видно из описания лингвокультурного типажа *джигит*, в нем по истине заключается квинтэссенция этнического менталитета народов Кавказа, передающая их яркие национально-культурные особенности, репрезентирующие свойства национального характера горцев.

Таким образом, с опорой на теоретические изыскания ученых, исследовавших понятия *лингвокультурный типаж* и *национальный характер*, продемонстрировав корреляцию этих феноменов на конкретных примерах, мы склонны утверждать, что между ними есть очевидная взаимосвязь и взаимообусловленность. Лингвокультурный типаж, являясь лингвообразом, заключающим в себе ключевые и наиболее типичные национальные черты, концентрирует в содержании наиболее яркие, аутентичные проявления национального характера представителей той или иной нации либо народности. Изучение данных лингвистических феноменов на нынешний день нам представляется особенно актуальным в выстраивании продуктивного межкультурного диалога, формировании как самоидентификации, так и толерантности в восприятии концептуальной картины мира.

Литература

1. *Маслова, В. А.* Лингвокультурология: учеб.-метод. пособие / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 101 с.
2. *Маслоу, А.* Психология бытия / А. Маслоу. – М., 1997. – 275 с.
3. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность.: учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 130 с.
4. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
5. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – Минск: Интерпрессервис: Кн. Дом, 2001. – 1279 с.
6. *Ярошевский, М. Г., Петровский, А. В.* Основы теоретической психологии / М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский. – М.: Инфра-М, 1998. – 525 с.
7. *Маслова, В. А.* Homo lingualis в культуре монография / В. А. Маслова. – М.: Гнозис, 2007. – 318 с.
8. *Карасик, В. И.* Языковые ключи: монография / В. И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.
9. *Дмитриева, О. А.* Лингвокультурные типы России и Франции XIX в.: монография / О. А. Дмитриева. – Волгоград: Перемена, 2007. – 307 с.
10. *Вежбицкая, А.* Язык, культура, познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
11. *Гоголь, Н. В.* Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8. – М.: Художественная литература, 1984.
12. *Бердяев, Н. А.* Судьба России: сб. статей / Н. А. Бердяев. – М., 1918. – 256 с.
13. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. Т. 82. – СПб., 1890–1907.

УДК 37.091.3

Г. А. Касаболотова,
кандидат педагогических наук,
и.о. доцента кафедры
кыргызского и русского языков,
Нарынского государственного университета
им. С. Нааматова
(Кыргызстан, г. Нарын).
E-mail: kasabolotova72@mail.ru



Нестандартные формы проведения уроков по русскому языку в кыргызской школе с применением новых технологий

Кыргыз мектептеринде жаңы технологияларды колдонуу менен орус тили сабагын өтүүнүн стандарттык эмес формалары

Unconventional Russian Language Lessons in Kyrgyz Schools: a Tech-Based Approach

Аннотация. В статье исследуются нестандартные формы организации уроков по русскому языку с применением новых технологий. Нетрадиционные формы проведения занятий поддерживают интерес учащихся к предмету и повышают мотивацию школьников.

Ключевые слова: нестандартные задания; новые технологии; кругозор; требования к уровню знаний

Аннотация. Макалада жаңы технологияларды колдонуу менен орус тили сабактарын уюштуруунун стандарттуу эмес формалары изилденет. Сабак өтүүнүн салттуу эмес формалары окуучулардын предметке болгон кызыгуусун колдоого алат жана мектеп окуучуларынын мотивациясын жогорулатат.

Негизги сөздөр: стандарттык эмес тапшырмалар; жаңы технологиялар; дүйнө тааным; билим деңгээлине карата талаптар

Abstract. The article explores non-standard forms of organizing Russian language lessons using new technologies. Non-traditional lesson formats maintain students' interest in the subject and increase their motivation.

Keywords: non standard tasks; new technologies; general outlook; knowledge level requirements

Русский язык традиционно считается одним из наиболее сложных учебных предметов. Большой набор правил по написанию и произношению слов, многочисленное количество исключений, высокие требования к уровню умений и знаний – всё это делает его изучение сложным. Не секрет, что у многих учеников кыргызских школ наблюдается резкое снижение интереса к урокам русского языка. Учащиеся не стремятся расширять кругозор, повышать грамотность и культуру речи. Изменить в положительную сторону отношение детей к предмету может нетрадиционный творческий подход учителя к проведению урока. Поэтому задача учителя – не просто вооружить учащихся необходимым набором знаний по предмету, но и развить такие умения, которые позволили бы каждому ученику пользоваться бесконечным многообразием возможностей русского языка.

Формирование положительной мотивации связано с познавательными интересами учащихся, потребностью в овладении новыми знаниями, навыками, умениями. Но первая и естественная потребность обучения – коммуникативность. Для организации благоприятного климата, ориентирующего учащихся на коммуникацию, необходимо выбирать такие формы урока, которые будут стимулировать деятельность школьников.

Для плодотворной и эффективной деятельности учащихся характерны нетрадиционные формы проведения занятий, к которым следует отнести урок-спектакль, урок-праздник, урок-экскурсию, видеоурок и т. д.

В кыргызских школах нестандартные задачи обучения русскому языку можно

использовать на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков.

За многолетнюю практику преподавания мы убедились, что применение новых педагогических технологий на уроках русского языка в кыргызских школах повышает интерес к изучению русского языка, активизирует познавательную деятельность учащихся, развивает их творческий потенциал, позволяет эффективно организовывать групповую и самостоятельную работу, осуществляет индивидуально-дифференцированный подход в обучении, способствует совершенствованию практических умений и навыков.

Совершенствование методики преподавания русского языка с использованием новых технологий повышает темп урока, а главное – увеличивает долю самостоятельной работы учащихся. На уроках русского языка с помощью новых технологий можно организовать выполнение традиционных видов упражнений на зрительное восприятие, вставку букв, постановку знаков препинания, редактирование текста.

Нестандартное задание – понятие очень широкое. Оно включает целый ряд признаков, позволяющих отграничить задания этого типа от традиционных (стандартных). Главный отличительный признак нестандартных заданий – их связь с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной, творческой. Есть и другие признаки:

- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного

из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);

- необычные условия работы;
- активное воспроизведение ранее полученных знаний в незнакомых условиях.

Нестандартные задания могут быть представлены в виде проблемных ситуаций (затруднительных положений, из которых надо найти выход, используя полученные знания), ролевых и деловых игр, конкурсов и соревнований (по принципу кто быстрее? больше? лучше?) и других упражнений с элементами занимательности (житейские и фантастические ситуации, инсценировки, лингвистические сказки, загадки, «расследования»). Применение нестандартных задач в обучении русскому языку в кыргызской школе оживляет урок. Необычность заданий вызывает у учащихся удивление в начале их выполнения, интерес в процессе работы, удовлетворение при получении результатов, пробуждая интерес не только к изучаемым вопросам, но и к русскому языку как учебному предмету в целом.

Мнения педагогов на нестандартные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие, наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором обленившихся учеников, не желающих и не умеющих серьезно трудиться. За счет таких уроков невозможно построить весь процесс обучения: по сути они хороши как разрядка, как праздник для учащихся.

Конечно, нестандартные уроки, необычные по замыслу, организации, методике проведения, учащимся нравятся больше, чем будничные учебные занятия со строгой структурой и установленным режимом работы. Поэтому практиковать такие уроки следует всем учителям. Но превращать нестандартные уроки в основную форму работы, вводить их в систему нецелесообразно по причине большой потери времени, отсутствия серьезного познавательного труда, невысокой результативности. Поэтому для развития познавательных интересов у учащихся необходимо сочетать традиционные и нетрадиционные формы и методы обучения, что способствует росту их активности на уроках, качеству знаний, формированию положительных мотивов учения, активной жизненной позиции; это в совокупности и вызывает повышение эффективности процесса обучения [1, с. 378].

«Нестандартные уроки – это уроки, в организационную форму которых были внесены изменения. Эти изменения основаны на фантазии, которая имитирует любое занятие или форму работы, базирующуюся на игре, состязательности» [2, с. 82].

Сегодня практически любой учитель применяет, хотя бы изредка, нетрадиционные формы обучения школьников. Это связано со становлением нового стиля педагогического мышления учителя, ориентирующего на интенсивное и эффективное решение образовательно-воспитательных задач в рамках скромного количества предметных часов, на признание факта усиления самостоятельной творческо-поисковой деятельности

школьников, на модернизацию активных форм обучения.

Подводя итог, можно сказать, что нестандартный урок – органичное сочетание образования, развития и воспитания. Нестандартные уроки нравятся детям, так как такие занятия творческие и необычные, а самое главное – эффективные. Но не следует слишком часто проводить нестандартные уроки, поскольку чрезмерное обращение к подобной форме занятий приведет к тому, что они станут традиционными и уровень эффективности снизится.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует, что нет четкого определения понятия *нетрадиционная форма уроков*. В научной литературе часто используются понятия *нетрадиционные уроки*, *нестандартные уроки*, *уроки нетрадиционной технологии*, *нетрадиционные типы уроков* [3].

Широко используются следующие нестандартные формы урока: аукцион, практикум, викторина, исследование, путешествие, деловая игра, экскурсия, зачет. Выбор зависит от нескольких условий: во-первых, учитываются возрастные особенности учащихся, во-вторых – задачи, цели, содержание обучения в связи с темой.

По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков:

1. Уроки в форме соревнования и игр: конкурс, турнир, эстафета (лингвистический бой), дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина и т. п.

2. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарии, мозговой штурм, интервью, репортаж, рецензия.

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровения, урок-блок, урок-«дублер».

4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, «живая газета», устный журнал.

5. Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз, урок-собрание лингвистических словарей.

6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следственный комитет, цирк, патентное бюро, ученый совет.

7. Перенесенные в рамки урока традиционные формы внеклассной работы: КВН, «Следствие ведут знатоки», утренник, спектакль, концерт, инсценировка художественного произведения, диспут, «посиделки», «Клуб знатоков».

8. Интегрированные уроки.

9. Трансформация традиционных способов организации урока: лекция-парадокс, парный опрос, экспресс-опрос, урок-зачет (защита оценки), урок-консультация, защита читательского формуляра, телеурок без телевидения.

Таким образом, нестандартные формы проведения уроков дают возможность не только усилить интерес учащихся к изучению русского языка, к науке, а также

развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными, самыми необычными источниками знаний.

В процессе проведения этих уроков складываются благоприятные условия для развития умений и способностей быстрого мышления, к изложениям кратких, но точных выводов.

Литература

1. *Занков, Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – С. 37.
2. *Воителева, Т. М.* Теория и методика обучения русскому языку / Т. М. Воителева. – М.: Дрофа, 2006.
3. *Бабкина, Н. В.* Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе / Н. В. Бабкина // Начальная школа. – 1998. – № 4.
4. *Власенков, А. И.* Развивающее обучение русскому языку / А. И. Власенков. – М., 1983.
5. *Литова, З. А.* Деловые игры в школе / З. А. Литова // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 190–196.
6. *Граник, Г. Г., Бондаренко, С. М., Концевая, Л. А.* Семинар по русскому языку / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М., 1988.
7. *Граник, Г. Г.* Секреты орфографии: кн. для учащихся 5–7 классов / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
8. *Губанова, О. В., Левкина, И. С.* Использование игровых приемов на уроках / О. В. Губанова, И. С. Левкина // Начальная школа. – 1997. – № 6.
9. *Загашев, И. О.* Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. 2-е изд. – СПб: Альянс–Дельта, 2003. – 192 с.
10. *Игровые задачи на уроках русского языка: 3–9 классы: сб.* – М.: Чистые пруды, 2005. – 32 с.

УДК 37.015.31

В. А. Лукина,
учитель русского языка и литературы
СШ № 7 им. К. Кузембаева,
заслуженный учитель КР
(Кыргызстан, г. Таш-Кумыр).
E-mail: lukinavalentina32@gmail.com



Медиаграмотность как актуальная составляющая (учитель-ученик) в пространстве цифровых компонентов

Медиасабаттуулук – санариптик компоненттер мейкиндигиндеги актуалдуу курамдык бөлүк (мугалим-окуучу)

Media Literacy as a Vital Component of The Teacher-student Relationship in The Digital Space

Аннотация. В статье изложены основные принципы авторской программы В. А. Лукиной «Мировое духовное наследие», предусматривающей использование материалов публицистики, художественной, философской, исторической, духовной литературы, а также искусства. Особое внимание уделено новым приемам преподавания русского языка и литературы.

Ключевые слова: авторская программа; философия; мировые религии; работа с аутентичными текстами

Аннотация. Макалада В. А. Лукинанын «Дүйнөлүк руханий мурас» аттуу автордук программасынын негизги принциптери баяндалат. Программада публицистикалык, көркөм, философиялык, тарыхый, руханий адабияттардын материалдарын, ошондой эле искусствону колдонуу каралган. Орус тилин жана адабиятын окутуунун жаңы ыкмаларына өзгөчө көңүл бурулган.

Негизги сөздөр: автордук программа; философия; дүйнөлүк диндер; анык (түп нуска) тексттер менен иштөө

Abstract. The article outlines the fundamental principles of V. A. Lukina's original program «World Spiritual Heritage», which involves the use of journalism, fiction, philosophical, historical, and spiritual literature, as well as art. Special attention is paid to new techniques for teaching the Russian language and literature.

Keywords: original program; philosophy; world religions; working with authentic texts

Моя авторская программа работы со старшеклассниками «Мировое духовное наследие» – это погружение в мир философии, истории мировых религий и искусства через призму аутентичных ресурсов. В основном мы опираемся на материалы газет, журналов и интернет-изданий, также обращаемся к научным статьям профессора В. А. Воропаевой и профессора М. Дж. Тагаева. Рекомендации статей ученых по проблемам русского языка отличаются от стандартных учебных подходов, основанных на адаптированных материалах.

Наш курс делает акцент на работе с первоисточниками и реалиями культуры, не рассчитанных специально для учебных целей.

Материалы газет, журналов и интернет-изданий помогают в работе учителя. Наглядный пример: «экспресс-учебник», созданный на базе материалов, опубликованных в газете «Аргументы и факты» к 130-летию Сергея Есенина. Учащиеся не просто изучали факты биографии поэта, но и развивали навыки критического мышления, анализа и интерпретации подлинных свидетельств человеческой мысли и творчества.

Ключевая особенность программы – работа с аутентичными ресурсами. Мы используем первоисточники: оригинальные философские тексты (отрывки трудов Платона, Канта, Сартра из серии книг «Я познаю мир»), Детскую энциклопедию, Священные писания мировых религий (фрагменты Вед, Библии, Корана; главное – «Ферман Пророка» и «Мусхаф Усмана»). Обращались к материалам по итогам визита С. Жапарова

в Узбекистан, которые вышли в печати (Ташкент, ноябрь 2025 г.).

Искусствоведческие описания также позволяют учащимся соприкоснуться с первозданной мыслью и контекстом эпохи.

Визуальные и аудиоматериалы играют немаловажную роль, поэтому в программу интегрированы репродукции произведений искусства: записи традиционной музыки, документальные фильмы и интервью с экспертами.

Основная цель программы – сформировать у старшеклассников целостное представление о взаимосвязи философии, религии, искусства и истории человечества, развить их гуманитарную эрудицию и научить работать с неадаптированной, «живой» информацией.

Занятия проводятся в форме интерактивных семинаров, дискуссий, проектной деятельности и исследовательских работ (областной семинар по двуязычию; празднование во всех школах города 130-летия С. Есенина и т. д.).

Работа с аутентичными ресурсами включает анализ, интерпретацию и критическое осмысление.

Ребята учатся извлекать информацию из сложных текстов и визуальных материалов, определять контекст их создания и интерпретировать скрытые смыслы.

Критическое осмысление стимулирует обсуждение этических, эстетических и мировоззренческих проблем на основе изученных материалов.

Это позволяет достигнуть положительных результатов обучения: по завершении программы старшеклассники могут анализировать и критически оценивать

информацию из аутентичных источников, формировать собственную аргументированную позицию по сложным мировоззренческим вопросам и демонстрировать высокий уровень межкультурной компетенции.

«Мировое духовное наследие» – это не просто уроки, а приглашение к исследованию подлинного наследия человечества, которое помогает старшеклассникам лучше понять окружающий мир и самих себя. Как известно, глобальный процесс информатизации общества и культуры ставит новые задачи перед образовательной системой.

Понимание особенностей нынешнего времени позволяет нам, нынешним педагогам, построить деятельность в соответствии с современными умениями в информационном мире с учетом новых информационных потребностей детей и молодежи.

«Умные» устройства, гаджеты и приложения позволяют получать доступ к онлайн-курсам. Искусственный интеллект GPT также способствует решению сложных задач и получению ответов на множество вопросов.

Учащиеся подхватывают творческий подход к обучению, однако возникает ряд проблем.

В статье И. Ван «Сравнительное исследование эффективности традиционных методов обучения» (2022 г.) справедливо отмечает: «В современных классах учителя используют Power Point для изложения знаний, это приводит к тому, что некоторые ученики думают, что могут просто просмотреть презентации, а не делать заметки» [1].

Нерадивые учителя могут ограничиться на уроках «машинным материалом», где предлагается шаблонный текст. Формально – новая тема пройдена...

Есть над чем работать и методической службе, и инспекции по образованию. Следует определить, что необходимо знать и учителю, и ученику по цифровой культуре.

Понятно, что сегодня создано огромное количество цифровых инструментов. Многие появляются, от некоторых отказываются, но основные виды инструментов, которые важно уметь использовать в учебной работе, можно выделить:

- Платформа для просмотра и публикации видео YouTube
- Сервис для сокращения ссылок
- Кладовая для вдохновения Pinterest
- Desmos. GeoGebra или WolframAlfa
- Инструменты для создания скриншотов.

В данной статье отметим один из базовых медиаресурсов – материалы газетных статей, которые способствуют формированию читательской и исследовательской компетенций старшеклассников. Работа с газетными статьями в наше время – редчайшая педагогическая практика. В условиях цифровизации можно использовать Кабинет «Мировое наследие – Новый век» (авторская программа, позволяющая выписывать следующие газеты: «Слово Кыргызстана», «Аргументы и факты», «Комсомольская правда»; ранее привлекались и российские журналы «Наука и жизнь», «Наука и религия»). Это помогает работать над техникой чтения и над текстом.

Нужный материал адаптируется учителем, далее – работа учащегося. Создаем

«экспресс-учебник»: в ученическую тетрадь вклеиваем статью; проводим лексическую работу – толкование новых слов; формулировка вопросов к тексту.

Широко используются в практике учителя информационные и коммуникативные технологии, привлеченные в авторской программе «Мировое наследие. Новый век» [2], которая одобрена правительством РФ в 2003 г. как оригинальная работа лауреата Пушкинского конкурса для учителей русского языка стран СНГ, Балтии, Германии, Израиля.

Отправной точкой для исследовательской деятельности и творческого сотрудничества учителя и учеников может стать газетная статья, посвященная какому-либо литературному событию (несмотря на то, что она предназначена в основном для взрослой аудитории), а также фрагменты из произведений современной литературы.

Заметим, кстати, что наши учителя-словесники, по их собственному признанию, уделяют современной литературе минимум внимания (не читают «толстых» литературных журналов и современных критических статей, не ищут информации о новых писателях). Отношение учителей-практиков к современной литературе как к необязательному элементу системы литературного образования сложилось по вполне объективным причинам: преподаватели не привлекают художественные тексты, соответствующие методическим рекомендациям, отсутствует должный контроль за проведением уроков по современной литературе. К сожалению, современной литературе всегда отводилось периферийное значение. И это неправильно. Школьники должны знать, произведения

современников, какие проблемы волнуют современных писателей и публицистов. А ведь прежде работе над новыми произведениями в школе уделялось серьезное внимание. В этом направлении трудились такие методисты и филологи, как В. В. Агеносов, О. О. Антипова, В. П. Журавлёв, И. С. Збарский, В. И. Коровин, В. Я. Коровина, Т. Ф. Курдюмова и другие.

Приведем пример тематической работы из практики. В 2008 г., когда ушел из жизни Ч. Т. Айтматов, писатель-провидец, философ, мы, учителя русского языка школ г. Таш-Кумыра, члены Центра русского языка, отозвались на утрату проведением городской научно-практической школьной конференции «Отзвенели в нас озаренья Айтматова», название которой было навеяно балладой кыргызского поэта В. Шаповалова.

Мы ознакомили старшеклассников с балладой. Никого из кыргызских школьников она не оставила равнодушным. Разве это важно, что творчество В. Шаповалова, нашего современника и земляка, не было включено в школьную программу? Поэтические строчки, затронувшие души ребят, подвигли их взять в руки повести и рассказы Ч. Айтматова, познакомиться с его творчеством и провести проектные исследования на русском языке. И до сих пор, по аналогии с Днями Пушкина, ежегодно отмечаем Айтматовские дни.

Конференция была построена на оригинальных сообщениях учащихся таш-кумырских школ о жизни и творчестве Ч. Айтматова, почерпнутых в газетных материалах, на выставках и т. д.

Мероприятие не могло быть неуспешным, так как велико было чувство не только утраты, но и уверенности, что Айтматов и его творчество всегда будут жить в культурном поле человечества.

Важно после таких встреч продолжать поддерживать интерес школьников к творчеству писателя посредством разных форм работ на уроках литературы и спецкурсах. Обращение к публицистике, литературоведению, искусству на наших уроках литературы – обычная практика. Как мы уже отмечали, газеты «Аргументы и факты», «Комсомольская правда», «Слово Кыргызстана» и другие – источник литературного материала для учащихся.

Обращаясь к вопросу о новых учебниках по литературе, подчеркнем, что автором данной статьи после обучения на семинарах по созданию учебников нового поколения разработаны учебное пособие для учащихся 11-х классов кыргызской школы, хрестоматия и рабочая тетрадь по литературе. Этим учебным комплексом пользовались учителя и учащиеся школ г. Таш-Кумыра и поселков Шамалды-Сай, Кызыл-Жар до 2012 г., когда вышел в свет учебник, утвержденный Министерством образования. Одна из глав учебника (о значении творчества Ч. Айтматова) написана с привлечением статьи «У меня есть тоже свой Айтматов» академика Национальной академии наук Кыргызской Республики, первого ректора КРСУ

Владимира Нифадьева. В материале дана серьезная оценка творчеству выдающегося кыргызского писателя, отражено искреннее личностное мнение о нем нашего современника, приведен факт дружеского взаимодействия с писателем и многое другое, что делает учебное пособие интересным для старшеклассников.

Новая методика – это совмещение новаций и традиций, что дает ключ к педагогическому успеху!

Литература

1. Ван, И. Сравнительное исследование эффективности традиционных и современных методов обучения / И. Ван // V Международная конференция по гуманитарному образованию и социальным наукам. – Дордрехт: Atlantis Press, 2022.
2. Лукина, В. А. Авторская программа «Люблю мечты моей создание». Изучение основ философии, мировых религий, искусства / рец. акад. А. Брудного. – Бишкек, 2004.
3. Лукина, В. А. Духовная культура – основа развития личности / В. А. Лукина // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2017. – № 4. – С. 8-10.
4. Лукина, В. А. Программа интегрированного курса «Люблю мечты моей создание» / В. А. Лукина // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2013. – № 4. – С. 35.

УДК 80/81

В. Б. Суркеева,
кандидат филологических наук, доцент,
директор центра русского языка и культуры,
Ошский государственный университет
(Кыргызстан, г. Ош).
E-mail: vsurkeeva25@mail.ru



Проблемы и положительный опыт обучения пониманию текста на русском языке в вузах Кыргызстана

Кыргызстандын жогорку окуу жайларында
орус тилиндеги текстти түшүнүүгө үйрөтүүнүн
көйгөйлөрү жана алгылыктуу тажрыйбасы

Challenges and Positive Experiences in Teaching Russian Reading Comprehension at Universities in Kyrgyzstan

***Аннотация.** Статья посвящена анализу проблем и положительного опыта обучения пониманию текста на русском языке в вузах республики. Рассматриваются трудности, возникающие у студентов-билингвов при восприятии, интерпретации и анализе текстов, обусловленные межъязыковой интерференцией, ограниченным словарным запасом и недостаточной сформированностью стратегий смыслового чтения. Описываются эффективные педагогические практики: использование аутентичных и адаптированных текстов, интерактивных методов обучения, межкультурных сравнений и развитие критического мышления. Практическая значимость заключается в возможности применения предложенных методик в учебно-методической работе преподавателей русского языка как неродного.*

***Ключевые слова:** понимание текста; русский язык как неродной; билингвизм; смысловое чтение; межъязыковая интерференция; высшее образование; Кыргызстан*

***Аннотация.** Макалa биздин өлкөнүн жогорку окуу жайларында орус тилиндеги текстти түшүнүүгө үйрөтүүдөгү көйгөйлөрдү жана оң тажрыйбаларды талдоого арналган. Тилдердин бири-бирине тийгизген таасири (интерференция), сөз байлыгынын чектелүүлүгү жана маанилүү окуп-түшүнүү стратегияларынын жетишсиз калыптанышынан улам билингв-студенттерде текстти кабыл алууда, чечмелөөдө жана талдоодо жаралган кыйынчылыктар каралат.*

Натыйжалуу педагогикалык тажрыйбалар баяндалат: түп нуска жана адаптацияланган тексттерди колдонуу, окутуунун интерактивдүү ыкмалары, маданияттар аралык салыштыруулар жана сынчыл ой жүгүртүүнү өнүктүрүү. Иштин практикалык маанилүүлүгү сунушталган методикаларды орус тилин экинчи тил катары окуткан окутуучулардын окуу-методикалык иштеринде колдонуу мүмкүнчүлүгү менен түшүндүрүлөт.

Негизги сөздөр: *текстти түшүнүү; орус тили экинчи тил катары; билингвизм; маанилүү окуп-түшүнүү; тил аралык интерференция; жогорку билим берүү; Кыргызстан*

Abstract. *The article is devoted to the analysis of challenges and positive experiences in teaching Russian text comprehension at universities in our country. It examines the difficulties encountered by bilingual students in perceiving, interpreting, and analyzing texts, which are caused by cross-linguistic interference, limited vocabulary, and insufficiently developed semantic reading strategies. The author describes effective pedagogical practices, including the use of authentic and adapted texts, interactive teaching methods, intercultural comparisons, and the development of critical thinking. The practical significance lies in the potential application of the proposed methodologies in the teaching and methodological work of instructors of Russian as a non-native language.*

Keywords: *text comprehension; Russian as a non-native language; bilingualism; semantic reading; cross-linguistic interference; higher education; Kyrgyzstan*

Современное высшее образование в Кыргызстане предъявляет высокие требования к формированию навыков понимания текста на русском языке у студентов неязыковых и филологических направлений. Русский язык, выступая средством межнационального общения и академической коммуникации, остается важнейшим инструментом профессиональной подготовки будущих специалистов [1].

Практика преподавания свидетельствует, что значительная часть студентов испытывает трудности при восприятии, интерпретации и анализе русскоязычных текстов различной жанровой направленности. Актуальность проблемы объясняется билингвальной средой обучения, где большая часть студентов – носители кыргызского языка и осваивают русский как неродной. В результате проявляются межъязыковая интерференция, ограниченность активного и пассивного словарного запаса, а также недостаточная

сформированность стратегий смыслового чтения, что снижает качество усвоения учебного материала и препятствует развитию академической и профессиональной речи [2; 3].

В вузах Кыргызстана накоплен значительный положительный опыт обучения пониманию текста, включающий применение аутентичных и адаптированных текстов, интерактивных методов обучения, элементов критического мышления, межкультурных сравнений и цифровых образовательных ресурсов [4; 5]. Анализ данного опыта – важная научно-методическая задача, направленная на совершенствование преподавания русского языка как неродного.

Цель исследования – проанализировать трудности и положительный опыт обучения пониманию текста на русском языке в вузах Кыргызстана, а также выявить эффективные методические решения, способствующие формированию текстовой компетенции студентов.

Задачи исследования:

1. Определить ключевые проблемы восприятия и интерпретации русскоязычных текстов кыргызскоязычными студентами.

2. Проанализировать современные методические подходы, применяемые в обучении пониманию текста.

3. Представить примеры успешных практик и экспериментальных исследований, подтверждающих эффективность комплексного подхода.

Методы исследования. В исследовании использовались теоретический анализ научной литературы, сопоставительный анализ методик преподавания русского языка как неродного, педагогическое наблюдение, анкетирование студентов и преподавателей, анализ учебных достижений, педагогический эксперимент [3; 6]. Применение комплексного подхода позволило выявить устойчивые трудности студентов и определить эффективные педагогические практики по развитию навыков смыслового чтения.

Практическая работа. Практическая работа строилась на принципах коммуникативности, системности и учета родного языка обучающихся. Подбирались тексты, отражающие профессиональные и когнитивные интересы студентов.

Эффективными оказались следующие задания:

- определение темы и основной мысли текста;
- выделение микротем и ключевых слов;
- построение логико-смысловых схем;
- составление плана текста;
- интерпретация авторской позиции.

Групповые формы работы – дискуссии, кейс-задания, проектные мини-исследования – способствовали развитию критического мышления и повышению мотивации студентов [4; 7].

Современные исследования подтверждают, что кыргызскоязычные студенты сталкиваются с определенными сложностями при работе с русскоязычными текстами. Основные проблемные аспекты – ограниченный словарный запас, влияние родного языка (интерференция), недостаточно сформированные навыки смыслового анализа и работы с контекстом. Эти факторы снижают эффективность восприятия информации и затрудняют развитие критического мышления [2; 3].

Для преодоления трудностей в практике российских и кыргызских вузов успешно применяются следующие подходы:

Коммуникативно-когнитивный направлен на формирование навыков анализа текста на уровне понятий, смысловых единиц и контекста; позволяет реконструировать авторский замысел и интерпретировать информацию в соответствии с коммуникативной целью [1; 5].

Текстоцентрический предполагает работу с текстом как целостным объектом изучения, с акцентом на выявление логико-смысловых связей, структурирование содержания и формирование стратегий смыслового чтения [4; 6].

Интерпретационный использует техники «распредмечивания» и «герменевтического круга» для выявления глубинных смысловых связей, авторской позиции и интеграции текста с культурно-историческим контекстом [6; 7].

Поэтапная методика работы с текстом включает предтекстовую подготовку (активизация фона знаний), текстовый анализ (чтение, выявление смысловых связей, аннотирование) и послетекстовую интерпретацию (рефлексия, обсуждение, применение полученной информации) [4; 6].

Применение этих подходов способствует формированию универсальных учебных навыков у студентов, включая аналитическое мышление, критическую оценку информации и способность к самостоятельному освоению учебного материала [2; 3; 5].

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе трудностей, с которыми сталкиваются студенты при понимании текста на русском языке, и в разработке интегрированного набора методических подходов для повышения текстовой компетенции и формирования стратегий смыслового чтения. В вузах Кыргызстана накоплен значительный положительный опыт обучения пониманию текста на русском языке, который демонстрирует высокую эффективность современных методических подходов.

Основной акцент делается на поэтапной работе с текстом: предтекстовой, текстовой и послетекстовой [1; 7].

Предтекстовый этап направлен на актуализацию знаний и подготовку студентов к восприятию материала. Обращаются к обсуждению ключевых понятий, используются иллюстративные материалы и делается прогнозирование содержания текста. В целом этап позволяет студентам активизировать предыдущий

опыт и сформировать когнитивные ожидания от текста [4; 6].

Текстовый этап включает изучение содержания, выделение ключевых слов и микротем, построение логико-смысловых схем, составление планов и аннотирование текста. Применение этих приемов способствует глубокому пониманию структуры текста, выявлению логических и смысловых связей, развитию навыков смыслового чтения [4; 6].

Послетекстовый этап направлен на интерпретацию и рефлексия. Применяются такие приемы, как дискуссии, мини-эссе, ролевые игры, кейс-задания и проектные мини-исследования, что способствует развитию критического мышления и активной позиции студентов в учебном процессе [4; 7]. Эффективность работы повышается за счет использования межкультурного подхода и цифровых образовательных ресурсов, в том числе электронного корпуса текстов, онлайн-словарей и интерактивных платформ [1; 7]. Такие методы повышают мотивацию студентов, обеспечивают разнообразие форм работы с текстом и развивают когнитивную компетенцию.

Экспериментальная проверка доказала положительную динамику: студенты улучшили навыки осознанного чтения, увеличили словарный запас и повысили способность к интерпретации текста [6; 7].

Таким образом, поэтапная и системная работа с текстом, привлечение интерактивных форм обучения и цифровых ресурсов составляют основу положительного опыта преподавания русского языка как неродного в кыргызских вузах

и могут быть рекомендованы для широкого применения в учебно-методической практике.

Использование межкультурного подхода и цифровых образовательных ресурсов (электронные корпуса текстов, онлайн-словари, интерактивные платформы) повышает мотивацию студентов и качество работы с текстом [1; 7].

Эксперимент выявил положительную динамику у студентов: улучшились показатели осознанного чтения, увеличился словарный запас, повысилась способность к интерпретации текста [6; 7].

Итак, обучение пониманию текста на русском языке в вузах Кыргызстана требует системного научно-методического подхода. Основные трудности связаны с билингвальной природой студентов, межъязыковой интерференцией и недостаточной сформированностью стратегий смыслового чтения. Анализ положительного опыта преподавателей вузов доказывает высокую эффективность современных методик, основанных на поэтапной работе с текстом, интерактивных формах обучения и межкультурном подходе [3; 5]. Перспективное направление – разработка национально-ориентированной методики обучения с учетом лингвокультурных особенностей кыргызскоязычных студентов.

Литература

1. *Асанбекова, Ж. Ж.* Проблемы билингвального обучения в Кыргызстане / Ж. Ж. Асанбекова. – Бишкек, 2019.
2. *Джолдошев, К. Д.* Методика преподавания русского языка в условиях двуязычия / К. Д. Джолдошев. – Ош, 2020.
3. *Кайыпова, Л. С.* Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов / Л. С. Кайыпова. – Бишкек, 2021.
4. *Тагаев, С.Т.* Теория и практика обучения русскому языку в национальной аудитории / С. Т. Тагаев. – Бишкек, 2018.
5. *Чепекова, Г. С., Сегизбаева, Н. К.* Лингводидактические основы обучения неродному языку в педагогических вузах Кыргызской Республики / Г. С. Чепекова, Н. К. Сегизбаева. – Бишкек, 2019.
6. *Тагаев, М. Дж.* Русский язык как неродной в системе образования Кыргызстан / М. Дж. Тагаев. – Бишкек, 2020.
7. *Манликова, М. Х.* Методика преподавания русского языка в киргизской школе: пути становления и развития / М. Х. Манликова // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2021.

УДК 378.147

Г. С. Тагаева,
доктор филологических наук,
зав. кафедрой теории и методики
преподавания русского языка и литературы,
Кыргызский государственный университет
им. И. Арабаева
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: gulmira-tagueva@mail.ru



Инновационные практики формирования коммуникативных компетенций на уроках русского языка как неродного

Орус тилин экинчи тил катары окутуу сабактарында коммуникативдик компетенттүүлүктөрдү калыптандыруунун инновациялык тажрыйбалары

Innovative Practices in Teaching Communicative Competence in Russian as a Foreign Language

***Аннотация.** В статье рассматриваются современные инновационные практики, направленные на развитие коммуникативных компетенций обучающихся в условиях преподавания русского языка как неродного. Особое внимание уделяется применению цифровых образовательных технологий, интерактивных методов обучения, медиасредств и проектной деятельности учащихся и студентов, способствующих повышению мотивации, автономности и эффективности языкового усвоения. Приведены конкретные примеры проведения проектной работы студентами факультета русской филологии КГУ им. И. Арабаева по методике преподавания русского языка. Представлены результаты апробации конкретных технологий и методических решений, также анализируются условия, обеспечивающие успешное формирование коммуникативных навыков у учащихся с разным уровнем владения русским языком и различными культурными традициями. В конце статьи предлагаются практические и методические рекомендации по применению инновационных практик, касающихся развития коммуникативной компетенции обучающихся в условиях преподавания русского языка как неродного.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция; инновационные образовательные технологии; эффективные практики*

***Аннотация.** Макалада орус тилин эне тили эмес катары окутуу шартында билим алуучулардын коммуникативдик компетенцияларын өнүктүрүүгө багытталган заманбап*

инновациялык тажрыйбалар каралат. Санариптик билим берүү технологияларын, окутуунун интерактивдүү методдорун, медиа каражаттарды жана окуучулар менен студенттердин долбоордук ишмердүүлүгүн колдонууга өзгөчө көңүл бурулат. Бул ыкмалар тилди өздөштүрүүнүн натыйжалуулугун, мотивацияны жана автономиялуулукту жогорулатууга өбөлгө түзөт. И. Арабаев атындагы КМУнун орус филологиясы факультетинин студенттери тарабынан орус тилин окутуу методикасы боюнча жүргүзүлгөн долбоордук иштердин конкреттүү мисалдары келтирилген. Конкреттүү технологияларды жана методикалык чечимдерди апробациялоонун жыйынтыктары көрсөтүлүп, орус тилин билүү деңгээли жана маданий салттары ар башка болгон окуучулардын коммуникативдик көндүмдөрүн ийгиликтүү калыптандырууну камсыз кылган шарттар талданат. Макаланын соңунда орус тилин эне тили эмес катары окутууда билим алуучулардын коммуникативдик компетенциясын өнүктүрүүгө тиешелүү инновациялык тажрыйбаларды колдонуу боюнча практикалык жана методикалык сунуштар берилген.

Негизги сөздөр: коммуникативдик компетенция; инновациялык билим берүү технологиялары; натыйжалуу тажрыйбалар

Abstract. The article examines modern innovative practices aimed at developing students' communicative competencies in the context of teaching Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the use of digital educational technologies, interactive teaching methods, media tools, and project-based activities for pupils and students, which contribute to increasing motivation, autonomy, and the efficiency of language acquisition. Specific examples of project work carried out by students of the Faculty of Russian Philology at the KSU named after I. Arabaev using Russian language teaching methodology are provided. The results of testing specific technologies and methodological solutions are presented, and the conditions ensuring the successful formation of communicative skills in students with different levels of Russian language proficiency and diverse cultural traditions are analyzed. At the end of the article, practical and methodological recommendations are offered for the application of innovative practices regarding the development of students' communicative competence in the context of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: communicative competence; innovative educational technologies; effective practices

Цель статьи – осветить эффективные инновационные методические подходы и технологические инструменты, способствующие формированию коммуникативной компетенции на уроках русского языка как неродного, а также продемонстрировать их практическую ценность и возможности интеграции в образовательный процесс.

Были поставлены следующие задачи:

1. Определить современное понимание коммуникативной компетенции в контексте русского как неродного.

2. Проанализировать инновационные образовательные технологии

и актуальные методические подходы, применяемые в обучении русскому языку как неродному.

3. Продемонстрировать примеры эффективных практик, направленных на формирование коммуникативной компетенции учащихся.

4. Показать возможности цифровых инструментов (онлайн-платформ, интерактивных сервисов, мультимедийных материалов) для повышения коммуникативной активности учащихся.

Актуальность формирования коммуникативной компетенции в условиях

инокультурной аудитории несомненна, так как без этого невозможно общение.

Что же такое коммуникативная компетенция? Это способность человека эффективно использовать язык в различных ситуациях общения. Термин введен Д. Хаймсом, его использовали и «расширили» Канале и Суэйн, а также представители российской методической школы – Гальскова, Азимов, Щукин. Мы понимаем коммуникативную компетенцию как «способность пользоваться приобретенными знаниями и сформированными навыками и умениями в различных ситуациях общения» [1, с. 284].

Практические примеры эффективных инноваций:

- видео- и медиапроекты;
- онлайн-переписка, чаты, подкасты, видеоконференции;
- интерактивные задания (квесты, сторителлинг, виртуальные экскурсии);
- работа в межкультурных группах и коллаборативные формы [2].

Представим коллаборативные формы обучения [3] на уроках русского языка как неродного:

1. Работа в парах (Pair Work)

Форма включает взаимодействие двух учащихся для выполнения общей языковой задачи. Это снижает тревожность,

Таблица 1 – Основные компоненты коммуникативной компетенции

<i>Компонент</i>	<i>Содержание</i>
Лингвистический	Знание грамматики, лексики, фонетики
Социолингвистический	Умение выбирать языковые средства по ситуации
Дискурсивный	Построение связных текстов
Стратегический	Преодоление трудностей общения
Социокультурный	Понимание норм и культурных традиций

Таблица 2 – Инновационные методы формирования компетенции

<i>Метод</i>	<i>Применение</i>
Рольевые игры	Моделирование реальных ситуаций общения
Кейс-методы	Решение проблемных задач через коммуникацию
Проекты	Командная работа и создание конечного продукта
Интерактивные платформы	Использование цифровых ресурсов и онлайн-коммуникации

повышает речевую активность и позволяет каждому ученику практиковать речь.

Примеры заданий:

- Диалог по образцу.
- Разыгрывание ситуаций (магазин, аптека, знакомство).
- «Информационный пробел»: один ученик видит картинку, другой – текст.
- Взаимопроверка: проверка написанных предложений или упражнений.

2. Групповая работа (*Small Group Work*)

Группы по три–пять человек работают над одной задачей. Такая форма развивает умение договариваться, распределять роли и совместно решать языковые проблемы.

Примеры заданий:

- Создание общего текста: рассказ, инструкция, мнение.
- Поиск и исправление ошибок.
- Составление списка аргументов к дискуссии.
- Подготовка небольшой презентации.

3. Метод Джигсо (*Jigsaw*)

Студенты получают разные части информации и становятся «экспертами» по отдельному фрагменту. Затем обучают одноклассников.

Подходит для

- анализа текста по абзацам;
- изучения грамматики: каждая группа отвечает за один аспект;
- работы над лексикой: группы учат друг друга новым словам;
- страноведческих тем.

4. Ролевые игры (*Role Play*)

Совместное моделирование жизненных ситуаций помогает формировать коммуникативную компетенцию, тренировать интонацию, этикетные формы речи.

Примеры ролей:

- продавец и покупатель;
- клиент и консультант;
- турист и гид;
- студенты, обсуждающие проект.

5. Проектная работа (*Project-based Learning*)

Длительное совместное задание, направленное на создание конечного продукта. Развивает автономию, критическое мышление, командные навыки [4].

Примеры проектов:

- буклет о городе учащегося;
- видеоролик о русских традициях;
- подкаст на русском языке;
- мини-исследование «Как изучают русский в Кыргызстане».

6. Подумай – обсуди – поделись (*Think – Pair – Share*)

Стратегия состоит из трех этапов: индивидуальное размышление, обсуждение в паре, общее представление идей. Используется при объяснении новой темы или анализе сложного текста.

Преимущества:

- активизация всех учащихся;
- снижение стеснения и страха ошибок;
- развитие аргументации.

7. Круглый стол (*Collaborative Discussion*)

Групповая дискуссия, направленная на обмен мнениями, анализ текстов и развитие монологической речи [5].

Примеры заданий:

- обсуждение вопросов текста;
- анализ поступков персонажей;
- обсуждение культурных различий.

8. Информационный пробел (*Information Gap*)

Форма работы, при которой каждый ученик владеет частью информации. Чтобы выполнить задание, они должны активно общаться.

Примеры упражнений:

- заполнение расписания;
- поиск различий в картинках;
- составление маршрута по карте.

9. Совместное письмо (*Collaborative Writing*)

Студенты пишут текст сообща, распределяя обязанности. Это помогает освоить композицию текста, расширить словарный запас и улучшить лексико-грамматические навыки.

Роли в группе:

- автор;
- редактор;
- корректор;
- специалист по словарю.

10. «Аквариум» (*Fishbowl*)

Малая группа обсуждает проблему в центре класса, остальные наблюдают и анализируют. Используется для обучения ведению дискуссий.

Результаты:

- развитие аргументации;
- умение слушать;
- формирование культурных норм общения.

11. «Карусель» (*Rotating Stations*)

Класс разделен на станции, каждая содержит отдельный тип задания. Группы перемещаются по кругу.

Пример станций:

- «Лексика»;
- «Грамматика»;
- «Аудирование»;
- «Чтение и обсуждение».

12. Взаимообучение (*Peer Teaching*)

Студенты учат друг друга: объясняют грамматические темы, проверяют задания, готовят мини-уроки.

Преимущества:

- повышение ответственности за результат;
- глубокое понимание темы;
- развитие навыков объяснения и сотрудничества.

Практические рекомендации учителям и преподавателям:

- Создавайте реальные коммуникативные ситуации.
- Применяйте ролевые игры – это самый быстрый путь к развитию речи.
- Давайте больше диалоговых, чем монологических заданий.
- Развивайте дискурсивную компетенцию через работу с текстами.
- Используйте цифровые инструменты.
- Обеспечивайте мультикультурное содержание.
- Вводите проекты, требующие реального общения.
- Используйте обсуждения и дебаты.
- Давайте в обязательном порядке формат «рефлексии» после задания.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции – ключевая задача обучения русскому языку как неродному, поскольку обеспечивает способность учащихся эффективно использовать язык в реальных ситуациях общения. Она включает взаимосвязанные лингвистические, социолингвистические, дискурсивные, стратегические и социокультурные компоненты. Наиболее результативному развитию способствует использование коммуникативного, деятельностного

и интерактивного подходов, основанных на моделировании реальных речевых ситуаций. В результате учащиеся не только осваивают языковые знания, но и приобретают умение свободно и адекватно взаимодействовать в русскоязычной среде.

Литература

1. *Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2020. – 448 с.
2. *Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2020. – 336 с.
3. *Кулигина, И. В.* Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по РКИ: современные подходы и практики / И. В. Кулигина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 112–120.
4. *Москальская, О. И.* Лингводидактика: современные направления и методы / О. И. Москальская. – М.: Флинта, 2022. – 304 с.
5. *Панина, Т. С., Вавилова, Л. Н.* Современные педагогические технологии: активное и интерактивное обучение / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Академический проект, 2018. – 288 с.
6. *Бим, И. Л.* Теоретические основы обучения иностранным языкам в школе / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 2019. – 256 с.
7. *Варламова, И. Н.* Инновационные технологии в обучении русскому как иностранному / И. Н. Варламова. – СПб: Златоуст, 2021. – 192 с.

УДК 372.8.1

Д. Д. Арыпбекова,
кандидат педагогических наук,
и. о. доцента,
зав. кафедрой кыргызского и русского языков
Нарынского государственного университета
им. С. Нааматова
(Кыргызстан, г. Нарын).
E-mail: arypbekova.dria@gmail.com



Русский язык как неродной в транслингвальной практике Транслингвалдык ишмердүүлүктөгү орус тили экинчи тил катары Russian as a Second Language in Translingual Practices

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основания и практические реализации транслингвальной парадигмы в обучении русскому языку как неродному (РКН). Показано, что *translanguaging* как педагогическая и аналитическая концепция предоставляет новые возможности для учета многоязычных репертуаров учащихся, повышения мотивации и эффективности обучения. Приводятся примеры учебных задач, моделей уроков, оценочных процедур и проектных форм работы, адаптированных для многоязычных классов (на примере школьников и студентов Кыргызстана). Обсуждаются преимущества и ограничения подхода, даны рекомендации по внедрению и дальнейшим исследованиям.

Ключевые слова: транслингвальность; *translanguaging*; русский как неродной (РКН); многоязычие; билингвизм; методика преподавания; языковая медиативность

Аннотация. Макалада орус тилин экинчи тил катары окутуудагы транслингвалдык парадигманын теориялык негиздери жана практикалык ишке ашырылышы каралат. «*Translanguaging*» педагогикалык жана аналитикалык концепция катары окуучулардын көп тилдүү репертуарын эске алууга, окутуунун мотивациясын жана натыйжалуулугун жогорулатууга жаңы мүмкүнчүлүктөрдү берери көрсөтүлгөн. Көп тилдүү класстар үчүн (Кыргызстандын мектеп окуучуларынын жана студенттеринин мисалында) ылайыкташтырылган окуу тапшырмаларынын үлгүлөрү, сабактардын моделдери, баалоо процедуралары жана долбоордук иштин формалары келтирилген. Бул мамиленин артыкчылыктары менен чектөөлөрү талкууланып, аны жайылтуу жана андан ары изилдөө боюнча сунуштар берилген.

Негизги сөздөр: транслингвалдуулук; *translanguaging*; орус тили экинчи тил катары; көп тилдүүлүк; билингвизм; окутуу методикасы; тилдик медиативдүүлүк

Abstract. *The article examines the theoretical foundations and practical implementations of the translanguaging paradigm in teaching Russian as a non-native language (RNL). It demonstrates that translanguaging, as both a pedagogical and analytical concept, provides new opportunities for leveraging students' multilingual repertoires, increasing motivation, and enhancing learning efficiency. The author provides examples of learning tasks, lesson models, assessment procedures, and project-based activities adapted for multilingual classrooms (using schoolchildren and university students in Kyrgyzstan as a case study). The advantages and limitations of this approach are discussed, alongside recommendations for implementation and further research.*

Keywords: *translinguality; translanguaging; Russian as a non-native language (RNL); multilingualism; bilingualism; teaching methodology; linguistic mediation*

Современная практика обучения иностранным и вторым языкам всё чаще сталкивается с тем, что учащиеся приходят в класс уже как билингвы или полилингвы – их языковой репертуар не укладывается в представление о «чистом» изучении второго языка. В контексте стран Центральной Азии (включая Кыргызстан), где доминируют двуязычные/многоязычные коммуникативные практики (кыргызский, русский, английский и др.), традиционные моноязычные модели преподавания РКН (ограничение использования родного языка, ориентация на «монолингвальную норму») оказываются недостаточно продуктивными.

Транслингвальная парадигма (translanguaging) предлагает иное представление: языки обучающихся – это единый динамический ресурс, который необходимо рассматривать и использовать в обучении. Цель статьи – проанализировать теоретические основания транслингвального подхода, описать практические приемы для уроков РКН и предложить методику оценки эффективности, а также обозначить методические и организационные рекомендации для внедрения подхода в образовательную практику.

Понятие translanguaging было введено в работах О. Гарсиа, С. Канагараджаха, Л. Уэй и др. Исследователи подчеркивают, что билингв владеет не двумя «отдельными» языками, а единым языковым ресурсом, который он гибко использует в зависимости от контекста. Центральная идея – отказ от представления о двух/нескольких независимых кодах в пользу концепта единого языкового репертуара, которым владеет двуязычный индивид и который он активирует в зависимости от коммуникативной задачи и контекста.

Ученики естественным образом совмещают грамматические структуры, лексические единицы, семантические модели двух или более языков.

Прием не исключается, а активно используется для формирования новой языковой компетентности.

Ключевые положения:

- языковая компетенция билингва = динамический репертуар, а не сумма изолированных систем;
- использование родного языка не обязательно препятствует овладению вторым языком; напротив, он является ресурсом для понимания, осмысления и создания новых смыслов;

- транслингвальные практики предполагают переключение кодов (code-switching), код-миксинг, перевод, объяснение на родном языке, межязыковую ремедиализацию.

В педагогическом контексте это означает переход от стратегии «минимизации» родного языка (purist monolingual stance) к стратегиям, которые намеренно используют многоречевые ресурсы учащихся для обучения целевому языку [1, с. 123].

Для России и постсоветского пространства, где русский функционирует как язык межэтнического общения, методические последствия транслингвальной парадигмы имеют практическое значение. Обучающиеся с родным (или семейным) некиргизским языком часто сталкиваются с трудностями в абстрактной лексике, нормативной грамматике, жанровой культуре русского языка. Традиционный запрет на использование родного языка на занятиях РКН увеличивает тревожность, замедляет процесс усвоения сложных структур и нивелирует культурную идентичность учащихся. Транслингвальные практики позволяют:

- использовать родной язык как поясняющий и когнитивный инструмент (scaffolding);
- формировать метаязыковую осознанность через сопоставление языковых систем;
- развивать медиативную компетентность (перевод – как коммуникативная деятельность).

Существуют несколько видов методических принципов транслингвального подхода в РКН, которые следует

учитывать при организации урока РКН в транслингвальной парадигме. Ресурсный подход (resource-oriented approach) предполагает, что все языковые и культурные знания учащегося – его родной язык, бытовые, семейные языки, школьные знания, сленг, предыдущий опыт изучения языков – рассматриваются не как препятствие, а как образовательный ресурс, который следует сознательно интегрировать в обучение русскому языку как неродному.

В противоположность традиционной «моноязычной» модели, где учащемуся предписывается «отключить» родной язык, ресурсный подход утверждает:

- любое имеющееся языковое знание может способствовать продуктивному освоению русского;
- родной язык – это когнитивный инструмент, который облегчает понимание, систематизацию, классификацию;
- успешное обучение опирается на то, что ученик уже знает, а не блокирует это знание.

Этот принцип берет начало в работах Дж. Камминса, Н. Хорнбергер, О. Гарсия, А. Канагараджаха.

Согласно транслингвальной теории, билингв не разделяет языки в голове, как два отдельных «пакета» [1, с. 189]. Вместо этого задействуется единый лингвокогнитивный репертуар, из которого активируются разные средства в зависимости от задачи.

Следовательно, запрет на родной язык – запрет на часть собственного когнитивного инструментария.

Как отмечает Канагараджах, учащийся эффективнее воспринимает материал,

когда опирается на полный набор ресурсов, а не на искусственно ограниченный [2, с. 78].

При сравнении языков усиливаются способности ученика:

- понимать грамматические категории;
- классифицировать явления;
- выделять сходства и различия;
- осознавать нормы и отклонения.

Исследования показывают, что использование родного языка

- уменьшает страх «ошибки»,
- дает ощущение опоры,
- улучшает включенность в коммуникацию.

По гипотезе Крашена, снижение аффективного фильтра делает обучение более эффективным.

Рефлексии способствуют более быстрому освоению сложных форм [3, с. 93].

Родной язык используется как инструмент понимания нового содержания. Приемы:

- двуязычный глоссарий к теме («Образование», «Город», «Личность»);
- объяснение новой грамматики через сопоставление (сравнение категории падежей русского и кыргызского языков);
- предварительное обсуждение темы урока на родном языке – для активизации фоновых знаний.

Результат: углубляется понимание текста и увеличивается скорость усвоения новых понятий.

Родной язык помогает ученику

- анализировать текст,
- выделять ключевые идеи,
- переформулировать сложную информацию,
- планировать высказывание.

Методические приемы:

- составление плана текста на родном языке перед пересказом на русском;
- «скрытый» перевод – ученик сначала пересказывает текст на родном языке, затем – на русском;
- ведение двуязычного словарика грамматических конструкций.

Родной язык – проводник культурных концептов, которые помогают

- интерпретировать русские тексты,
- видеть культурные различия и сходства,
- понимать жанры, традиции, стили.

Например, при изучении русской пословицы ученики сравнивают ее с аналогами на родном языке. Это стимулирует

- культурный диалог,
- креативное мышление,
- лучшее понимание глубинных смыслов.

Принцип ресурсного подхода – это методическая стратегия, которая рассматривает родной язык учащегося как активный когнитивный, культурный, коммуникативный и образовательный ресурс, используемый для построения эффективной, деятельностной и осмысленной практики обучения русскому языку как неродному.

Транслингвальная парадигма – это мощный теоретический и методический инструмент для обучения РКН в многоязычных условиях. Она делает упор на признание и использование многоязычных репертуаров учащихся, развивает медиативные компетенции и снижает барьеры, связанные с монойзычной политикой в классе. Для успешной долгосрочной реализации необходимы подготовка

педагогов, адаптация материалов, исследовательская поддержка и гибкая оценочная политика. В условиях Кыргызстана и других многоязычных регионов транслингвальный подход может способствовать повышению качества обучения, укреплению межкультурной компетентности и сохранению языковой идентичности обучающихся.

Литература

1. *García, O., Wei, L.* Translanguaging: Language, Bilingualism and Education / O. García, L. Wei // Palgrave Macmillan, 2014.
2. *Canagarajah, A. S.* Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations / A. S. Canagarajah // Routledge, 2013.
3. *Cummins, J.* Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire // J. Cummins // Multilingual Matters, 2000.

УДК 81-2

Т. Ф. Асанова,
старший преподаватель
кафедры русской филологии КРСУ,
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: tataasanova60@gmail.com



Глаголы движения в русском языке при обучении студентов-иностранцев Орус тилин чет тили катары окутууда кыймыл-аракет этиштери

Verbs of Motion in the Russian Language for International Students

Аннотация. В русском языке глаголы движения (ходить, гулять, бегать и т. д.) используются регулярно, в связи с чем важно объяснить особенности их употребления иностранным студентам. Это объемная и трудная для учащихся тема. К тому же значительно осложняет изучение глаголов движения в русском языке полисемия.

Ключевые слова: глаголы движения; полисемия; многократная направленность; разнонаправленность движения; семантическая нагрузка; иностранный студент

Аннотация. Орус тилинде кыймыл-аракет этиштери (ходить, гулять, бегать ж.б.) туруктуу колдонулат, ошол себептүү чет элдик студенттерге алардын колдонуу өзгөчөлүктөрүн түшүндүрүү маанилүү. Бул окуучулар үчүн көлөмдүү жана татаал тема болуп саналат. Мындан тышкары, орус тилиндеги кыймыл-аракет этиштеринин көп маанилүүлүгү (полисемия) аларды өздөштүрүүнү кыйла татаалдаштырат.

Негизги сөздөр: кыймыл-аракет этиштери; полисемия; көп багыттуулук; кыймылдын ар кайсы багытта болушу; семантикалык жүк; чет элдик студент

Abstract. In the Russian language, verbs of motion are used regularly; therefore, it is essential to explain the specifics of their usage to foreign students. This is a comprehensive and challenging topic for learners. Furthermore, the study of Russian verbs of motion is significantly complicated by polysemy.

Keywords: verbs of motion; polysemy; multiple directionality; multi-directional movement; semantic load; foreign student

Глаголы движения – это группа глаголов, имеющих значение перемещения в пространстве (однонаправленные/разнонаправленные; однократные/многократные). Традиционно выделяют 14 или 17 пар приставочных глаголов движения, например: Н. И. Греч – 27 пар, А. Х. Востоков – 13 пар, А. А. Шахматов – 11 пар, В. В. Виноградов – 15 пар.

Актуальность данной темы заключается в том, что глаголы движения активно используются и в литературных источниках, и в современной речи. Без них невозможно общаться, делиться впечатлениями о прожитом дне. Следовательно, несмотря на трудности в изучении, иностранным студентам необходимо овладеть навыками правильного употребления выше указанных глагольных форм. В данной статье не описываются все глаголы движения, но автор озвучивает собственные наблюдения, передает практический опыт для успешного изучения нюансов в сочетаемости глаголов движения и дает советы, как избежать досадных ошибок, а также лучше запомнить значения полисемичных глаголов (*идти, ходить*).

Цель статьи – поделиться своими работками и наблюдениями. За эти годы удалось подметить, что особенно трудно для наших студентов. У них обычно бывает тяжкий вздох по поводу обилия приставочных форм глаголов (*зайти/выйти/подойти* и т. д), но эти формы в совокупности с предлогами поэтапно заучиваются. Труднее иностранцам понять, что нельзя смешивать глаголы одной и многократной направленности.

Я *хожу* в бассейн. – Это много раз.

Я *иду* в бассейн. – Это в данный момент.

Автор статьи не ставит своей целью описать все до единого глаголы движения. Остановимся на тех случаях, которые трудны для иностранцев. Студенты часто путаются в употреблении форм однократного и многократного действия.

Например, говорят:

Она сейчас *ездит* домой (вместо Она сейчас *едет* домой).

Наречия *часто, регулярно, иногда, ежедневно, всегда, по утрам, днем, по средам* т. д. указывают на повторяющиеся действия. При употреблении наречий *сейчас, быстро, мгновенно, неожиданно* действие у глаголов однократное.

Сейчас я *иду* в буфет.

Катя *быстро бежит* в класс.

Сравните:

Я *обычно хожу* в буфет.

Катя *часто бегает* в класс.

Можно заучить двестише:

Иду, еду – один раз –

Иду, еду я сейчас.

Ходить, ездить – много раз.

Ездить, бегать и ходить –

это каждый день носить

Что-то, с кем-то и куда

Иль хотя бы иногда.

Следует обратить внимание на сочетание инфинитива глагола *любить* с глаголами движения. Иностранцам гражданам трудно усвоить эти нюансы.

Почему нельзя сказать:

Я люблю *идти* в прохладный парк?

Верно:

Я люблю *ходить* в прохладный парк.

И дело не только в том, что парк маленький, подразумевается движение туда

и обратно. Может, любитель прогулок будет совершать и разнонаправленные движения по парку. Студенты должны понять, что глагол *любить* несет семантическую нагрузку «много».

Сравните:

Даша *любит бегать*.

Антон *любит плавать*.

Саша *любит ездить на такси*.

Недопустимы варианты: *любит бегать, любит плыть, любит ехать*.

Глагол *хотеть*, напротив, требует конкретики, действия выраженной направленности, как правило, подразумевается осуществление какого-либо действия в недалеком будущем

Хочу уйти домой поскорее.

Я хочу уйти.

Я хочу приехать к тебе.

Обратите внимание, не говорят:

Я хочу ехать к тебе. (Верно: *приехать*.)

Вы хотите плавать в бассейне? (Верно: *поплавать*.)

При наличии во фразе второстепенных членов предложения (обстоятельств или дополнений) используются только приставочные формы глаголов движения. Но имеют право на существование такие фразы, как

Я хочу идти прямо по этой дороге.

В данном случае подчеркивается условие линейности движения, хотя правильно использовать конструкции сочетаний спрягаемых форм глагола и инфинитива в предложении:

Я хочу пойти в театр.

Мы *хотим поехать* на оптовый базар.

Таким образом, с модальным глаголом *хотеть* используются в основном инфинитивы глаголов движения совершенного вида.

Глаголы движения студенты-иностранцы начинают изучать во втором семестре, когда у них уже наработан определенный лексикон из русских слов и появляется чувство языка. Они уже овладели временными формами глаголов, изучили парадигму их спряжения, научились строить простые предложения и некоторые сложные (с сочинительными союзами *и, но, а*; с подчинительными союзами *потому что, что, когда*). Раньше эту тему давать не рекомендуется.

И тем не менее хватает ляпсусов от наших студентов:

Моя кошка боится, она быстро поехала в комнату.

Я устал и хочу сейчас ходить домой.

Мой брат очень любит идти вечером на площадь.

Мои часы едут правильно.

Моя сестра дома, она уже уехала в душ.

Ученик обычно пошел дорогу по светофору и т. д.

Конечно, иностранцы не сразу понимают, почему говорят: Иван *перешел* по мосту на другую сторону реки, но нельзя сказать: Иван *пришел* по мосту на другую сторону реки (*пришел* – конечный пункт назначения; *перешел* и *пошел* дальше, продолжает движение). Можно *переехать* в другой город, но нельзя *переехать* на площадь! Мы *проходим* по площади или *быстро проходим* через площадь, так как там нет дороги для транспорта.

Это объемная и трудная для иностранцев тема. Значительно затрудняет изучение глаголов движения в русском языке полисемия. Глаголы *идти* и *ходить* являются многозначными. Перечислим основные значения глагола *идти*:

- Однонаправленное перемещение (ступая ногами). Например: идти пешком.
- Поезд идет медленно – движение машины.
- О времени. Идет урок, идет время.
- Идет дождь, идет снег.
- Идут часы, работа часов.
- Быть к лицу. Мне идет это платье.
- Идет письмо.
- Идти в науку. Идти в ученики.
- Идти на перебор воли родителей.
- Ребенку идет пятый год (о возрасте).
- Идет новый спектакль (о театре).
- Из трубы идет дым (в значении *выделяться*).
- Идти с козыря, идти тузом (в игре).
- Торговля идет хорошо (в значении *получаться*).
- Окунь идет на червя (о рыбе, животных).
- Иди за меня, не прогадаешь (предложение замуж).

У глагола *идти* насчитывается более десяти фразеологически связанных значений, например: *из головы не идет, кусок в горло не идет, не идет ни в какое сравнение, не идет в счет, голова идет кругом, иди своей дорогой* и т. д.

Объяснить все эти значения одного глагола иностранным студентам, особенно в первый год обучения, в высшей степени проблематично. Вполне достаточно им выучить хотя бы основные восемь значений. Легче запоминается материал, если использовать картинки (часов, поезда, дождя, письма, ребенка с надписью «Ему идет пятый год» и т. д.)

Обязательно закреплять полученные знания на следующем занятии, задавать вопросы по картинкам.

Следует объяснить студентам основные значения глагола *ходить* (по БТС):

- Долго или многонаправленно двигаться, ходить по парку, ходить пешком.
- Регулярно бывать где-то, ходить в бассейн, ходить в университет.
- Функционировать – о часах, механизмах. Например: часы ходят исправно.
- Действия по уходу – ходить за больным, старым, маленьким.
- В игре, например в шахматах: Я хожу конем.
- Использовать средства при движении: ходить на лыжах, на костылях.
- О лошади. Ходит под седлом.
- Все под Богом ходим.
- Ходить на четвереньках.
- Очень тихо ходить на цыпочках.
- О подъеме. Ходить в горы.
- Использовать животных для передвижения. Ходить на собаках, на оленях.
- Ходить в лес за грибами, за ягодами.
- Ходить по врачам.
- Находиться в каком-либо состоянии. Например: ходит, как в тумане. Ходит, как в воду опущенный. Ходит королем.

Желательно данный материал давать красочно, подготовить видео, чтобы студенты воспринимали слова вместе с картинками или небольшим роликом. Зрительное восприятие поможет лучше усвоить материал о полисемии глаголов *ходить* и *идти*. При разъяснении фразеологически связанных значений этого глагола помогают юмористические изображения, а также видео, смодулированные ИИ (искусственным интеллектом). Рекомендуем, опираясь на практический опыт, закрепить в диалогах студентов усвоенный материал:

– Почему ты сегодня, как в воду опущенный?

– Я не сдал экзамен.

– Почему Али ходит королем?

– Али отлично сдал сессию.

Важно различные значения полисемичных глаголов *идти/ ходить* изучать поэтапно, материал давать дозированно, чтобы у студентов не возникло путаницы в голове. О целесообразности применения во время выполнения упражнений вставочного материала студентами говорят А. В. Абдуллаев, Ю. Н. Бирюкова, В. Б. Куриленко, т. е. преподаватель к уроку готовит текст или несколько предложений с пропущенными словами, куда обучающиеся должны вставить необходимые глаголы движения. Однако мы не можем согласиться с А. В. Абдуллаевым, который утверждает, что при помещении нескольких дополнительных букв в глаголе мы можем «изменить значение слова *ходить* на *войти*». Это два разных глагола. Можно добавить приставку *в-*, получится *входить* со значением многократности, но не *войти*.

Войти – глагол совершенного вида, войти можно только один раз, от парного глагола *идти*. Приставки следует присоединять к парным глаголам.

Приставочные глаголы *зайти/ выйти/ пойти / перейти* и т. д. от глагола *идти*, употребляемые в паре с определенными предлогами, легче усваиваются иностранцами, если их давать попарно, например:

Войти/выйти (противопоставление движения внутрь – наружу).

Пойти/прийти (начало движения – конец).

Дойти/подойти (движение достигло определенной цели – приближение к цели).

Пройти/обойти (движение прямо через что-либо/движение вокруг).

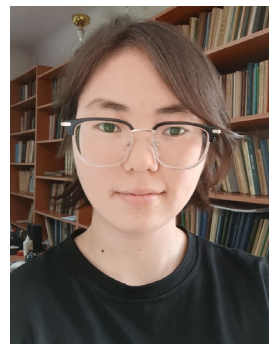
Итак, примеров для тренировки студентов по этой теме достаточно. Рекомендуются перфокарточки, диалоги, небольшие тексты. В конце необходимо провести модуль для проверки усвоения этой широко используемой темы.

Литература

1. *Абдуллаев, А. В.* Русские глаголы движения / А. В. Абдуллаев // Проблемы педагогики (Гулистанский гос. ун-т). – 2020. – С. 97–98.
2. *Аверьянова, Г. Н.* Учебник рус. языка для иностранных студентов-филологов / Г. Н. Аверьянова. – М.: Русский язык, 1981. – С. 54.
3. *Виноградов, В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
4. *Корчик, Л. С.* Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории / Л. С. Корчик // Вестник РУДН. Серия образования: Языки и специальность. – 2012. – 1. – С. 84–90.
5. *Шахматов, А. А.* Очерк современного русского литературного языка / А. А. Шахматов. – 4-е изд. – М.: Учпедгиз, 1941. – 288 с.
6. *Юдина, Л. П.* Идти или ходить? Глаголы движения в рус.яз.: пособие для иностр. учащихся / Л. П. Юдина. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 137 с.
7. *Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой.* – М.: Ин-т рус. языка, 1985–1988.

УДК 82.0

А. К. Жумагулова,
магистрант КРСУ
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: akylaizumagulova@gmail.com



Композиционно-речевые формы в произведениях Ч. Айтматова (на материале вставных текстов повести «Белый пароход» и романа «И дольше века длится день»)

Чыңгыз Айтматовдун чыгармаларындагы
композициялык-кептик формалар («Ак кеме»
повестиндеги жана «Кылым карытар бир күн»
романындагы кыстырма тексттердин негизинде)

Compositional and Speech Forms in the Works
of Ch. Aitmatov (based on The Intercalary Texts
from The Novella «The White Ship» and The Novel
«The Day Lasts More Than a Hundred Years»)

***Аннотация.** Композиционно-речевая организация произведений Ч. Айтматова демонстрирует сложное взаимодействие основного и вставного повествования, где «текст в тексте» не является декоративным приемом, а играет концептуальную роль, раскрывая глубинный смысл художественного мира писателя. Вставные элементы в произведениях придают повествованию динамичность и разнообразят форму изложения. В статье внимание уделяется сравнению композиционно-речевых форм в сказке о Матери-Оленихе и легенде о птице Доненбай как вставных текстах, формирующих внутреннюю композиционную структуру произведений и являющихся способом выражения ключевых тем творчества Айтматова.*

***Ключевые слова:** композиционно-речевые формы; текст в тексте; сказка о Матери-Оленихе; легенда о птице Доненбай, коммуникативно-речевые регистры*

***Аннотация.** Айтматова тексттин композициялык жана вербалдык уюштурулушун негизги жана киргизилген баяндоолордун татаал өз ара аракеттенүүсү аркылуу сүрөттөйт, мында «тексттин ичиндеги текст» декоративдик каражат эмес, концептуалдык ролду ойнойт, жазуучунун көркөм дүйнөсүнүн терең маанисин жана анын айткандарынын композициялык*

жана вербалдык формулировкаларын ачып берет. Чыгармалардагы киргизилген элементтер баяндоодо динамизм жана ар түрдүү сүйлөө регистрлерин берет, тил бир бүтүн кубулуш эмес болгондуктан, ар кандай баяндоо катмарларынын ортосунда өткөөлдөрдү жаратат. Ички композициялык түзүлүштү түзгөн жана Айтматовдун чыгармачылыгынын символикалык темаларын – эскерүү, жоготуу, руханий уландылуулук жана жакшылык менен жамандыктын тирешүүсүн билдирүү механизмдерин чагылдырган киргизилген сюжеттер катары Бугу эне жөнүндөгү жомокторго жана Дөненбай куштары жөнүндөгү уламыштарга басым жасалат.

Негизги сөздөр: композициялык сүйлөө формалары; тексттин ичиндеги текст Бугу эне жөнүндөгү жомок; Дөненбай куштары жөнүндөгү уламыш; коммуникативдик сүйлөө регистрлери

Abstract. *The compositional and speech organization of Aitmatov's works demonstrates a complex interaction between the main and embedded narratives, where the "text within a text" is not a decorative device but plays a conceptual role, revealing the deeper meaning of the writer's artistic world and the compositional and speech forms of expression. Inserted elements in literary works add dynamism to the narrative and diversify speech registers, creating transitions between different layers of the story, since language is not a monolithic phenomenon. The paper focuses on comparing the tale of the Mother Deer and the legend of the bird Donenbai as embedded narratives that shape the internal compositional structure of the works and serve as a means of expressing key themes in Aitmatov's writing*

Keywords: *compositional and speech forms; «text within a text»; tale of the Mother Deer; legend of the bird Donenbai; communicative and speech registers*

По определению Г. А. Золотовой, композиция литературного произведения – это «построение, организация текста, коммуникативно-эстетическое содержание которого выражено средствами языка» [1, с. 285]. Другими словами, композиция представляет собой продуманный план и каркас, по которому собрано всё произведение как искусство слова; она является цельной, создаваемой соотношением частей.

Композиционно-речевая организация произведений Айтматова демонстрирует сложное взаимодействие основного и вставного повествования, где «текст в тексте» и композиционно-речевые формы высказывания не являются декоративным приемом, а играют концептуальную роль, раскрывая глубинный смысл художественного мира писателя.

Вставной текст выступает как особая форма взаимодействия элементов в произведении, когда внутри основного повествования включается другой, самостоятельный текст [2, с. 87]. Такой фрагмент – например, письмо, песня, стихотворение или цитата – является законченным текстом, который мог бы существовать и отдельно. Он не просто подчиняется основному тексту, а «вступает с ним в диалог», обогащая смысл и углубляя содержание всего произведения. Вставные элементы придают повествованию динамичность и разнообразие речевых регистров, создавая переходы между различными пластами повествования, так как язык произведения не является монолитным целым. Ч. Т. Айтматов – один из мастеров художественного приема «текста в тексте».

В предлагаемой статье внимание уделяется сравнению сказки о Матери-Оленихе и легенды о птице Доненбай как вставным фрагментам в авторском повествовании, формирующим внутреннюю композиционную структуру произведения и являющимися средством выражения ключевых тем творчества Айтматова, таких как память, утрата, духовная преемственность, противостояние добра и зла.

Концептуальная роль вставных элементов в прозе Ч. Айтматова, прежде всего мифов и легенд, определяется его авторским замыслом. Писатель видел в них «опыт, предназначенный нам в наследство предыдущими поколениями», и подчеркивал, что их использование – это не «самоцель, а лишь метод мышления, один из способов познания и интерпретации действительности» [3, с. 6]. Таким образом, сложная композиционно-речевая организация произведений писателя, основанная на взаимодействии основного и вставного повествований, служит реализации названной сверхзадачи.

Сказка о Матери-Оленихе вводится в 4-й главе произведения, т. е. занимает центральное положение в композиции повести «Белый пароход» [4, с. 19–24]. У сюжета – традиционный фольклорный зачин: «*В давние-предавние времена...*».

В тексте используются символические числа *три*, *семь*, характерные для мифов и сказок. Так, дети кыргызы три дня шли за врагом; последующий путь к Иссык-Кулю занимает три года, которые в тексте специально детализируются повторяющимися природными циклами: «*лето и зиму, весну, лето и осень, еще лето и зиму, еще весну, еще лето*

и осень»; «*у пары родились семь сыновей и дочерей*».

Интересно, что внутри этой вставной сказки присутствует еще один вставной элемент – песня о реке Энесай. В целом текст демонстрирует многоуровневую композицию, характерную для эпической традиции.

Рассмотрим второй текст. Легенда о птице Доненбай помещена в шестую главу романа из двенадцати, тоже занимает центральное положение [3, с. 72–85]. В отличие от сказки, которая в повести выступала автономным эпизодом, в романе это повествование включено в общий поток событий. Глава начинается не с фольклорного элемента, а с описания параллельного события – работы орбитальной станции «Паритет». Автор также делит легенду на две части: лейтмотив и вклиненное в середине сообщение о ситуации на станции. В качестве композиционного лейтмотива вновь появляется реприза: «*Поезда в этих краях шли с востока на запад и с запада на восток...*», подчеркивающая цикличность времени и движение мира. В тексте наблюдается нелинейное повествование: автор ставит причитания Найман-Аны прежде, чем читатель с ней познакомится.

В романе вставная легенда органично встроена в повествование: переход от актуальной сюжетной линии к мифологической осуществляется плавно, в отличие от повести, где сказка была выделена как самостоятельный текст. Повествователь последовательно подводит читателя к истории степей, где некогда жили жуан-жуаны – народ, «*о котором никто не знал, откуда он пришел, и никто не узнал,*

куда он исчез», что усиливает мифологичность художественного мира. Этот мотив растворения народа в пространстве и времени служит переходом к повествованию о предании, связанном с кладбищем Ана-Бейит.

Если рассматривать сочетание различных композиционно-речевых форм внутри выбранных вставных текстов, уместно обратиться к понятию коммуникативно-речевых регистров, введенному в научный обиход Г. А. Золотовой [1, с. 285]. Исследователь выделяет пять регистров в авторском повествовании: репродуктивный, информативный, генеритивный, волюнтивный, реактивный. Первые три характерны для монолога, последние два – для диалога.

Во вставных текстах наблюдается чередование этих регистров, что формирует их внутреннюю динамику. Многоплановость литературной композиции, как отмечал В. В. Виноградов, возникает прежде всего благодаря смешению речевых стилей и смещению семантических уровней в авторском повествовании [5, с. 75].

Так, мы видим:

Репродуктивный (изобразительный и повествовательный) регистр служит для воссоздания картин действительности. Как отмечает Г. А. Золотова, его коммуникативная функция «заключается в воспроизведении, репродуцировании средствами языка фрагментов, картин, событий действительности...» [1, с. 286]. В художественной литературе этот регистр фиксирует наблюдения автора за внешним и внутренним миром в момент их свершения, что объясняет доминирование грамматического настоящего

времени и предпочтение такой формы, как описание, с именными формами.

- В сказке: *А сама олениха белая, как молозиво первоматки, брюхо бурой шерсткой подбито, как у малого верблюжонка. Рога – красота одна – развесистые, будто сучья осенних деревьев. А вымя чистое да гладкое, как груди женщины-кормилицы.*
- В легенде: *Сухопарая, с крепкими длинными ногами, с упругими подошвами, еще не расилепанными от непомерных тяжестей и старости, с прочной парой горбов и красиво посаженной на мускулистой шее сухой, ладной головой, с подвижными, как крылья бабочки, легкими ноздрями, хватисто забирающими воздух на ходу, белая верблюдица Акмая стоила целого стада.*

Информативный регистр выполняет другую задачу. Если репродуктивный регистр сосредоточен на сиюминутном наблюдении, то коммуникативная функция информативного регистра состоит в сообщении об известных говорящему явлениях действительности в отвлечении от их конкретно-временной длительности. Этот регистр служит основой для повествования и описания, создающих персонажей и сюжет. Таким образом, автор передает знания о типичных или происшедших в прошлом событиях, не привязывая их к моменту речи. Этим обусловлены его грамматические особенности: доминантой является глагол прошедшего времени в имперфекте, а основной формой – сообщение о фактах.

В сказке о Матери-Оленихе преобладает информативный регистр, им же он начинается:

- Разные народы **стояли** тогда на Энесае. Трудно **приходилось** им, потому что **жили** они в постоянной вражде. В легенде о птице подобная ситуация:
- У кладбища Ана-Бейит **была** своя история. Предание **начиналось** с того, что жуань-жуаны, **захватившие** сарозеки в прошлые века, исключительно жестоко **обращались** с пленными воинами.
- Брошенные в поле на мучительную пытку в большинстве своем **погибали** под сарозекским солнцем.

Генеритивный регистр. В литературно-художественных произведениях этого типа доминирует концептуальная информация, которая преобладает над денотативной, поскольку главная задача – воспроизведение устойчивых общечеловеческих знаний о мире в форме предложений, размышлений и умозаключений. Именно поэтому авторские рассуждения, представляющие собой коммуникативные блоки высказываний в узуальном времени, часто оформляются в генеритивном регистре.

- В сказке: – Человека долго рожать и растить, а убить – скорее скорого (т. е. так обычно бывает).
– Вслед за лютыми врагами бежали дети с плачем и зовом. **Только дети могли так поступить.**

В сказке в скобках указана мысль автора.

– («Э-э, сын мой, худо, когда певцы **состязаются** в славословии, из певцов они **превращаются** во врагов песни!»)

– («Э-э, сын мой, еще в древности люди говорили, что богатство **рождает** гордыню, гордыня – безрассудство».)

– («Э-э, сын мой, а там, где деньги, слову доброму не место, красоте не место».)

- В легенде: Куда **легче снять** пленному голову или причинить любой другой вред для устрашения духа, **нежели отбить** человеку память, разрушить в нем разум, **вырвать** корни того, что пребывает с человеком до последнего вздоха, оставаясь его единственным обретением, уходящим вместе с ним и недоступным для других.

Волюнтивный регистр обслуживает сферу побуждения и волеизъявления. Эта основная функция обуславливает его частотность в разговорных текстах, а также в тех фрагментах художественного произведения, где имитируется интонация и мелодика живой речи. Высказывания в таком регистре представляют собой тексты-регулятивы. Их отличительные черты – доминирование прагматической установки, активное использование эмоционально-оценочной лексики и экспрессивного синтаксиса.

- В сказке: – Где ты, **Рогатая мать-олениха?** Слышишь, как шумит Иссык-Куль? Твоя дочь рожает. **Приходи скорей, Рогатая мать-олениха, помоги нам...**
- В легенде:– **Вспомни**, как тебя зовут, **вспомни свое имя!** – умоляла и убеждала она. – Твой отец Доненбай, **ты разве не знаешь?** А твое имя не Манкурт, а Жоламан.

Реактивный регистр формирует тексты, основной функцией которых является установление и поддержание контакта, а также реакция и оценка. В прозаических произведениях в этом регистре чаще

всего используются реплики персонажей, выражающие их эмоциональные переживания или оценку событий и их участников.

- В сказке: – *Обнимитесь, детки, напоследок, попрощайтесь, – сказала Рябая Хромая Старуха. А сама рукава засучила, чтобы сподручней было бросать их с обрыва. И говорит: – Ну, простите меня, детки. Значит, судьба такая. Хотя и не по своей воле совершу я сейчас это дело, – но для вашего блага...*
- В легенде: *И тогда Найман-Ана спросила сына-манкурта:*
– *А что было до того, как ты пришел сюда?*
– *Ничего не было, – сказал он.*
– *Ночь была или день?*
– *Ничего не было, – сказал он.*
– *С кем ты хотел бы разговаривать?*
– *С луной. Но мы не слышим друг друга. Там кто-то сидит.*

Проведенный анализ вставных текстов в повести «Белый пароход» и романе «И дольше века длится день» позволяет увидеть, насколько сложной и многослойной является композиционно-речевая организация произведений Ч. Айтматова. Сопоставление легенды о Матери-Олене и предания о птице Доненбай демонстрирует, что вставные тексты – структурные и смыслообразующие компоненты повествования, раскрывающие концептуальные темы произведения. Анализ коммуникативных регистров показал, что оба текста обладают ярко выраженной полирегистровой структурой, в которой взаимодействие репродуктивного, информативного, генеритивного, волюнтивного

и реактивного регистров создает динамичную композиционно-речевую форму произведений. В монологической части повествования ведущими становятся информативный и генеритивный регистры, позволяющие автору одновременно сообщать факты, характеризовать события и поднимать философские обобщения. В диалогических фрагментах волюнтивный и реактивный регистры формируют образ живой, эмоционально насыщенной коммуникации персонажей.

Таким образом, Ч. Айтматов создает уникальную модель полирегистровой организации текста, где типы речевого оформления не только отражают своеобразие повествования, но и задают общую художественную тональность произведений, благодаря чему раскрывается смысловая глубина и многоуровневость авторского стиля.

Литература

1. *Золотова, Г. А.* Композиция и грамматика / Г. А. Золотова // *Язык как творчество: сб. науч. тр. к 70-летию В. П. Григорьева.* – М.: ИРЯ РАН, 1996. – С. 284–296.
2. *Валгина, Н. С.* Теория текста / Валгина Н. С. – М.: Логос, 2003. – 173 с.
3. *Айтматов, Ч.* И дольше века длится день... / Ч. Айтматов. – М.: АСТ, Астрель, 2010. – 236 с.
4. *Айтматов, Ч.* Белый пароход / Ч. Айтматов. – М.: АСТ, Астрель, 2010.
5. *Виноградов, В. В.* Стиль «Пиковой дамы» / В. В. Виноградов // *Временник Пушкинской комиссии.* Т. 2, 1936.

УДК 82-84

Т. В. Трошина,
магистрант КРСУ
(программа «Русский язык как иностранный»)
(Кыргызстан, г. Бишкек).
E-mail: pretty.troshina@mail.ru



Фразеологические единицы в языке Ч. Айтматова

Ч. Айтматовдун тилиндеги фразеологиялык бирдиктер

Phraseological Units in Aitmatov's Language

Аннотация. В статье рассматриваются устойчивые словосочетания в авторском тексте, приводятся устойчивые лексические единицы по происхождению из разных сфер коммуникации и трансформированные писателем в контексте произведения. Материал статьи будет полезен в методических целях на уроках русского языка в школе.

Ключевые слова: фразеологизм; образные выражения; авторское мировидение; авторские устойчивые выражения

Аннотация. Макалада автордук тексттеги туруктуу сөз айкаштары каралат, ар кандай баарлашуу чөйрөлөрүнөн келип чыккан жана чыгарманын контекстинде жазуучу тарабынан өзгөртүлгөн (трансформацияланган) туруктуу лексикалык бирдиктер келтирилет. Макаланын материалы мектептеги орус тили сабактарында методикалык максаттарда колдонууга пайдалуу болот.

Негизги сөздөр: фразеологизм; образдуу туюндурмалар; автордун дүйнө таанымы; автордук туруктуу сөз айкаштары

Abstract. The article examines idioms (fixed expressions) in an author's text, presenting stable lexical units originating from various communicative spheres that have been modified (transformed) by the writer within the context of the work. The material of the article will be useful for methodological purposes in school-level Russian language lessons.

Keywords: phraseological units; figurative expressions; authorial vision; authorial set expressions

Цель статьи – показать фразеологические единицы в произведении Ч. Айтматова «Тавро Кассандры» в его авторской обработке.

Фразеологизм – это устойчивое словосочетание, единица языка, которая состоит из семантически спаянных компонентов. Объектами фразеологии являются выражения, «разложимые лишь этимологически, т. е. вне системы современного языка, в историческом плане». Фразеологические единицы (ФЕ) отличаются целостностью и образностью значения. Со ссылкой на работы А. И. Молоткова («Фразеологический словарь русского языка» и «Основы фразеологии русского языка») отметим, что ФЕ группируются по нескольким типам по происхождению.

ФЕ, восходящие к общеславянскому фонду, т. е. встречаются во всех славянских языках, появились до деления славянских языков на диалекты и развились в национальные языки. Эти ФЕ отличаются распространением в различных славянских языках. Синонимия между ними может проявляться в разной степени экспрессивности и стилистической окраске. Например, как снег на голову – в тексте «Тавро Кассандры» имеет разговорную окраску.

ФЕ, возникшие на русской почве. Эта группа включает ФЕ, отражающие специфику русской истории, культуры, быта и фольклора. Синонимия внутри этой группы часто связана с различиями в образности и ассоциациях, вызываемых ФЕ. Например, горемычная голова (снижено-разговорное и более экспрессивное в «Тавро Кассандры»).

ФЕ, заимствованные из других языков (кальки и полукальки). Они часто обогащают русский язык новыми оттенками значений и стилистическими возможностями. Синонимия между заимствованными и исконно русскими ФЕ может быть связана с разницей в образности и культурных ассоциациях. Например, в «Тавро Кассандры» встречается фразеологизм *первая волна* – как более нейтральное выражение.

ФЕ, возникшие на основе профессиональной терминологии. Эти ФЕ часто приобретают переносное значение, выходя за рамки своей первоначальной сферы употребления. Например, ФЕ *взять себя в руки* – в тексте «Тавро Кассандры» используется в контексте описания состояния героя, во внутреннем монологе.

Также есть *ФЕ, восходящие к литературным источникам*. Они созданы автором и обогащают язык новыми образными средствами и стилистическими оттенками (таких много, например, из произведений Крылова, Грибоедова, Салтыкова-Щедрина и др.). Например, *рай земной* – в языке используется для описания очень красивого места, в аналогичном значении есть в «Тавро Кассандры».

В языке Айтматова особое место занимают меткие, образные выражения, в том числе фразеологизмы и пословицы, которые не просто украшают речь, но и выражают мудрость и опыт многих поколений. Благодаря своей устойчивости и яркости эти выражения помогают читателю глубже понять, как люди разных культур воспринимают мир, и в то же время раскрывают уникальные черты национального характера, например, *лес рубят – щепки*

летят (в «Тавро Кассандры» используется как советизм).

Проза Ч. Айтматова, несмотря на свою уникальную национальную окраску, обнаруживает глубокие связи с традициями русской литературы. Эти параллели прослеживаются на разных уровнях: в выборе тем и сюжетов, построении текста, создании образов и по содержанию тех идей, которые автор стремится донести до читателя.

Народные изречения в его произведениях приобретают новое звучание, обогащаясь авторским видением. Сочетание традиционных языковых оборотов с собственными словесными изобретениями создает неповторимый взгляд на мир. Пропуская через свое творческое видение реальные события и факты, автор выстраивает в художественных текстах свой собственный образ мира. Ч. Айтматов говорил: «Язык – это автопортрет народа».

В «Тавро Кассандры» писатель представил широкую образную систему, и фразеология помогает понять особенности культуры описываемой эпохи. Роман написан на стыке нескольких жанров, среди которых на первое место выступает новый для Айтматова жанр – фантастика.

Учитывая многообразие фразеологических единиц в романе «Тавро Кассандры», можно сказать, что автор использовал почти все стилевые жанры – от разговорного до научного, при этом авторские устойчивые выражения также нашли свое место.

Так, выражения *избирательная кампания, предвыборная кампания, предвыборная борьба, предвыборная гонка, предвыборный митинг, горбачевская*

перестройка, погоня за голосами, мировая революция, общественное мнение и другие используются как приметы публицистического стиля.

К речевым клише научного стиля в романе можно отнести авторские устойчивые выражения типа *генетическая трагедия, генетические нигилисты, генетическая ситуация, космическая авантюра, космический пророк, Маршал космоса* и др.

Ч. Т. Айтматов, как представитель русской школы классической литературы, вносит свой вклад в обогащение лексики русского языка. В тексте произведения находим такие авторские ФЕ, как *музыка огня, узел судеб, чрево ночи, пустыннось души, собран из лоскутов знаний, жатва сенсации, религиозная ассамблейность, эрекция слова, зов жизни* и другие.

Само название романа «Тавро Кассандры» тоже стало устойчивым выражением, прецедентным текстом, который отсылает к античной мифологии: Кассандра – древнегреческая царица, наделенная даром пророчества.

И в тексте романа много таких литературных устойчивых выражений в авторской обработке: *Сизифова неизученность, Дельфийские тифии, в начале было Слово, Знаки Кассандры, Цена была – Голгофа* и проч.

Надо сказать, что для прозы Ч. Айтматова характерно поэтическое «родство» с реалистическим направлением русской литературы, проявляющееся в жанровых, композиционных, образных, идейных аналогиях и соответствиях между феноменами, относящимися к разным национальным культурам. При этом

многие устойчивые выражения из романа «Тавро Кассандры» закрепились в составе образной русской лексики, имеющей устойчивую воспроизводимость: *закон вечности, зима и лето жизни, пустыньность души, чрево жизни, пожар на лицах, генетическая катастрофа, квоты жизни и здоровья, музыка огня, узел судеб, чрево ночи* и другие.

Фразеологизмы, как известно, отражают национальную культуру идиоматическим значением, отсылая к прототипическим ситуациям, поскольку свободные словосочетания, ставшие фразеологическими, описывали определенные обычаи, традиции, подробности быта и культуры, исторические события.

Речь человека, хорошо знающего фразеологию языка, не только образна, метка и выразительна, но и строится быстро и легко. Поэтому изучение фразеологии и паремий по литературным произведениям, в том числе по произведениям Ч. Айтматова, тесно связано с вопросами культуры речи и речевого мастерства, а изучение фразеологии в школе – это одно из средств повышения культуры речи учащихся.

Традиционно фразеология как раздел науки о языке изучается в среднем звене школьного образования. Усвоение фразеологических единиц – постепенный процесс, и поэтому особую актуальность приобретает систематическая работа над фразеологизмами на уроках русского языка, чтобы русский язык во всем своем богатстве стал щедрым инструментом мышления и речи учащегося. Как желал того великий русский писатель А. И. Куприн: «Русский язык в умелых

руках и в опытных устах – красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и вместителен».

В заключение отметим, что фразеологизмы помогают немногими словами сказать о многом, но, прибегая к ним, не следует забывать, что все эти «цветы красноречия» хороши в том случае, когда кажутся неожиданными для слушателя. А впитать их в себя можно вместе с художественной авторской речью, развивая и совершенствуя свою речевую культуру, речевой вкус и чутье. «Фразеология – это сердце языка, его живая душа», по словам В. В. Виноградова. Она отражает и формирует уникальное видение мира, присущее каждому языку и его носителям, и изучение этого видения чрезвычайно важно. Поэтому фразеология в художественной речи Ч. Айтматова вызывает особый интерес. С одной стороны, мы рассматриваем ее как языковое явление, а с другой – как отражение культуры народа. В этих лаконичных формулах заключены глубокие смыслы, отражающие философские размышления Айтматова о жизни. Используемые и созданные Айтматовым устойчивые словосочетания воплощают различные архетипические образы, которые живут в подсознании билингвального художника, обладают удивительной способностью сближать культуры разных народов, потому что, как отмечал Г. Гачев, «национальные образы мира» формируют и определяют уникальное мироощущение как самих авторов, так и персонажей их произведений.

Литература

1. *Айтматов, Ч. Т.* Тавро Кассандры / Ч. Т. Айтматов. – М.: Азбука-классика, 2008.
2. *Акматалиев, А.* Чингиз Айтматов: человек и Вселенная / А. Акматалиев. – Бишкек: НАН, Институт языка и литературы им. Ч. Айтматова, 2013.
3. *Арстанбекова, Ж. А.* Переход от жанра повести к роману в творчестве Ч. Айтматова / Ж. А. Арстанбекова. – Бишкек: КГУСТА им. Н. Исанова.
4. *Виноградов, В. В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 140–161.
5. *Гачев, Г.* Национальные образы мира / Г. Гачев. – М.: Сов. писатель, 1988.
6. *Гончаров, П. А. Ч.* Айтматов и русская традиционалистская проза 1960–1970-х гг. (К 95-летию со дня рождения писателя) / П. А. Гончаров // Original Article: ФГБОУ ВО «Мичуринский гос. аграрный ун-т». УДК / UDC 821.161.1
7. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молотков. – М., 1968.
8. *Шепелева, Г. П.* Лексикографическое описание фразеологических единиц из произведений Чингиза Айтматова // Л. И. Дмитриева, М. Дж. Тагаев, Г. П. Шепелева. Фразеологический мир Ч. Т. Айтматова. Вступ. ст./ под ред. Дж. Тагаева. – Бишкек, 2023.

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 ономаσιологического 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: сборник 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!

Содержание

Наша Родина – Кыргызстан

Волшебная сила слова: Декада русского языка и литературы в Жаны-Жерской школе.....	3
Международный день родного языка в КРСУ: выставка, посвященная К. К. Юдахину.....	6
Научить детей учиться.....	9

Лингвокультурология в условиях билингвизма

К. З. Зулпукаров. Лингвистический ландшафт Кыргызской Республики: место русского языка	14
В. А. Маслова. Лингвокультурология: от слова к национальному характеру народа.....	20
М. В. Пименова. Теонимы в аспекте ценностей лингвокультуры: от сакрального к профанному.....	28
А. А. Немыка, А. Ю. Городецкая. ИИ-технологии в разработке школьных занятий в средней школе.....	38
Сардарбек кызы Нурайым. Билингвизм в литературном наследии Ч. Айтматова.....	42
Е. А. Барская. Анализ транслингвальной образности И. С. Шмелева в условиях билингвизма (на материале повести «Солнце мертвых»).....	48
Н. К. Абдыгазиева. Развитие когнитивных и коммуникативных компетенций обучающихся через диалоговые формы обучения.....	54
Э. О. Гаврикова. Приемы развития навыков аналитического чтения у инофонов.....	60
С. А. Елебесова. Формирование коммуникативной компетенции студентов лингвистических направлений в процессе обучения речевому общению	65
А. В. Жаркова. Взаимосвязь лингвокультурного типажа и национального характера в современной лингвокультурологии.....	72
Г. А. Касаболотова. Нестандартные формы проведения уроков по русскому языку в кыргызской школе с применением новых технологий.....	79
В. А. Лукина. Медиаграмотность как актуальная составляющая (учитель – ученик) в пространстве цифровых коммуникаций	84
В. Б. Суркеева. Проблемы и положительный опыт обучения пониманию текста на русском языке в вузах Кыргызстана.....	89
Г. С. Тагаева. Инновационные практики формирования коммуникативных компетенций на уроках русского языка как неродного.....	94
Д. Д. Арыпбекова. Русский язык как неродной в транслингвальной практике.....	100

<i>Т. Ф. Асанова.</i> Глаголы движения в русском языке при обучении студентов-иностранцев	105
<i>А. К. Жумагулова.</i> Композиционно-речевые формы в произведениях Ч. Айтматова (на материале вставных текстов повести «Белый пароход» и романа «И дольше века длится день»).....	110
<i>Т. В. Трошина.</i> Фразеологические единицы в языке Ч. Айтматова.....	116
Требования к оформлению статей для журнала «Русское слово в Кыргызстане»	121