

РУССКИЙ ТЕСТ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

2024 Том 10 № 3

Пространства языкового образования в странах СНГ

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3
<https://journals.rudn.ru/russian-test>

Научный журнал
Издается с 2014 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-57246 от 12.03.2014 г.
Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Поморцева Наталья Владимировна,
доктор педагогических наук, доцент,
Российский университет дружбы наро-
дов, Москва, Российская Федерация
E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Куновски Марина Николаевна, кан-
дидат филологических наук, доцент,
Российский университет дружбы наро-
дов, Москва, Российская Федерация
E-mail: kunovski-mn@rudn.ru

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Коровяковский Денис Геннадьевич,
доктор педагогических наук, кандидат
юридических наук, доцент, Российский
университет дружбы народов, Москва,
Российская Федерация
E-mail: korovyakovskiy-dg@rudn.ru

RUSSIAN LANGUAGE: RESEARCH, TESTING AND PRACTICE

2024 Volume 10 No. 3

Spaces of language education in the CIS countries

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3
<https://journals.rudn.ru/russian-test>

Scientific Journal
Founded in 2014

Founder: Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University)

EDITOR-IN-CHIEF

Natalya V. Pomortseva, Dr, Assistant Professor,
RUDN University, Moscow, Russia
E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Marina N. Kunovski, PhD, Assistant
Professor, RUDN University, Moscow, Russia
E-mail: kunovski-mn@rudn.ru

EXECUTIVE SECRETARY

Denis G. Korovyakovskiy, Dr, Assistant
Professor, RUDN University, Moscow, Russia
E-mail: korovyakovskiy-dg@rudn.ru

ISSN 3034-2090 (Print); ISSN 3034-2104 (Online)

Редактор *О.В. Горячева*. Компьютерная верстка *И.А. Черновой*

Дизайн обложки *Ф.В. Шляхова, А.А. Завьялова*

Адрес редакции: 115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3.

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Почтовый адрес редакции: 117198, Москва, Россия,

ул. Миклухо-Маклая, д. 10, стр. 3. Тел.: +7 (495) 434-53-22 *1512;

e-mail: russiantest@rudn.ru

Подписано в печать 25.11.24. Выход в свет 27.11.24.

Формат 60×84/8. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 11,86. Тираж 500 экз.

Заказ № 1079. Цена свободная

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Российский университет дружбы народов имени

Патриса Лумумбы» (РУДН). 117198, Москва, Россия,

ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН. 115419, Москва, Россия,

ул. Орджоникидзе, д. 3. Тел.: +7 (495) 952-04-41;

e-mail: publishing@rudn.ru

Editor *Olga V. Goryacheva*. Computer design *Irina A. Chernova*

Journal cover design *Fedor Shlyakhov, Alexander Zavyalov*

Address of the Editorial Board: 3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419,

Russia. Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Postal Address of the Editorial Board: 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3,

Moscow, 117198, Russia. Ph. +7 (495) 434-53-22 *1512;

e-mail: russiantest@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

(RUDN University). 6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russia

Printed at RUDN Publishing House: 3 Ordzhonikidze St, Moscow,

115419, Russia.

Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

В ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК ЖУРНАЛА ВОШЛИ МАТЕРИАЛЫ, ПОСВЯЩЕННЫЕ ВОПРОСАМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ПОДДЕРЖКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ СНГ И СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКО-НАЦИОНАЛЬНЫХ (СЛАВЯНСКИХ) И РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, А ТАКЖЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТ, ПРОВЕДЕННЫХ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБЪЕКТОВ ИНФРАСТРУКТУРЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, В ТОМ ЧИСЛЕ КАФЕДР РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ, В ЗАРУБЕЖНЫХ ФИЛИАЛАХ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ, УНИВЕРСИТЕТАХ, В ТОМ ЧИСЛЕ ЗАРУБЕЖНЫХ».

От редколлегии.....	152
---------------------	-----

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тагаев М.Дж., Молдомамбетова А.С. Полипарадигмальная модель учебного описания русского языка как неродного для школ Кыргызстана.....	156
Любецкая Е.П., Родина М.Ю. Подходы к проектированию учебной дисциплины «Основы лингвокультурологии» в системе довузовского образования	168

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гусейнова Т.В. Формирование навыков функциональной грамотности у будущих учителей русского языка и литературы.....	179
---	-----

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕСТИРОВАНИЕ

Баяндина С.Ж. Функции текста и перевода в билингвальном образовательном процессе	190
---	-----

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шаймерденова Н.Ж., Мурзалина Б.К. Формирование социолингвистической компетенции в образовании: преемственность и профессиональное мастерство педагога.....	200
Akbarli T.T. The formation of interlingual lacunarity in the translation process from English to Azerbaijani as a result of cross-cultural differences (Формирование межъязыковой лакуарности в процессе перевода с английского на азербайджанский язык как результат межкультурных различий)	210

ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА В ОБРАЗОВАНИИ

Чинлода М.С., Тагаев М.Дж. Национальные образы в зеркале лингвокультурологии	218
Сирота Е.В. Вербализация эмотивного концепта «страх»: лингвокогнитивный и лингвокультурологический аспекты	225

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Кайпанова Э.А. Лингвокультурологический анализ учебников русского языка для каракалпакских учеников-билингвов	237
--	-----

НАУЧНЫЕ СОБЫТИЯ

Скнарев Д.С. Дни лингвокультурологии в институте русского языка РУДН имени Патриса Лумумбы	244
---	-----

CONTENTS

THE THEMATIC ISSUE OF THE JOURNAL INCLUDES MATERIALS DEDICATED TO THE ISSUES OF FUNCTIONING AND SUPPORTING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CIS COUNTRIES AND JOINT ACTIVITIES OF RUSSIAN-NATIONAL (SLAVIC) AND RUSSIAN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS, AS WELL AS THE RESULTS OF THE WORK WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT "METHODODOLOGICAL SUPPORT OF INFRASTRUCTURE FACILITIES FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE, INCLUDING THE DEPARTMENTS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN FOREIGN BRANCHES OF RUSSIAN UNIVERSITIES, AND IN OTHER UNIVERSITIES INCLUDING FOREIGN ONES.

From the editors	152
------------------------	-----

LANGUAGE EDUCATION: EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT

Tagaev M.D., Moldomambetova A.S. Polyparadigm model of educational description of Russian as a non-native language for schools in Kyrgyzstan	156
--	-----

Liubetskaya K.P., Rodina M.Yu. Approaches to the design of the academic discipline "Fundamentals of Linguoculturology" in the system of pre-university education.....	168
---	-----

RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL EDUCATION

Guseynova T.V. The formation of functional literacy skills of future teachers of Russian language and literature	179
--	-----

LANGUAGE EDUCATION AND TESTING

Bayandina S.Zh. The functions of text and translation in bilingual educational process	190
--	-----

INTERDISCIPLINARY STUDIES IN LANGUAGE EDUCATION

Shaimerdenova N.Zh., Murzalina B.K. Sociolinguistic competence as evidence of the teacher's professional skill	200
--	-----

Akbarli T.T. The formation of interlingual lacunarity in the translation process from English to Azerbaijani as a result of cross-cultural differences	210
--	-----

LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD IN EDUCATION

Chinloda M.S., Tagaev M.D. National images in the mirror of linguoculturology.....	218
--	-----

Sirota E.V. Verbalization of the emotive concept "Fear": Linguacognitive and linguacultural aspects	225
---	-----

LINGUOCULTURAL ADAPTATION IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Kaypanova E.A. Linguoculturological analysis of Russian language textbooks for Karakalpak bilingual students	237
--	-----

SCIENTIFIC EVENTS

Sknarev D.S. The days of Linguoculture at the Institute of Russian language of RUDN University.....	244
---	-----

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Уважаемые коллеги, друзья!

В контексте меняющегося глобального социолингвистического ландшафта русский язык выделяется как жизненно важное средство коммуникации и культурного самовыражения среди стран Содружества Независимых Государств (СНГ).

В 2024 г. продолжилось плодотворное сотрудничество Института русского языка РУДН с образовательными организациями высшего образования Кыргызской Республики, Республики Азербайджан, Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Республики Узбекистан, Республики Молдова по актуальным вопросам изучения русского языка, литературы и культуры, продвижения русскоязычного образования.

Цель тематического выпуска журнала — освещение результатов исследований многоаспектной роли русского языка в образовании и культуре народов стран СНГ, обмен передовым опытом и эффективными практиками в области преподавания русского языка в поликультурном образовательном пространстве.

На страницах выпуска журнала мы представляем статьи исследователей, осмысляющих актуальные проблемы функционирования и преподавания русского языка в этих странах с позиции социокультурной

адаптации и ее роли в формировании национальной и культурной идентичности, вопросы билингвизма и цифровой лингводидактики.

В первом разделе «Учебно-методическое обеспечение языкового образования» представлен всесторонний обзор ресурсов и стратегий, используемых преподавателями для повышения качества преподавания русского языка в странах СНГ. В этом разделе подчеркивается важность учебных материалов и методик, которые соответствуют языковому уровню обучающихся.

В следующем разделе «Русский язык в профессиональном образовании» рассматривается вопрос формирования функциональной грамотности обучающихся, что поможет расширить возможности профессионального роста преподавателей русского языка.

В статье из раздела «Современное языковое образование и тестирование» рассматривается тестирование как одна из эффективных форм контроля на уроках русского языка в узбекских школах, подчеркивается необходимость создания надежных систем оценки, которые соответствовали бы меняющемуся характеру языкового образования в сторону культурной составляющей диагностических текстов, особенно в эпоху бурного развития цифровых технологий.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Междисциплинарные исследования имеют решающее значение для понимания сложностей языкового образования. В статьях раздела «Междисциплинарные исследования в языковом образовании» демонстрируется, как перспективные методы исследования из различных гуманитарных наук могут обогатить теорию и практику преподавания языка.

Традиционно в журнале представлены лингвокультурологический подход в преподавании русского языка, влияние национальных образов на изучение языка и важность двуязычного образования с опорой на понимание межъязыковых различий. В перечень актуальной повестки исследований входят изучение роли текста и перевода в учебном процессе в полиязычном обществе казахской, кыргызской, молдавской и азербайджанской поликультурных сред, важность формирования социолингвистической компетенции в профессиональном образовании педагогов.

В разделе «Лингвокультурная адаптация в практике преподавания русского языка» рассматриваются инновационные педагогические подходы, учитывающие уникальные языковые и культурные особенности учащихся в странах СНГ.

В тематическом выпуске мы представляем прошедшие в Институте русского языка РУДН Дни лингвокультурологии, где ученые и педагоги собираются вместе, чтобы поделиться идеями и достижениями в этой области. Это мероприятие служит свидетельством жизнеспособности и постоянного развития русистики в условиях многообразия этнокультурных ландшафтов.

Мы приглашаем вас, уважаемые коллеги, внести свой вклад в дальнейшее развитие языкового образования и предоставляем научную и методическую площадку для русистов, отечественных и зарубежных преподавателей русского языка как иностранного, аспирантов и студентов-магистрантов.

FROM THE EDITORS

Dear colleagues and friends!

In the context of the changing global sociolinguistic landscape, the Russian language stands out as a vital means of communication and cultural expression among the countries of the Commonwealth of Independent States (CIS).

In 2024, the fruitful cooperation of the Russian Language Institute of RUDN University with the universities of Kyrgyz Republic, the Republic of Azerbaijan, the Republic of Armenia, the Republic of Belarus, the Republic of Kazakhstan, the Republic of Uzbekistan, and the Republic of Moldova continued on topical issues of studying the Russian language, literature, and culture, and promoting the Russian-language education programs.

The purpose of the thematic issue of the journal is to highlight the results of the research on the multifaceted role of the Russian language in the education and culture of the peoples of the CIS countries, and to exchange best and effective practices in teaching the Russian language in a multicultural educational space.

In this thematic issue of the journal, we present articles by the researchers who touch upon current issues of the functioning and teaching of the Russian language in these countries from the perspective of socio-cultural adaptation, and its role in the formation of national and cultural identity, as well as the issues of bilingualism and digital linguodidactics.

The first section “Language education: educational and methodological support”

provides a comprehensive overview of the resources and strategies used by teachers to improve the quality of teaching Russian in the CIS countries. This section emphasizes the importance of teaching materials and methods that correspond to the level of the language proficiency of students.

The next section “Russian language in professional education” examines the issue of developing students’ functional literacy, which will help expand the opportunities for professional growth of Russian language teachers.

The article from the section “Language education and testing” examines testing as one of the effective forms of control in Russian language lessons in Uzbek schools, emphasizes the need to create reliable assessment systems that would correspond to the changing of language education character towards the cultural component in diagnostic texts, especially in the era of rapid development of digital technologies.

Interdisciplinary research is crucial for understanding the complexities of language education. The articles in the section “Interdisciplinary studies in language education” demonstrate how promising research methods from various humanities can enrich the theory and practice of language teaching.

Traditionally, the journal presents the linguacultural approach to teaching Russian, the influence of national images on language learning,

and the importance of bilingual education based on an understanding of interlingual differences. The list of current research agenda includes the study of the role of text and translation in the educational process in a multilingual society of Kazakh, Kyrgyz, Moldovan and Azerbaijani multicultural environments, the importance of developing the sociolinguistic competence in the professional education of teachers.

The section “Linguocultural adaptation in teaching the Russian language” examines innovative pedagogical approaches that consider the unique linguistic and cultural characteristics of students in the CIS countries.

In this thematic issue, we present the Days of Linguocultural Studies — the event held at the Institute of Russian Language of RUDN University, where scientists and teachers gather to share the ideas and achievements in this field. This event serves as evidence of the viability and continuous development of Russian studies in the context of a variety of ethnocultural landscapes.

We invite you, dear colleagues, to contribute to the further development of language education, and provide a scientific and methodological platform for Russian specialists, the teachers of Russian as a foreign language, postgraduate and master’s students.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

LANGUAGE EDUCATION: EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT



Тагаев Мамед Джакыпович

доктор филологических наук, профессор,
директор Института русского языка,
Кыргызско-Российский Славянский
университет им. Б.Н. Ельцина, 720065,
Кыргызская Республика, Бишкек, пр. Чуй,
д. 44, mamed_tagaev@list.ru
ORCID: 0000-0002-3743-4713
SPIN-код: 8544-1419



Молдомамбетова Айжан Суйорбековна

аспирант, специалист 1 категории
Института русского языка, Кыргызско-
Российский Славянский университет
им. Б.Н. Ельцина, 720065, Кыргызская
Республика, Бишкек, пр. Чуй, д. 44,
gaanb28@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6155-4769

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-156-167

EDN: KAUFDDQ

УДК 378.1:372.881.1

Научная статья

Полипарадигмальная модель учебного описания русского языка как неродного для школ Кыргызстана

М.Дж. Тагаев ✉, А.С. Молдомамбетова

Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина, Бишкек, Кыргызская Республика
✉ mamed_tagaev@list.ru

Аннотация. Определение и описание русского языка как учебного предмета в Кыргызстане (если учитывать языковую ситуацию в стране и высокую степень мотивации местных жителей к изучению русского языка) является одной из актуальных проблем отечественной лингводидактики. В связи с этим авторами на основе анализа существующих моделей описания русского языка (системно-структурной модели, модели, рассматривающей русский язык как иностранный, а также полипарадигмальной модели) предложен оптимальный подход подачи учебного материала по русскому языку в киргизской школе. Главным тезисом при этом является понимание того, что для большинства кыргызстанцев русский язык не чужой, а привычный языковой код, который наравне с родным языком открывает «окно возможностей» в большой мир. В основе предложенного подхода лежит принцип

© Тагаев М.Дж., Молдомамбетова А.С., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

текстоцентризма, подразумевающий обращение к когнитивному и лингвокультурному контексту при обучении русскому языку через учебные тексты. Авторы полагают, что в процессе работы с текстом у школьника-киргиза развиваются языковая и коммуникативная компетенции, а также формируется индивидуальный речевой стиль.

Ключевые слова: лингвокультурология, текстоцентризм, киргизская школа, неродной язык

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Заявление о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 01.10.2024; одобрена после рецензирования 15.10.2024; принята к печати 20.10.2024.

Для цитирования: Тагаев М.Дж., Молдомамбетова А.С. Полипарадигмальная модель учебного описания русского языка как неродного для школ Кыргызстана // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 156–167. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-156-167>

Введение

Методы и принципы учебного описания русского языка как неродного, каким он сегодня является для киргизов, зависят от целого ряда внешних и внутренних факторов.

К *внешним факторам* относится языковая ситуация в стране, которая с течением времени под влиянием различных общественных событий может изменяться. В советскую эпоху статус русского языка в Кыргызстане не подвергался сомнению, а его ведущая роль в жизнедеятельности общества безоговорочно признавалась всеми. Русский язык успешно функционировал во всех сферах человеческой деятельности: в средствах массовой информации, административном управлении, высшей школе и научно-производственной сфере, среднем профессиональном образовании и бытовом общении. Он оказывал мощное влияние и на развитие киргизского языка, обогащая его словарный состав новой лексикой.

Не только в городах, но и в сельской местности присутствовала русскоязычная среда, звучала русская речь. Все эти обстоятельства, взятые в совокупности, мотивировали жителей страны к изучению русского языка и благоприятствовали процессу формирования евразийской ментальности киргизов.

Свыше 30 лет Кыргызстан — суверенное государство. За эти годы языковая ситуация в стране претерпела серьезные изменения, многие из которых оказали отрицательное

влияние на статус русского языка. Несмотря на то, что в Кыргызстане русский язык получил конституционное признание и правовую защиту, считать нынешние условия достаточно благоприятными для его изучения и преподавания не приходится. Во-первых, коренным образом сместились акценты в языковой политике в сторону всемерной поддержки государственного языка; во-вторых, социально-экономические причины привели к значительному оттоку славянского населения (русских по национальности жителей страны осталось менее 5% от общего числа населения); в-третьих, в учебных планах для разных ступеней образования значительно сократилось количество часов, отводимых на изучение русского языка; в-четвертых, в школах остро ощущается дефицит учебников по русскому языку, учебно-методических пособий по его преподаванию в современных условиях.

Внутренний фактор составляют представления об «образе языка», который господствует в лингвистической науке с конца XX в. (Степанов, 1995). Л.В. Щерба отмечал: «Для того, чтобы правильно учить иностранному языку, надо отдавать ясный отчет в том, что представляет собою явление, называемое нами языком» (Щерба, 1974: 65). Как отмечал Э. Бенвенист, «свойства языка настолько разнообразны, что можно, по существу, говорить о наличии у языка не одной, а нескольких структур, каждая из которых могла

бы послужить основанием для возникновения целостной лингвистики» (Бенвенист, 1974: 45).

Таким образом, язык — явление настолько многогранное, что ни один из этих подходов не охватывает полностью все стороны языка, чтобы представить его свойства одновременно: как средство коммуникации, инструмент познания мира, оценки его фактов, способ хранения и выражения ценностей культуры и др. Но при этом каждый из этих образов языка может стать ведущим в теории и практике изучения русского языка в зависимости от тех или иных дидактических задач.

Обзор литературы

1950-е гг. — это время зарождения методики русского языка в Кыргызстане. Уже в то время учеными-методистами страны были подготовлены основательные методические труды, а журнал «Русский язык и литература в киргизской школе», бессменным редактором которого был выдающийся филолог и педагог Л.А. Шейман, снискал заслуженную известность, став признанной научно-методической площадкой, где успешно решались актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы в школах с нерусским языком обучения. Научные работы по методике преподавания русского языка, созданные в то время учеными-энтузиастами, отличались поразительной глубиной, научностью, отражали потребности того времени и запросы общества. Образцом такого замечательного труда можно считать книгу П.И. Харакоза, в которой был обобщен его многолетний опыт наблюдений и преподавания русского языка в киргизской школе (Харакоз, 1958). Основные положения этой книги становятся актуальными и для изменившихся условий современного Кыргызстана.

Описание русского языка в учебных целях строилось в то время в основном на «образе языка как системы». Иначе говоря, в учебных книгах язык описывался, по Ф. де Соссюру, «в

самом себе и для себя», но отнюдь не для носителя другого языка и культуры, хотя методисты и вслед за ними учителя прекрасно понимали, что цель обучения русскому языку в киргизской школе — развитие русской речи школьников (Донецкая, 1958). Однако методическая концепция, основанная на господствующем представлении об образе языка, нацеливала составителей учебников отдавать приоритет грамматике.

Чтобы научить говорить школьников-киргизов на русском языке, утверждали ведущие ученые-методисты, «необходимо знать словарь данного языка в какой-то части его объема, хотя бы небольшой, а грамматические формы обязательно в полном объеме» (Харакоз, 1953: 14). Данный посыл строился на положениях системно-структурной лингвистики о необходимости разграничения внутренней и внешней лингвистики и вытекающими из него выводами о том, что языковые знания и речевое поведение людей не зависят от познавательного опыта человека, традиций народа, системы ценностей этноса и других факторов, имеющих отношение к человеку (Болдырев, 2001: 56). В советскую эпоху такой подход получал и идеологическую поддержку, так как русский язык объявлялся в Кыргызстане вторым родным языком, а смысловое и культурное пространство окружающего мира унифицировалось как «социалистическое по содержанию и национальное по форме».

Такая точка зрения была общепринятой, и поэтому учебники русского языка для киргизской школы создавались вначале по моделям учебных книг для русской школы с ограничениями в дозировке и подаче лексико-грамматического материала¹. В результате обучения школьники могли овладеть некоторыми дискурсивно-логическими знаниями о русской грамматике, однако это не приводило к формированию и развитию навыков свободной русской речи. Дети не могли оторваться от «плена» родного языка, мыслили категориями, понятиями и ценностями,

¹ Сартбаев К.К., Мусин Ш.Ю. Русский язык. Фонетика и морфология : учебник для 5–6-х кл. кирг. школы. 5-е изд. Фрунзе : Мектеп, 1976. 247 с.

которые отложились в их сознании благодаря родному языку и культуре. При таком подходе русский язык усваивался как абстрактный механизм, оторванный от его реального функционирования и мира действительности. Ученик овладевал навыками склонения или спряжения отдельно взятого слова, мог назвать его грамматические признаки, но при этом испытывал затруднения при включении слова в речь, за исключением ограниченного набора заученных стандартных фраз. Чаще всего происходило это потому, что ученик боялся допустить ошибку и думал о том, «как сказать», а не о том, «что сказать».

Возведение грамматики в конечную цель обучения создавало языковой барьер, приводило к некоторому психологическому шоку. Предполагалось, что взгляд на окружающий мир один и тот же для носителей разных языков и отношение к действительности у всех этносов одинаковое, а разные языки — это лишь разные способы представления одного и то же содержания. Такое учебное описание русского языка как неродного не учитывало фактор человека, особенности национально-культурного восприятия и оценки мира, прагматику использования языковых единиц изучаемого языка. Складывалась ситуация, при которой мы стараемся внедрить в сознание человека другой язык как средство общения и познания мира, но при этом самого человека в учебном описании не было. Включить человека в учебное описание неродного языка — это значит обратиться к когнитивным структурам и способам их интерпретации языковыми средствами разных языков.

Школьник-киргиз, зная значения слов, мог строить грамматически правильные высказывания, например: *добрый человек, добрая женщина*. Однако обычное для русского человека пожелание *в добрый путь* ставило его в тупик. Дело в том, что слово *добрый* переводится на киргизский язык словами *ак көңүл, боорукер*, которые лексически могут сочетаться только с именами существительными, обозначающими одушевленный субъект: *ак көңүл, киши, боорукер бала* и др.

В русском языке слово *добрый* сочетается как с одушевленными, так и с неодушевленными существительными: *доброе дело, доброе начало*. В этой связи сочетание *в добрый путь «ак көңүл, боорукер жол»*, которое не укладывается в языковое сознание киргизских школьников, приводит их в замешательство. Для них смысл этого напутствия заложен в выражении *ак жол* букв. «белая дорога». В образе мира киргизов слово *ак «белый»* имеет положительные коннотации: «честный, правдивый, невинный». Отсюда и выражение *ак жол*. Впрочем, и для русского школьника пожелание **белой дороги* тоже будет воспринято как выражение, сказанное не по-русски. Допустим, что киргизский школьник научился строить грамматически правильное словосочетание *в добрый путь*, но с точки зрения прагматико-культурной составляющей это выражение останется для него чуждым.

Со временем усилиями выдающихся кыргызстанских ученых была создана мощная научно-методическая школа. Концепции и идеи П.И. Харакоза, И.А. Батманова, А.И. Васильева, В.П. Петрова, А.Е. Супруна, Н.М. Шанского, Л.А. Шеймана, С.И. Гершуна, С.Р. Карабаевой-Шабаноглы, В.Д. Скирдова, В.Г. Каменецкой, Н.Г. Каменецкой, Н.Л. Хмельницкой, А.О. Орусбаева, М.Дж. Тагаева, Ш.Ю. Мусина, Ф.А. Краснова и др. легли в основу составления учебников русского языка и литературы. Тем не менее содержание учебников по русскому языку для киргизской школы строилось, как и прежде, на представлениях о необходимости уровневой организации языкового материала, при которой на первый план выдвигалась задача первостепенного усвоения учащимися словаря и грамматики. В основе такого обучения лежал посыл о том, что если ученик знает основы грамматики русского языка и владеет определенным лексическим запасом, то он будет способен без труда производить неисчислимое множество высказываний и применять их в любой коммуникативной ситуации.

Осознавая недостаточность и ущербность такого подхода, специалисты широко развернули научно-методическую работу

по минимизации учебного материала с учетом принципа учебно-методической целесообразности. Были разработаны лексические, фразеологические минимумы, предпринимались также попытки дозировать словообразовательный и грамматический материал.

Ведущим положением этой концепции для школ с киргизским языком обучения стал принцип тесной взаимосвязи грамматики русского языка с текстами по русской классической литературе. В этой связи Л.А. Шейман писал: «Оба предмета представляют собой как бы два взаимодействующих потока в общем движении учащихся-киргизов к конечной цели — к практическому овладению русским языком» (Шейман, 1964: 19). В центре внимания обоих предметов стояло русское слово. На уроках русского языка следовало обратить внимание на «анатомию слова и технику использования», в то время как уроки литературы вовлекали учащихся в подлинную жизнь русских слов: «через русское слово ученик узнает здесь новые миры — характеры, формы человеческих взаимоотношений, нормы нравственности» (Шейман, 1964: 19).

Материалы и методы

Для исследования проблемы преподавания русского языка как неродного в киргизской школе проведен анализ научно-методического наследия выдающихся отечественных методистов в диахроническом аспекте, а также

рассмотрены основные модели обучения русскому языку в Кыргызстане. Это позволило определить достоинства и недостатки методики преподавания русского языка в киргизской школе советского периода.

Оценка современного состояния преподавания русского языка в Кыргызстане произведена по итогам контент-анализа действующих учебников по русскому языку как неродному. Обоснован новый подход в составлении учебного материала по русскому языку для школьников-киргизов и предложен соответствующий алгоритм обучения русскому языку как неродному.

Результаты

Как отмечалось ранее, учебное описание с позиций представления образа языка как знаковой системы крайне недостаточно для задач учебного описания неродного языка. «Такая точка зрения верна только в том случае, — пишет В.И. Карасик, — если участниками коммуникации являются неодушевленные механизмы. Диалог предполагает принципиальное коммуникативное равенство участников общения и не сводится только к передаче информации. Это не столько обмен мыслями, сколько установление общего смыслового поля...» (Карасик, 2012: 29).

Такую модель обучения русскому языку в Кыргызстане, бытовавшую в советское время, можно представить схематически (рис. 1).

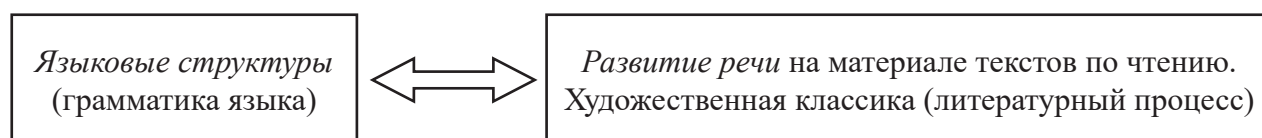


Рис. 1. Системно-структурная и функциональная модель описания русского языка как неродного

Источник: выполнили М.Дж. Тагаев, А.С. Молдомамбетова

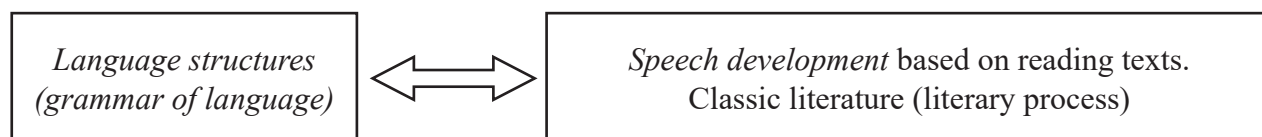


Fig. 1. Systemic-structural and functional model of the description of Russian as a non-native language

Source: compiled by M.J. Tagaev, A.S. Moldomambetova

В среднем звене школьного обучения удавалось на материале небольших адаптированных текстов по чтению совмещать и гармонизировать задачи обоих предметов, в результате чего достигать реализации главной цели — практического овладения русским языком. Заслугой методистов и авторов учебников того времени было то, что они смогли обеспечить единую лексическую базу учебников русского языка и книг для чтения. Согласно методическому требованию, слово, введенное на уроках русского языка и активизированное в различных грамматических формах, до 5–6 раз повторялось в различных текстах по чтению.

Это требование о взаимосвязи лексических баз учебников русского языка с литературными текстами сложно, а то и невозможно стало реализовать в старших классах киргизской школы по ряду причин: во-первых, литература стала изучаться не столь как способ развития речи, а как литературный процесс, во-вторых, тексты классической литературы XIX в. по описываемым событиям, характеру и поведению героев, а также используемой лексике оказались настолько далеки от современной действительности, что были чуждыми и недоступными для понимания. Это был другой познавательный опыт, другие традиции и оценки, не соответствующие современным представлениям о мире, поэтому не могли быть полноценной площадкой для организации учебного дискурса. Естественно, такие тексты не могли стать «смысловым полем», с которым ученик киргизской школы мог войти в современную действительность.

Несмотря на все эти обстоятельства, благодаря государственной заботе о русском языке, наличию русскоязычной среды, достаточному количеству учебных часов, отводимых на русскоязычные курсы, и надлежащему учебно-методическому обеспечению достигался необходимый уровень владения русским языком.

После приобретения суверенитета языковая ситуация в Кыргызстане под влиянием внешних факторов достаточно резко изменилась.

Отрицательно сказались на положении русско-го языка следующие обстоятельства:

- 1) значительное сокращение в школьных программах киргизских школ количества часов, отводимых на изучение русского языка (2–3 часа в неделю);
- 2) отсутствие русскоязычной среды, особенно в регионах, где проживает более 70 % населения;
- 3) малая обеспеченность учебно-методическими материалами по русскому языку.

По этим причинам русский язык в регионах значительно сократил свое присутствие, выросло целое поколение молодых людей с низким уровнем развития навыков русской речи, что в известной степени сказалось на методологии составления и, следовательно, содержания школьных учебников по русскому языку.

Сложившееся положение потребовало пересмотра принципов построения и содержания школьных учебников по русскому языку для киргизской школы. Переход на новые стандарты обучения в современных программах по русскому языку для киргизской школы объясняется тем, что если ранее (в советское время) ученик имел возможность погружения в языковую среду, то теперь, когда большинство регионов стало мононациональным, русский язык в основном стал осваиваться в учебной обстановке.

В этой связи с сентября 2018 г. в преподавание русского языка в киргизской школе были внедрены учебники нового образца, построенные по модели учебников русского языка для иностранцев. Такую линейку новых учебников по русскому языку для среднего и старшего звена киргизских школ разрабатывает и внедряет авторский коллектив в составе Н.П. Задорожной, Ч.М. Мусаевой и Г.К. Таировой². В них коммуникативно-деятельностный принцип отражен в полной мере и на первый план выходит коммуникативная составляющая в процессе изучения языка. Обучение строится по модели коммуникации: даются отдельные ситуации общения,

² Задорожная Н.П., Таирова Г.К. Русский язык : учебник для 6 кл. школ с кырг. яз. обучения. Бишкек : Аркус, 2018. 192 с.

упражнения с выходом на общение с разными видами диалогов, упражнения с аудиосопровождением и др. Грамматический материал сводится к минимуму и дается лишь в соответствии с данной речевой ситуацией.

Кроме того, в этих книгах материал представлен по ситуативно-тематическому принципу, как и в учебниках русского языка как иностранного, что подразумевает по каждой теме обязательную работу с лексикой, далее — со словосочетанием и предложением и, наконец, выход в речь через эти единицы языка. Лексические темы формулируются следующим образом: «Осенний лес», «Вкусная профессия», «Едем в Москву», «Мир вокруг нас» и др. Внутри каждой темы представлены отдельные ситуации общения (встреча, знакомство, благодарность, просьба о помощи и др.), которые «раскручиваются» на определенном грамматическом материале.

Одной из главных составляющих каждого учебника, по нашему мнению, можно считать систему упражнений и заданий, направленных на закрепление новой темы. Именно повторение делает материал усвоенным и превращает его в действительные «знания».

В классических учебниках по русскому языку после каждого раздела или темы предусматриваются задания на самопроверку и усвоение материала. Однако в новых учебниках данный пункт остается без внимания. Полагаем, что это тоже влияние учебников русского языка как иностранного, в которых повторение или же тест используются чаще всего только при сдаче экзаменов на уровень овладения языком (А, В, С и др.). В данном случае нужно также понимать, что иностранцы учат русский язык в первую очередь с целью его применения в течение обучения в Кыргызстане и для понимания лекций, материала по предметам своей специальности. В соответствии с указанными задачами обучение строится по следующей модели: меньше теории — больше практики. Изучение грамматики с данной точки зрения должно быть точно и дозировано. Действительно, от иностранца в меньшей степени требуется уметь согласовать существительные с прилагательными по родам или числам, правильно их склонять и др. Подобного рода навыки отводятся в сторону, главная задача для преподавателя в данном случае — это научить их говорить и понимать (рис. 2).

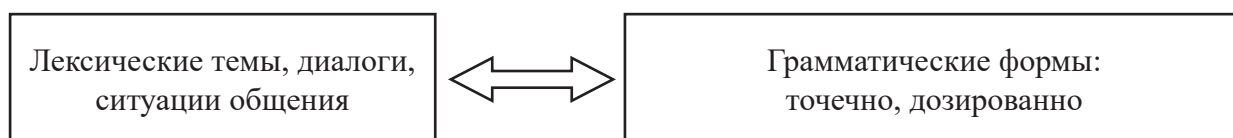


Рис. 2. Модель обучения русскому языку как иностранному
 Источник: выполнили М.Дж. Тагаев, А.С. Молдомамбетова

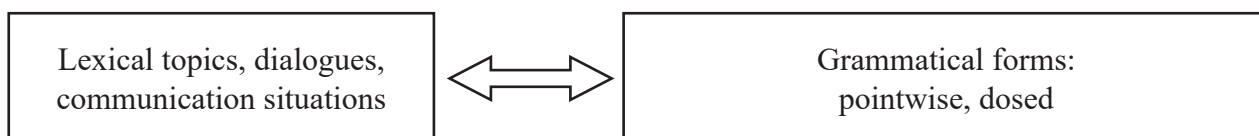


Fig. 2. Model of teaching Russian as a foreign language
 Source: compiled by M.J. Tagaev, A.S. Moldomambetova

Несмотря на определенные достоинства новых учебников по русскому языку для киргизской школы, они не лишены недостатков. Главный из них заключается в том, что в программах и учебниках русского языка слабо учитываются особенности языковой

ситуации в Кыргызстане и целевой аудитории — школьников-киргизов. Отметим в этой связи, что учебники русского языка для иностранцев предназначены в основном для учащихся, которые пребывали в условиях совершенно иной культуры, полного отсутствия

русскоязычной среды. «Методика РКИ, — пишет Е.Ф. Киров, — рассчитана на иностранцев, практически не знакомых ни с русским языком, ни — самое главное — с русской ментальностью и культурой» (Киров, 2011).

Анализ языковой ситуации в стране, конституционного положения русского языка как официального, а также учет положительно-го отношения и высокой степени мотивации жителей страны к изучению русского языка делает целесообразным определение статуса русского языка в Кыргызстане.

Некоторые исследователи, формально, не принимая во внимание перечисленные факторы, считает, что «если ... ранее в школах Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана и других стран преподавался русский язык как неродной, то сейчас с изменением расстановки политических сил и приоритетов русский язык изучается в меньшей степени, а потому перешел в разряд РКИ — русского языка как иностранного» (Кадыркулова, Коношонов, Коломейцева, 2023: 44). Этот тезис спорный, он не дает достаточных оснований для того, чтобы считать русский язык в Кыргызстане иностранным.

Для большинства кыргызстанцев русский язык не чужой, а другой, привычный, языковой код, который наравне с родным языком открывает «окно возможностей» в большой мир. В отличие от иностранных граждан дальнего зарубежья, учащиеся киргизских школ, если и не имеют непосредственных контактов с носителями русского языка, все же благодаря контенту киргизского и российского телевидения, социальным сетям, контактам с родителями и родственниками в определенной степени погружены в виртуальное и частично реальное пространство русского языка и русской культуры. Нередко приходилось наблюдать, как выпускник школы, попав в русскоязычное окружение, свое дискурсивно-логическое владение языком достаточно скоро заменяет активной русской речью.

Поэтому считать русский язык иностранным для школьников-киргизов не приходится. Русский язык для них — это второй язык

после государственного, соответственно, задачи при обучении ставятся совсем другие, чем у иностранцев. В этой связи при составлении учебников по русскому языку для киргизской школы целесообразно не столько перенимать опыт создания учебников русского языка как иностранного, сколько идти по пути совершенствования прежних учебных книг применительно к сложившейся ныне языковой ситуации и целям обучения, не отбрасывать наработанный в течение многих десятилетий опыт работы с ними.

Несмотря на значительное изменение языковой ситуации, внешний фактор в Кыргызстане является достаточно комфортным для изучения русского языка: он не приобрел черты иностранного языка и по-прежнему, согласно Конституции, имеет статус официального языка и, наряду с государственным, успешно функционирует во всех сферах человеческой деятельности, а также входит в число обязательных предметов среднего школьного образования. Как показали исследования, жители Кыргызстана глубоко осознают, что владение русским языком является для них жизненно важной потребностью, привычным и надежным средством успешного формирования и наращивания человеческого капитала, под которым мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков для реализации потенциала личности (Тагаев, 2019: 151–155).

Наряду с овладением навыками речевого общения, школьникам-киргизам надо усвоить систему русского языка для того, чтобы грамотно и правильно строить свою речь — как письменную, так и устную. Соответственно, для овладения нормами языка необходимо иметь представление о системе и правилах грамотной речи. Иначе говоря, «нужна постоянная систематизация языковых явлений, осознание всей системы языка как единого целого, точное практическое восприятие содержания понятий, слов-представлений, внутренних явлений и их связей с речевой деятельностью» (Шярнас, 1981: 24).

Безусловно, нельзя настаивать на приоритете системоцентрического принципа обучения

русскому языку для киргизских школ, однако и ее игнорирование тоже представляется нецелесообразным. Самое оптимальное решение в данном случае — найти баланс между объемом материала для усвоения грамматики и комплексом речевых упражнений, направленных на развитие коммуникативных компетенций.

Обсуждение

Учитывая специфику функционирования русского языка в Кыргызстане, в данном исследовании мы выдвигаем тезис о том, что для киргиза, в отличие от иностранца, важным является достаточно высокий уровень владения русским языком как в устной, так и в письменной формах, так как получение им дальнейшего профессионального образования строится в основном на русском языке. По этой причине мы считаем, что обучение русскому языку в киргизских школах должно идти с одинаковым учетом грамматической и коммуникативной составляющей учебного предмета «русский язык». Между тем в новых учебниках по русскому языку делается в основном упор на развитие устной речи, в то время как письменная речь и навыки грамотного письма остаются в стороне.

В основу таких учебников должен быть положен принцип текстоцентризма, т.е. изучение языка должно идти на текстовой основе. Этот принцип признает текст в качестве важнейшей единицы в обучении русскому языку. «Текст становится предметом изучения и единицей обучения речи. Так, обучаясь построению текста, например, рассуждения-доказательства, ученик осознает особенности этого типа текста, овладевает предметными умениями и вместе с тем вся эта работа служит средством развития коммуникативных умений» (Ларионова, 2010: 23).

Принцип текстоцентризма предполагает функциональный подход при изучении лексики, морфологии, синтаксиса. Ученики не только абстрактно заучивают те или иные слова, морфемы и синтаксические конструкции, но и наблюдают за тем, как они реализуются

в речи. В данном случае реализуется движение не от системы к слову, а от слова к системе языка. Именно через текст у школьника-киргиза формируется представление о языковой системе, становятся понятны определенные правила русского языка и их применение.

Поставив данный принцип во главу угла при обучении русскому языку в киргизской школе, можно эффективно реализовать внутрипредметные связи курсов русского языка и литературы. Данный аспект также заслуживает внимания, так как сейчас учебники по русскому языку в основном содержат тексты бытового содержания и тем самым представляются чрезмерно упрощенными для киргизов, у которых уровень владения русским языком может быть в значительной мере высок. В учебниках по литературе учащимся предлагаются художественные тексты, характеризующиеся значительной сложностью языка. Таким образом, между текстами (языками), которые представлены в учебниках русского языка и литературы, существует большая разница как по характеру содержания, так и по уровню сложности языка. В связи с этим мы считаем, что учет принципа текстоцентризма дал бы возможность решить проблемы внутрипредметных связей между дисциплинами.

Таким образом, мы полагаем, что главным методическим принципом при составлении учебников для киргизской школы должна стать ориентированность на текст. В процессе работы с текстом у школьника-киргиза развивается языковая и коммуникативная компетенции, формируется «языковая индивидуальность ученика» (Бахтин, 1986: 78).

Таким образом, обучение русскому языку как неродному, равно как и содержание соответствующего учебника, должно включать следующие аспекты:

- 1) знакомство с текстами (разнообразными по жанрам и тематическому содержанию);
- 2) работа над смысловым содержанием текста с учетом функционального назначения его частей, развития ассоциативного мышления личности образами, отличными от картины мира родного языка;

- 3) лексико-фразеологическая работа с упором на метафорическое осмысление мира средствами изучаемого языка и активизацию его оценочной семантики;
- 4) организация видов речевой деятельности на материале текста для развития воображения, эмоций личности;
- 5) изучение системы языка с упором на активизируемые грамматические факты;
- 6) обучение произношению и правописанию на материале текста.

Заключение

Полипарадигмальная модель учебного описания русского языка исходит из того, что обучение неродному языку — это многоаспектная деятельность, которая связана не только с усвоением новых языковых форм, но и с перестройкой языкового мышления, приобретением взгляда на окружающую действительность с позиций иной культуры, новой аксиологии и метафорического осмысления реалий внешнего и внутреннего мира человека (рис. 3).

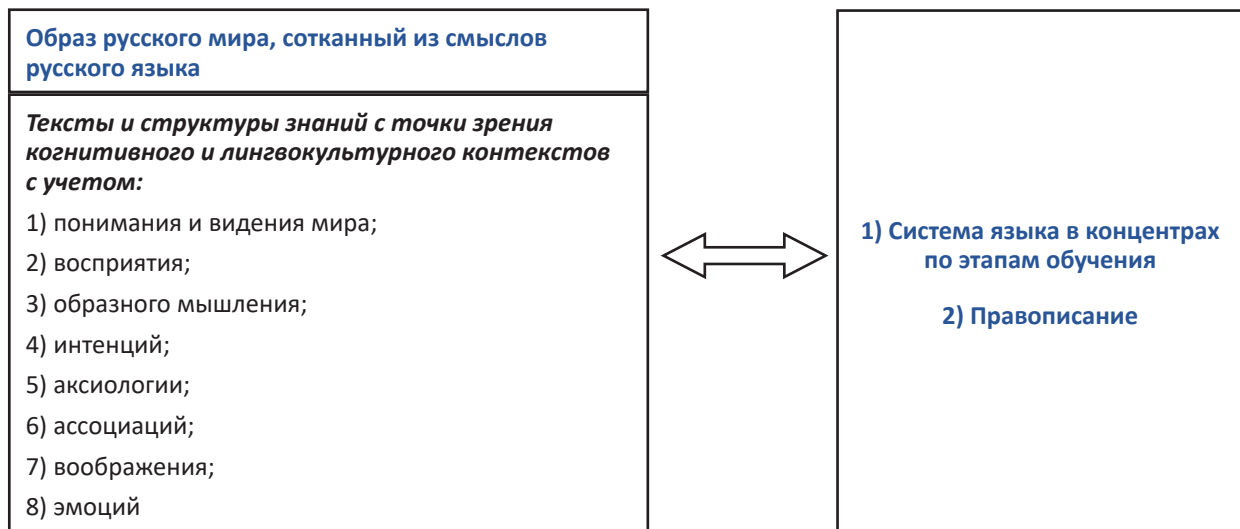


Рис. 3. Полипарадигмальная модель описания русского языка как неродного

Источник: выполнили М.Дж. Тагаев, А.С. Молдомамбетова

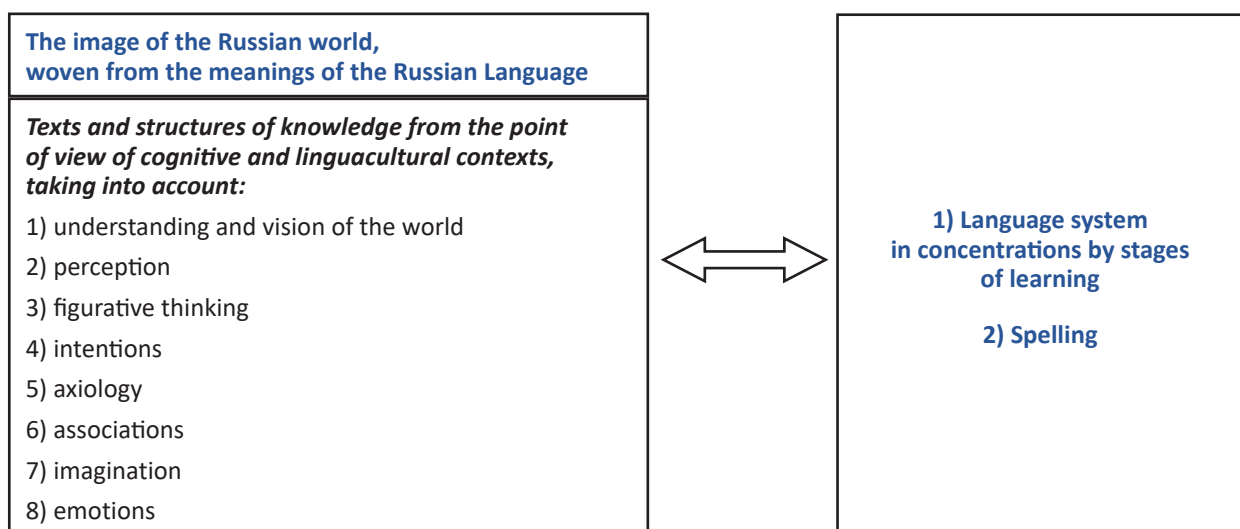


Fig. 3. Polyparadigmatic model for describing Russian as a non-native language

Source: compiled M.J. Tagaev, A.S. Moldomambetova

Список литературы

- Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 448 с.
- Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика : курс лекций по английской филологии. Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2001. 236 с.
- Донецкая А.Т. Развитие русской речи в киргизской начальной школе // О развитии русской речи учащихся киргизской школы. Фрунзе : Киргизское государственное учебно-педагогическое издательство, 1958. С. 3–73.
- Кадыркулова У.К., Коношонов М.Н., Коломейцева Е.Б. Особенности разработки современного учебника по РКИ (из опыта работы над учебником для общеобразовательных школ Кыргызстана с родным языком обучения) // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2023. № 2. С. 42–48. <https://doi.org/10.18572/2687-0339-2023-2-42-49>
- Карасик В.И. Биосоциальная сущность языка в лингвокультурологическом аспекте // Когнитивная лингвистика и концептуальные исследования. Серия «Концептуальные исследования». Выпуск 17. Кемерово, 2012. С. 29–38.
- Киров Е.Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. 2011. Т. 193. С. 229–233.
- Ларионова Л.Г. Методика преподавания русского языка. М. : Просвещение, 2010. 164 с.
- Степанов Ю.С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца 20 века / под ред. Ю.С. Степанова. М., 1995. С. 7–34.
- Тагаев М.Дж. Отношение жителей Кыргызстана к русскому языку // Russian Language in the Multilingual World Slavica Helsingiensia. Helsinki : University of Helsinki, 2019. С. 151–155.
- Харакоз П.И. Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школы. Фрунзе : Киргизгосиздат, 1953. 275 с.;
- Харакоз П.И. О развитии русской речи учащихся киргизской школы : сборник статей. Фрунзе : Киргосучпедгиз, 1958. 383 с.
- Шейман Л.А. Слово на уроке литературы: пути словарной работы на уроках русской литературы в киргизской школе. Фрунзе, 1964. 142 с.
- Шярнас В.Й. Концепция учебника русского языка для национальной школы // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1981. С. 24–28.
- Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики. М. : Высшая школа, 1974. 148 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-156-167

EDN: KAUFQDQ

UDC 378.1:372.881.1

Research article

Polyparadigm model of educational description of Russian as a non-native language for schools in Kyrgyzstan

Mamed Dzh. Tagaev ✉, Aizhan S. Moldomambetova

Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsin, Bishkek, Kyrgyz Republic

✉ mamed_tagaev@list.ru

Abstract. The definition and description of the Russian Language as an academic subject in Kyrgyzstan, taking into account the language situation in the country and the high level of motivation of local residents to study it, is one of the pressing problems of domestic linguodidactics. In this regard, the authors, based on the analysis of existing models of describing the Russian Language (systemic-structural, Russian as a foreign language, polyparadigmatic), proposed an optimal approach to presenting educational material on the Russian Language in a Kyrgyz school. The main thesis here is the understanding that for most Kyrgyzstanis, the Russian Language is not alien, but another, familiar, language code, which, along with their native language, opens a “window of opportunity” to the big world. The proposed approach is based on the principle of text-centrism, which implies an appeal to the cognitive and linguacultural context when teaching the Russian Language through educational texts. The authors believe that in the process of working with text, a Kyrgyz schoolchild develops linguistic and communicative competence, the gift of speech develops, and the “linguistic individuality of the student” is born.

Keywords: linguoculturology, Russian Language, text-centrism, Kyrgyz school

Authors' contribution: undivided co-authorship.

Conflicts of interest. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 01.10.2024; approved after reviewing 15.10.2024; accepted 20.10.2024.

For citation: Tagaev, M.Dzh., & Moldomambetova, A.S. (2024). Polyparadigm model of educational description of Russian as a non-native language for schools in Kyrgyzstan. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 156–167. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-156-167>

References

- Benveniste, E. (1974). *General linguistics*. Progress. (In Russ.).
- Boldyrev, N.N. (2001). *Cognitive semantics: A course of lectures on English philology*. Tambov University Publ. (In Russ.).
- Donetskaya, A.T. (1958). Development of Russian speech in the Kyrgyz primary school. *On the development of Russian speech of students in the Kyrgyz school* (pp. 3–73). Kyrgyz State Educational and Pedagogical Publishing House. (In Russ.).
- Kadyrkulova, U.K., Konoshonok, M.N., & Kolomeitseva, E.B. (2023). Features of the development of a modern textbook on Russian as a foreign language (from the experience of working on a textbook for comprehensive schools Kyrgyzstan with native language of instruction). *Professor's Journal. Series: Russian Language and Literature*, (2), 42–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.18572/2687-0339-2023-2-42-49>
- Karasik, V.I. (2012). Biosocial essence of language in the linguacultural aspect. *Cognitive linguistics and conceptual research*, 17, 29–38. (In Russ.).
- Kharakoz, P.I. (1953). *Methods of teaching Russian in primary Kyrgyz schools*. Kirghizgosizdat. (In Russ.).
- Kharakoz, P.I. (1958). *On the development of Russian speech of students of the Kirghiz school*. Kirgosuchpedgiz publ. (In Russ.).
- Kirov, E.F. (2011). Russian Language as a non-native language and its theoretical foundations. *Notes of the Mining Institute*, (193), 229–233. (In Russ.).
- Larionova, L.G. (2010). *Methods of teaching the Russian Language*. Prosveshcheniye publ. (In Russ.).
- Shcherba, L.V. (1974). *Teaching foreign languages at school. General questions of methodology*. Vysshaya shkola publ. (In Russ.).
- Sheiman, L.A. (1964). *Word in literature class. Ways of vocabulary work in Russian literature classes in a Kirghiz school*. (In Russ.).
- Shyarnas, V.Y. (1981). Concept textbook of the Russian language for the national school. *Contents and structure of the textbook of Russian as a foreign language*, pp. 24–28. Russkiy yazyk publ. (In Russ.).
- Stepanov, Yu.S. (1995). The changing “image of language” in the science of the twentieth century. *Language and Science of the Late 20th Century*, pp. 7–34. (In Russ.).
- Tagaev, M.J. (2019). The attitude of residents of Kyrgyzstan to Russian language. *Russian Language in the Multilingual World Slavica Helsingiensia*, pp. 151–155. University of Helsinki Publ. (In Russ.).

About authors:

Mamed Dzh. Tagaev — Doctor of Philology, Professor, Director of the Institute of Russian Language, Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsin, 44 Chui Ave, Bishkek, 720065, Kyrgyz Republic, mamed_tagaev@list.ru
ORCID: 0000-0002-3743-4713 SPIN-code: 8544-1419

Aizhan S. Moldomambetova — postgraduate student, 1st category specialist, Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsin, 44 Chui Ave, Bishkek, 720065, Kyrgyz Republic, gaanb28@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6155-4769



Любецкая Екатерина Петровна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой русского языка
как иностранного в профессиональном
обучении факультета
доуниверситетского образования
иностранцев Института
дополнительного образования,
Белорусский государственный
университет, Республика Беларусь,
220072, Минск, ул. Академическая, д. 25,
katerina_lingvo@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7318-9583
SPIN-код: 6795-3390



Родина Марина Юрьевна

старший преподаватель кафедры
русского языка как иностранного
в профессиональном обучении
факультета доуниверситетского
образования иностранных граждан
Института дополнительного
образования, Белорусский
государственный университет,
Республика Беларусь, 220072, Минск,
ул. Академическая, д. 25, mararoenator@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6664-2458
SPIN-код: 9392-4047

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-168-178

EDN: JXCVFO

УДК 378.046-021.67+378.016: [81:008]

Научная статья

Подходы к проектированию учебной дисциплины «Основы лингвокультурологии» в системе довузовского образования

Е.П. Любецкая ✉, М.Ю. Родина

Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь
✉ katerina_lingvo@mail.ru

Аннотация. Проектирование учебного курса «Основы лингвокультурологии» для иностранных граждан — одна из актуальных задач в системе доуниверситетского образования. Сложность ее решения состоит в междисциплинарном характере научного направления, продолжающем формирование метаязыка науки, в перманентном усовершенствовании инструментария и методологических принципов лингвокультурологии. Изучена проблема разработки учебного курса «Основы лингвокультурологии» в системе доуниверситетского образования иностранных граждан. Рассмотрены созданные авторами основные объекты педагогического проектирования: учебная программа с четким отбором значимой информации для изучения, учебное пособие, требования к изучению курса с учетом уровня общего владения русским языком как иностранным, лексические минимумы, подготовленные как градуальная серия для элементарного, базового и первого сертификационного уровней. Представлены типы культуроведческих заданий, способствующие развитию навыков говорения и формированию культурологической компетенции.

© Любецкая Е.П., Родина М.Ю., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Ключевые слова: педагогическое проектирование, объекты проектирования, учебная программа, учебное пособие, контрольно-измерительные материалы

Вклад авторов: Любецкая Е.П. — концепция и дизайн исследования, написание текста; Родина М.Ю. — написание текста.

Заявление о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 01.10.2024; одобрена после рецензирования 20.10.2024; принята к печати 26.10.2024.

Для цитирования: Любецкая Е.П., Родина М.Ю. Подходы к проектированию учебной дисциплины «Основы лингвокультурологии» в системе довузовского образования // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 168–178. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-168-178>

Введение

Лингвокультурология, являясь одним из интересных, актуальных и приоритетных направлений лингвистических и методических исследований, активно укрепляет свои позиции в современной гуманитарной науке и динамично развивается. Продолжается формирование метаязыка науки, ведутся работы по усовершенствованию инструментария и методологических принципов лингвокультурологии. Междисциплинарный и интегрированный характер научного направления (культурология, лингвистика, история, литература и т.д.) позволяет глубже осмыслить основные векторы и аспекты лингвокультурологии в их развитии и методологической реализации, проводить исследования в области сопоставления позиций разных школ, что в целом актуально для современной гуманитаристики.

В действующую систему подготовки филологов Республики Беларусь включена учебная дисциплина «Введение в лингвокультурологию», ориентированная на расширение знаний студентов в сфере русского и белорусского языков, постижение духовной культуры народов и предполагающая формирование

у обучающихся определенной языковой картины мира, что является обязательным условием становления поликультурной личности в современном мире. Начиная с 2015 г. в структуру учебных планов подготовительного отделения иностранных граждан в Республике Беларусь введен учебный курс «Основы лингвокультурологии», цель которого состоит в «формировании у слушателей лингвокультуроведческой компетенции, повышении уровня фоновых знаний о стране изучаемого языка, о национальных традициях и обычаях, об особенностях менталитета, характера, которые определяют как социальное, так и речевое поведение носителей языка»^{1, 2}(рис. 1).

Можно предположить, что изучение ядра лингвокультурологии в комплексе с другими смежными дисциплинами позволит иностранным слушателям через язык начать постижение достижений русской, белорусской и мировой культур с целью обеспечения в дальнейшем полноценной коммуникации инофонов. Ранее уже было отмечено, что «новые аспекты в преподавании русского языка как иностранного (в нашем случае включение в систему обучения учебного курса «Основы лингвокультурологии») предполагает проведение

¹ Любецкая Е.П., Родина М.Ю. Основы лингвокультурологии : учебная программа для иностранных граждан, осваивающих образовательные программы подготовки к поступлению в учреждения высшего (среднего специального) образования Республики Беларусь. Минск : БГУ, 2020. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/248894>. (дата обращения: 28.09.2024).

² Любецкая Е.П., Родина М.Ю. Основы лингвокультурологии : контрольно-измерительные материалы для иностранных слушателей факультета доуниверситетского образования БГУ. Минск : БГУ, 2019. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/229729> (дата обращения: 03.10.2024).

ряда мероприятий, направленных прежде всего на разработку комплекса нормативно-методических документов, куда входят требования к изучению курса с учетом уровня общего владения русским языком как иностранным,

программа с четким отбором значимой информации для изучения, лексические минимумы, подготовленные как градуальная серия для элементарного, базового и первого сертификационного уровня» (Любецкая, 2017: 56).



Рис. 1. Учебно-методическое пособие и контрольно-измерительные материалы

Fig. 1. The teaching aid and assessment materials

В связи с этим **цель исследования** — разработка объектов педагогического проектирования учебного курса «Основы лингвокультурологии» в системе доуниверситетского образования иностранных граждан в Белорусском государственном университете. Для достижения обозначенной цели предполагается решить **задачи**, связанные с осмыслением содержательного наполнения каждого из объектов проектирования, разработкой подходов к описанию их структуры и определением особенностей функционирования включенных в учебный процесс составляющих.

Материалы и методы исследования

Учет принципа культуроведческого описания русского языка как иностранного предопределяет при построении учебного курса «Основы лингвокультурологии» ориентацию на авторитетные научно-теоретические положения, задачи и методы современной лингвокультурологии как комплексной пограничной дисциплины, изучающей язык в контексте культуры и культуру через призму языка. Такие подходы представлены в русской (работы В.В. Воробьева, Н.Ф. Алефиренко, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова,

В.Н. Телия, А.Т. Хроленко) и белорусской научных школах (работы Л.И. Богатиковой, В.А. Масловой, Л.Н. Чумак, С.И. Яковлевой). Несмотря на широкую палитру уже имеющих глубоких исследований, задачи формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных обучающихся в рамках довузовского образования продолжают свое формирование; на повестку дня выходят те задачи, решение которых представляется существенным в рамках начального этапа системы подготовки будущих иностранных специалистов. Поскольку обобщенная цель доуниверситетского образования инофонов понимается как «способность осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде» (Сурыгин, 2001: 9), в статьях белорусских методистов довольно детально рассматривается языковой компонент цели и язык учебных текстов курса «Основы лингвокультурологии» (Любецкая, 2017: 54–56, Родина, 2022: 186–191). Вместе с тем остается важным для осмысления и обобщения вопрос систематизации подходов к формированию объектов проектирования и определения содержания рассматриваемой учебной дисциплины.

Проблему классификации культуроведческих заданий методическая наука освещала неоднократно (Сафонова, 2001; Пустовалова, 2004; Сысоев, 2004, Шибко, 2003, 2006 и др.). При этом многие вопросы остаются спорными, так как «лингвокультурология находится на стадии поиска и уточнения своего предмета и методов» (Воробьев и др., 2022: 9). Наиболее известна типология проблемных культуроведческих заданий В.В. Сафоновой, целенаправленно совершенствующих в процессе речевой деятельности навыки и умения, а также различные качества восприятия, воображения и памяти учащихся (Сафонова, 2001). В рамках языкового поликультурного образования П.В. Сысоевым также разработана типология культуроведческих заданий, направленных на осознание себя как поликультурного субъекта в родной культуре, а также определение своего места в родной среде и глобальных процессах (Сысоев, 2004). Рассматривая проблему классификации культуроведческих заданий, исследователи обращаются к категориям коммуникативности, проблемности, когнитивности. При этом в большинстве исследований не учитывается специфика обучения иностранных слушателей на начальном этапе овладения русским языком как иностранным. В связи с этим назревает необходимость разработки типологии заданий по лингвокультурологии.

Систематизируя научные, методические и педагогические наблюдения в области лингвокультурологии, статья представляет авторский взгляд на предметную область знаний и проектирование учебного курса.

Следует отметить, что преподавание «Основ лингвокультурологии» базируется на лингвокультурологическом подходе, в связи с этим при разработке содержательного наполнения объектов педагогического проектирования учебного курса использованы такие методы, как коммуникативный, компаративный, метод группового обучения и обучение в диалоге культур. Кроме того, одним из методов стал метод экспликации и анализа языковых стереотипов.

Результаты исследования и обсуждение

При определении содержательного наполнения учебного курса основным ориентиром являются представленные в профильной литературе положения о культуроведческом описании русского языка как иностранного. «Культурологическое исследование лингвистических объектов может идти как по пути определения семантических моделей мировоззренческих понятий, реализующих определенные культурные концепты, так и фиксации национально-культурного компонента значения языковых единиц в системе языка и речи» (Чумак, 2009: 89).

Принимая во внимание тот факт, что все больше дисциплин развивается на границе современного языкознания, усиливается взаимодействие между ними, при проектировании учебной дисциплины «Основы лингвокультурологии» необходимо учитывать требования системности комплекса учебной литературы и форм контроля. В учебном комплексе, представленном учебной программой, учебно-методическим пособием и контрольно-измерительными материалами, тесно коррелируют целеполагание обучения и критерии достижения диагностируемых форм.

Одной из явно сложных для решения задач при построении учебного курса, ограниченно-го рамками сетки учебных часов, становится вопрос представления объема многоплановой науки «Лингвокультурология» в системе довузовской подготовки. Для выбора наилучшего варианта из множества возможных и осмысления «приемлемого и щадящего» объема учебного материала выбирается принцип оптимизации педагогического процесса и ориентация на компрессию терминологического материала, что предопределяет прежде всего включение базовых понятий и ключевых терминов лингвокультурологии, обеспечивающих минимальную достаточность понимания при построении текста. С другой стороны, распределение изучаемых тем проводится согласно градуальному принципу по разным уровням владения языком. Учитывая образовательную

потребность иностранного обучающегося на следующей ступени обучения — в бакалавриате, корпус определенных для изучения тем на довузовском этапе формируется согласно принципу преемственности и перспективности учебного материала.

Преподавание лингвокультурологии осуществляется в диалоге культур, что подразумевает «овладение и пользование языком с пониманием его культурной обусловленности и в соответствии с нею» (Юрков, 2003: 14–15), взаимосвязанное формирование коммуникативной,

лингвистической и лингвокультурологической компетенций. Содержательное наполнение учебного курса основывается на сопоставительном исследовании ядерных понятий русской и белорусской культур с целью определения универсального в традиционных представлениях русских и белорусов и фокусного рассмотрения уникальных национально-культурных особенностей. Например, при изучении темы «Безэквивалентная лексика» слушателям предлагается выполнить задание согласно приведенной таблице.

Прочитайте безэквивалентные слова и их значения

Драники



Блюдо из картофеля с солью и яйцами

Блины



Лепешка из жидкого теста, жаренная на сковороде

Цимбалы



Струнный ударный инструмент трапецевидной формы

Балалайка



Народный трехструнный щипковый музыкальный инструмент с корпусом треугольной формы

Предполагается, что изучение языка в диалоге культур стимулирует у иностранных обучающихся не только приобретение новых знаний, но и через перманентное сравнение более глубокое постижение собственной культуры. Примером тому могут быть такие эвристические задания, как: «*Расскажите, есть ли в вашей стране замки и дворцы?*», «*Какие традиционные символы (птица, животное, цветок), сказочные герои, художественные промыслы, обереги, национальные блюда и др. есть в вашей культуре?*»

При формировании комплекса упражнений и заданий необходимо учитывать содержание учебной дисциплины «Основы лингвокультурологии»: фоновые знания о стране изучаемого языка — России и о стране пребывания — Беларуси (темы: «*Беларусь — страна замков*», «*Рушник и вышиванка*», «*Белорусские валуны*», «*Вытинанка*», «*Зубр, аист и василек — символы белорусской культуры*» и др.), об особенностях менталитета и характера белорусов и носителей русского языка (темы: «*Подкова на счастье*», «*Хлеб — всему голова*»), о системах ценностей и традициях и обычаях белорусского и русского народов (темы: «*Числосимволы*», «*Выражение времени*»), а также знания о понятийно-терминологическом аппарате лингвокультурологии (темы: *лингвокультурология как наука и учебная дисциплина, язык и культура: взаимосвязь, взаимодействие, взаимовлияние, культурный фон, культурный фонд, культурная коннотация, символ, стереотип, концепт, культурный код, прецедентный текст, картина мира*), о лексике и фразеологии русского языка (темы: *прямое и переносное значение слова, многозначное слово, синонимы, антонимы, метафора, сравнение* и др.), об особенностях речевого поведения на русском языке (как *обратиться, поздороваться, познакомиться, спросить, говорить по телефону, благодарить, извиниться* и др.), и знание национально маркированных единиц русского языка (*пословицы, поговорки, фразеологизмы, афоризмы*).

Лингвокультурологический подход в обучении русскому как иностранному предполагает обучение межкультурной коммуникации. При создании комплекса упражнений и заданий

принимались во внимание следующие принципы лингвокультурологического подхода:

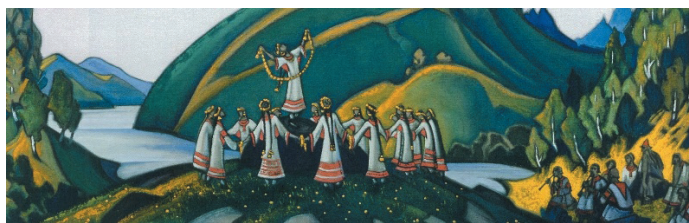
- 1) *обучение в диалоге культур*. В соответствии с этим принципом изучение культурных реалий происходит в сопоставлении с родной культурой учащегося и с другими культурами;
- 2) *культуросообразность* (Сафонова, 2001: 17–24). Основным критерием отбора материала для изучения становится его ценностное значение для **инойязычной** культуры;
- 3) *доминирование проблемных заданий*. Данный принцип реализован в использовании культуроведческих заданий, имеющих проблемный характер.

Также учитывались методические принципы: *коммуникативное обучение* (реализуется в коммуникативных заданиях); *функциональный подход* к отбору языкового материала (реализуется при определении языковых средств); *концентрическое распределение материала* (текстоцентрическая организация учебного материала); *познавательная направленность заданий* (содержанием заданий становятся реалии белорусской и русской культур, являющиеся новыми знаниями для иностранных слушателей).

Особое значение при разработке комплекса упражнений и заданий имеет принцип наглядности, реализуемый как *принцип мультимодальной наглядности* (средства наглядности являются мультимодальными источниками информации, в том числе аудиовизуальными).

Например, при изучении текста «*Танец — душа народа*» предлагается выполнить следующий комплекс заданий (рис.):

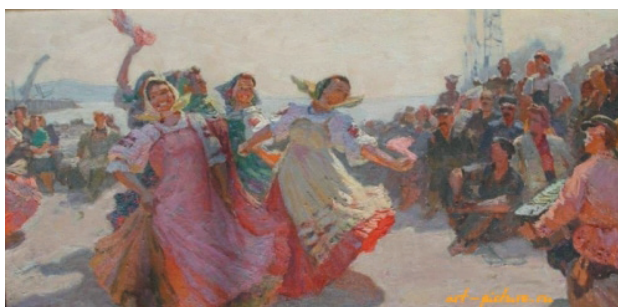
- А. Послушайте русскую народную песню «Во поле березка стояла», белорусскую песню «Купалинка»;
- Б. Посмотрите русский хоровод, белорусские танцы «крыжачок», «белорусская полька», «лявониха»;
- В. Посмотрите на картины русских художников Н.К. Рериха и Е.П. Биткина, белорусского художника М.М. Филипповича. На этих картинах изображен древний танец славян — хоровод.



Источник / Source: URL: https://avatars.mds.yandex.net/i?id=2b5d4fdcc1fe2995138583a84e1d6c0a_l-9156576-images-thumbs&n=13 (дата обращения: 29.09.2024).



Источник / Source: URL: https://avatars.mds.yandex.net/i?id=923b9eca72565a77e34fa36084db16ea_l-10102345-images-thumbs&n=13 (дата обращения: 29.09.2024).



Источник / Source: URL: <https://sovjiv.ru/images/uploaded/8036b9c67b1b24cba2219f2b8f553d20897.jpg> (дата обращения: 29.09.2024).

Г. Опишите картины.

1. Что делают люди? (танцуют, водят хоровод).
2. Кто изображен на картине? (древние славяне, русские, белорусы, крестьяне).
3. Где они водят хоровод? (на берегу реки, в лесу, на поляне).
4. Когда водят хоровод? (утром, днем, ночью, летом).

Проектирование учебной дисциплины «Основы лингвокультурологии» включает в себя разработку комплекса целенаправленных заданий, обеспечивающих достижение поставленной цели (формирование у слушателей лингвокультурологической

компетенции) и выполнение поставленных задач³. Поскольку ориентирами-целями для упражнений и заданий чаще всего становятся умения (Пассов, Кузовлева, 2010: 46), при составлении комплекса упражнений и заданий авторы ориентировались на перечисленные в программе умения, как собственно лингвокультурологические, так и речевые, а также лексико-грамматические навыки⁴. Так, к речевым умениям, содержащимся в программе, относятся умения восприятия, устной и письменной репродукции учебно-профессиональной информации письменных и устных текстов по лингвокультурологии,

³ Любецкая Е.П., Родина М.Ю. Основы лингвокультурологии : контрольно-измерительные материалы для иностранных слушателей факультета доуниверситетского образования БГУ. С. 3.

⁴ Там же. С. 6–7.

понимания на слух (аудирования) и чтения текстов, различные умения понимания содержания и смысла текстов (*разделять текст на смысловые части, выделять тему и подтемы текста, вести целевой поиск информации в тексте и др.*), умения говорения (*воспроизвести содержание текста, объяснить иллюстративный материал текста, осуществить речевое общение на общенаучные темы и понимать содержание высказываний собеседника, участие в диалогах и полилогах*). Собственно, лингвокультурологические умения — это умения проводить элементарный лингвокультурологический анализ языковых сущностей и выявлять национально-культурную семантику единиц всех уровней языка (фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса, текста)⁵. Для развития лингвокультурологических умений предназначены *культуроведческие задания*, т.е. задания, формирующие культуроведческую и лингвокультурологическую компетенции. Например, при изучении традиций, обычаев, праздников, ключевых концептов русских и белорусов названия некоторых текстов сформулированы как вопрос: «Почему Беларусь — земля под белыми крыльями?», «Как уточнить время?», «Как попрощаться?» и др.

Наряду с развитием умений упражнения и задания призваны формировать и совершенствовать лексико-грамматические навыки, поскольку дисциплина преподается на *базовом уровне владения русским языком* как иностранным.

Исходя из вышеперечисленного целесообразно использовать в учебном процессе как языковые упражнения, так и условно-речевые и речевые задания.

Языковые упражнения, которые входят в комплекс, представляют собой грамматические (формирование грамматических навыков) и лексические (формирование лексических навыков) упражнения.

Культуроведческие задания в зависимости от психолингвистических характеристик того или иного вида речевого действия относятся к рецептивному, репродуктивному или продуктивному типам. Так как задания предназначены для иностранных слушателей на начальном этапе обучения, преобладают задания на рецептивные виды деятельности: чтение и аудирование. В процессе изучения дисциплины происходит переход от рецептивных видов речевой деятельности к продуктивным (говорение и письмо), что отражено в заданиях.

Когнитивная стратегия и содержание деятельности определяют вид культуроведческого задания. К рецептивным относятся задания на актуализацию знаний, восприятие информации, вероятностное прогнозирование и поиск информации. К репродуктивным принадлежат задания на идентификацию, констатацию и интерпретацию. Эти задания можно отнести к условно коммуникативным. Интерпретирующие с элементом оценки — продуктивные задания — являются также собственно коммуникативными. Выполнение этих заданий предполагает устное или письменное высказывание.

Разновидностью культуроведческих считаются *задания с мультимодальным компонентом*, предполагающие использование мультимодального источника информации (иллюстрация, видеофильм, культурный артефакт и т.п.)

Упражнения и культуроведческие задания представлены в учебном пособии «Основы лингвокультурологии»⁶, а также размещены на образовательном портале БГУ (самостоятельная работа студентов) и на интерактивных досках в учебных аудиториях.

Говоря о формах контроля, следует отметить, что дисциплина «Основы лингвокультурологии» предполагает различные формы текущего, промежуточного и итогового контроля знаний и умений. *Текущий контроль* осуществляется регулярно на занятиях, проходит в устной и письменной формах и включает

⁵ Любецкая Е.П., Родина М.Ю. Основы лингвокультурологии : контрольно-измерительные материалы для иностранных слушателей факультета доуниверситетского образования БГУ. С. 6–7.

⁶ Любецкая Е.П., Родина М.Ю. Основы лингвокультурологии : учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2021. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/275929> (дата обращения: 01.10.24).

устный опрос, составление плана текста, пересказ текста с опорой на план, краткий пересказ текста, устное монологическое высказывание, моделирование речевых интенций, письменные ответы на вопросы, диктант, изложение, письменное монологическое высказывание. Ориентиром для текущего контроля является уровень развития речевых умений и уровень овладения знаниями по дисциплине.

Промежуточный контроль (контрольная работа) осуществляется два раза за учебный год и предполагает выполнение тестовых заданий, размещенных на образовательном портале БГУ, а также устный ответ и пересказ учебной темы. Тест включает 30 заданий различного типа (множественного выбора или на соответствие). Промежуточный контроль (контрольная работа) имеет своей целью контроль за уровнем формирования лексических и грамматических навыков (грамматические и лексические задания), овладения знаниями (задания на знания о культуре), развития речевых умений (пересказ учебной темы).

Итоговый контроль осуществляется на экзаме́не после изучения полного курса (120 ч.). Экзамен проходит в устной форме, слушатели отвечают на 3 вопроса в билете по 3 блокам знаний: 1) терминология; 2) фразеология; 3) учебные тексты.

Заключение

Можно отметить, что на сегодняшний день в рамках работы факультета доуниверситетского образования иностранных граждан Института дополнительного образования Белорусского государственного университета авторами статьи разработаны, апробированы и внедрены необходимые для полноценного обеспечения функционирования учебного курса «Основы лингвокультурологии» объекты педагогического проектирования: учебная программа, учебное пособие, система контрольно-измерительных средств. Можно предположить, что осмысление типологии культуроведческих заданий с учетом типов и видов учебной деятельности и создание целенаправленного комплекса культуроведческих заданий повысят эффективность преподавания учебной дисциплины «Основы лингвокультурологии». Вместе с дальнейшим исследованием возможностей оптимизации развития речевых и лингвокультурологических умений и форм контроля в рамках современного курса, постоянно раздвигающего свои границы, продолжается поиск ядерных составляющих учебной дисциплины, что повышает качество довузовской подготовки иностранных слушателей и обеспечивает успешность их будущего обучения в вузе по гуманитарным специальностям.

Список литературы

- Воробьев В.В., Василюк И.П., Парамонов Д.А., Шмелькова В.В. Прикладная лингвокультурология: слово и образ жизни русского народа : учеб. пособие. М. : РУДН, 2022. 409 с.
- Любецкая Е.П. Курс лингвокультурологии в системе довузовского образования: как учить? // Актуальные проблемы содержания и технологии обновления довузовского образования : сб. ст. Вып. 3. Минск : БГУ, 2017. С. 54–56.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка : монография. М. : Глосса Пресс, 2010. 640 с.
- Пустовалова О.С. Культуроведческие материалы на занятиях по иностранному языку: технология ценностного анализа и типология учебных занятий // Вестник ВГУ, Серия „Лингвистика и межкультурная коммуникация“. 2004. № 1. С. 109–113.
- Родина М.Ю. Мультимодальные источники информации как средство развития лингвокультурологических умений иностранного студента на начальном этапе обучения // Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования. Вып. 4. Минск : БГУ, 2022. С. 186–191.
- Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе. Воронеж, 2001. 239 с.
- Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб. : Златоуст, 2001. 128 с.
- Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
- Чумак Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. Минск : БГУ, 2009. 304 с.
- Шибко Н.Л. Развитие культуроведческих умений иностранных студентов при обучении говорению // Пути поднебесной : сб. науч. тр. Минск, 2006. Вып. 1. Ч. 1. С. 262–269.

Шибко Н.Л. Комплекс речевых упражнений по развитию культуроведческих умений у иностранных студентов филологических факультетов при обучении говорению // Вестник БООПРЯИ: научно-методический журнал. 2003. № 2. С. 59–69.

Юрков Е.Е. К вопросу о базовых понятиях лингвокультурологии // Русский язык как иностранный в лингвострановедческом и лингвокультурологическом аспектах: научно-методические материалы. СПб, 2003. С. 14–15.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-168-178

EDN: JXCVFO

UDC 378.046-021.67+378.016: [81:008]

Research article

Approaches to the design of the academic discipline “Fundamentals of Linguoculturology” in the system of pre-university education

Katsiaryna P. Liubetskaya ✉, Maryna Y. Rodina

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

✉ katerina_lingvo@mail.ru

Abstract. Designing a training course “Fundamentals of Linguoculturology” for foreign citizens is one of the high-priority tasks in the system of pre-university education. The complexity of its solution lies in the interdisciplinary nature of the scientific field, which continues the formation of the metalanguage of science, in the permanent improvement of the tools and methodological principles of linguoculturology. The study is devoted to the problem of developing a training course “Fundamentals of Linguoculturology” in the system of pre-university education for foreign citizens. The authors of the study consider the main objects of pedagogical design: a curriculum with a clear selection of significant information for study, a training manual, requirements for studying the course taking into account the level of general proficiency in Russian as a foreign language, lexical minimums prepared as a gradual series for elementary, basic and first certification levels. The types of cultural studies tasks that contribute to the development of speaking skills and the formation of cultural competence are presented.

Keywords: pedagogical design, design objects, curriculum, training manual, control and measuring materials

Authors' contribution: Liubetskaya K.P. — concept and design of the study, writing of the text; Rodina M.Yu. — writing of the text.

Conflicts of interest. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 01.10.2024; approved after reviewing 20.10.2024; accepted 26.10.2024.

For citation: Liubetskaya, K.P., & Rodina, M.Yu. (2024). Approaches to the design of the academic discipline “Fundamentals of Linguoculturology” in the system of pre-university education. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 168–178. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-168-178>

References

- Chumak, L.N. (2009). *Methods of teaching Russian as a foreign language*: training manual. Belarus State University Publ. (In Russ.).
- Liubetskaya, K.P. (2017). Course of linguoculturology in the system of pre-university education: how to teach? *Actual problems of the content and technology of updating pre-university education*, 3, 54–56. (In Russ.).
- Passov, E.I., & Kuzovleva, N.E. (2010). *Foreign language lesson*. Gloss Press. (In Russ.).
- Pustovalova, O.S. (2004). Cultural studies materials in foreign language classes: technology of value analysis and typology of educational activities. *Bulletin of the VSU, Series “Linguistics and intercultural Communication”*, (1), 109–113. (In Russ.).
- Rodina, M.Y. (2022). Multimodal sources of information as a means of developing linguistic and cultural skills of a foreign student at the initial stage of education. *Actual problems of teaching foreign citizens in the system of pre-university education*, (4), 186–191. (In Russ.).
- Safonova, V.V. (2001). *Problematic tasks in English lessons at a secondary school*. Voronezh. (In Russ.).

- Shibko, N.L. (2003). A set of speech exercises for the development of cultural skills among foreign students of philological faculties when teaching speaking. *Bulletin of the BOPRYA: scientific and methodological journal*, (2), 59–69. (In Russ.).
- Shibko, N.L. (2006). The development of cultural skills of foreign students in teaching speaking. *Ways of the Celestial Empire: collection of scientific tr.*, Vol. 1. Part 1, 262–269. (In Russ.).
- Surygin, A.I. (2001). *Pedagogical design of the system of pre-university training of foreign students*. Zlatoust Publishing House. (In Russ.).
- Sysoev, P.V. (2004). *The concept of linguistic multicultural education (based on the material of the cultural management of the USA)*, Doctor of Education Thesis. (In Russ.).
- Vorobyov, V.V., Vasilyuk, I.P., Paramonov, D.A., & Shmelkova, V.V. (2022). *Applied linguoculturology: the word and the way of life of the Russian people: a textbook*. RUDN University Publ. (In Russ.).
- Yurkov, E.E. (2003). On the question of the basic concepts of linguoculturology. *Russian as a foreign language in linguistic and cultural aspects: scientific and methodological materials*. St. Petersburg, 14–15. (In Russ.).

About authors:

Katsiaryna P. Liubetskaya — PhD in Philology, Associate Professor, Head of Department of Russian as a Foreign Language in Professional Education, Faculty of Pre-University Education of Foreign Citizens, Institute of Additional Education, Belarusian State University, 25 Akademicheskaya st., Minsk, 220072, Republic of Belarus, katerina_lingvo@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7318-9583 SPIN-code: 6795-3390

Marina Yu. Rodina — Senior lecturer, Department of Russian as a Foreign Language in Professional Education, Faculty of Pre-University Education of Foreign Citizens, Institute of Additional Education, Belarusian State University, 25 Akademicheskaya st., Minsk, 220072, Republic of Belarus, mararoenator@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6664-2458 SPIN-code: 9392-4047

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL EDUCATION



Гусейнова Татьяна Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры современного
русского языка, Российско-Таджикский
(славянский) университет, Республика
Таджикистан, 734025, Душанбе,
ул. М. Турсунзаде, д. 30, maori-ma@mail.ru

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-179-189

EDN: JIJBIY

УДК 811.161.1:37.01

Научная статья

Формирование навыков функциональной грамотности у будущих учителей русского языка и литературы

Т.В. Гусейнова

Российско-Таджикский (славянский) университет, Душанбе, Республика Таджикистан
✉ maori-ma@mail.ru

Аннотация. В Республике Таджикистан объявлена реформа образования, которая основной целью на уровне средней школы считает введение компетентностного подхода. В осуществлении данной реформы возникли препятствия: традиционный авторитарный подход к проведению учебно-воспитательной работы в школе и незначительное количество инициативных учителей высокой профессиональной квалификации, которые бы были способны воспринять новые идеи, реализовать их в практической деятельности применительно к условиям своей работы. Для создания благоприятных условий перехода на компетентностное обучение было решено обучить компетентностному подходу студентов — будущих учителей. В исследовании описывается организация экспериментального обучения будущих учителей русского языка и литературы. В эксперименте принимали участие студенты третьего курса филологического факультета, которые осваивали курс «Введение в компетентностный подход» в форме смешанного обучения, т.е. самостоятельно изучали материалы курса на платформе Moodle, а на практических аудиторных занятиях обсуждали теоретические вопросы. Исследование выявило отсутствие у студентов, закончивших школу с таджикским языком обучения, функциональной грамотности, которая предполагает понимание чужого текста и создание своего, умение мыслить

© Гусейнова Т.В., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

и анализировать факты, вырабатывать собственное суждение о прочитанном и уметь применить полученную информацию на практике. Дан анализ ситуации и формулируются рекомендации по преодолению отрицательных явлений в обучении студентов.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, компетентностный подход, экспериментальное обучение, смешанное обучение, формирующее оценивание, педагогическое общение

Заявление о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 01.09.2024; одобрена после рецензирования 01.10.2024; принята к печати 20.10.2024.

Для цитирования: Гусейнова Т.В. Формирование навыков функциональной грамотности у будущих учителей русского языка и литературы // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 179–189. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-179-189>

Введение

В системе образования Республики Таджикистан с 2010 г. проводится начавшаяся с введения в высшие учебные заведения кредитно-модульной системы оценивания реформа, так и не принеся ожидаемых результатов улучшения качества обучения. В настоящее время (с 1 сентября 2019 г.) нововведения имеют место и в системе среднего образования, они касаются внедрения компетентностного подхода в преподавание школьных предметов. Сама идея в рамках школьного курса научить учащихся самостоятельно думать, проявлять инициативу на уроке, добывать знания и применять их на практике замечательная (Сафин и др., 2018), однако ее реализация натолкнулась на ряд серьезных препятствий. Это, прежде всего, традиционный авторитарный подход к проведению учебно-воспитательной работы в школе, который зиждется на подобной многолетней (а возможно, и многовековой) практике работы с детьми. Другое препятствие — крайне малое количество инициативных учителей с высокой профессиональной квалификацией, которые бы были способны воспринять новые идеи, реализовать их в практической деятельности и развить применительно к условиям своей работы.

Проблема внедрения в школы компетентностного подхода затрагивает систему профессиональной подготовки и повышения

квалификации не только учителей средних общеобразовательных учреждений, но и преподавателей вузов. Повышение квалификации в форме краткосрочных курсов и лекций не дает значимого эффекта, поскольку в ходе их проведения не организуется инновационная деятельность самих учителей, которых после прослушивания курса лекций или сообщения о том, как можно улучшить качество работы, никто и ничто не обязывает попробовать применить полученные знания в практической деятельности, т.е. в структуру их профессиональных убеждений и навыков новые профессиональные знания не входят.

В связи с этим была предпринята попытка организовать обучение новому подходу, который затрагивает и организацию работы с новым материалом, и речевое поведение учителя, и способы оценивания, через самостоятельное изучение научно-методических положений с помощью освоения смешанного курса «Введение в компетентностный подход» не только преподавателями вузов, но и студентами — будущими учителями русского языка в школах Таджикистана. Вначале курс изучали преподаватели четырех вузов, которые позже проводили занятия по курсу со студентами своих университетов. В Российско-Таджикском (славянском) университете по данной программе проводились занятия в двух

группах — на естественно-математическом и филологическом факультетах. Обучение требовало минимума умений и навыков пользования компьютером.

Введение компетентностного подхода в школьную систему образования может коренным образом изменить не только содержание и методы обучения, но и взаимоотношения участников учебного процесса: ученик из объекта обучения при компетентностном подходе становится субъектом учебного процесса, открывателем нового знания, заинтересованным в его получении. Эта интересная технология, которая может быть использована, если не полностью, то хотя бы частично, чтобы оживить работу в школе, перевести ее в русло живого общения, полезного детям и нужного для совершенствования учебного процесса. Однако нельзя утверждать, что компетентностный подход механически можно перенести в школы с таджикским языком обучения: применительно к существующим условиям школьного лингвистического образования его следует адаптировать.

Работа со студентами 3-го курса филологического факультета на платформе MOODLE в течение семестра явно обнаружила существующую глобальную проблему недостаточной функциональной грамотности студентов не только потому, что обучение в Славянском университете проходит на русском — неродном для большинства из них языке, но и по другим причинам.

Обзор литературы

Функциональная грамотность как социально-педагогическое понятие — термин, не устоявшийся в научной литературе. В документах об образовании Евросоюза функциональная грамотность представлена как умение читать, писать и считать, т.е. как минимально необходимые для жизни умения. Но более значимым для комплекса педагогических наук представляется краткое определение функциональной грамотности как умения работать с информацией.

Авторы «Современного словаря методических терминов и понятий» отделяют понятие функциональной грамотности от понятия «элементарная грамотность»: «Функциональная грамотность (англ. functional literacy). Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, функциональная грамотность есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» (Азимов, Щукин, 2018: 380). Некоторую расплывчатость в определение вносит выражение «для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде». Следовательно, важнейшее условие — соответствие уровня развития функциональной грамотности культурной среде, в которой живет человек, хотя в наше время понятие «культурная среда» чрезвычайно многообразное, как и многообразны ее характеристики.

Работа с информацией предполагает прежде всего умение работать с книгой либо с другим источником текстовой информации (электронным), т.е. чтение как сложный когнитивный процесс, от которого зависят не только личностные, но и профессиональные качества человека, — важнейшая составляющая функциональной грамотности. Следовательно, проблема лежит в плоскости школьного обучения, а именно — его начального этапа, на котором формируются навыки чтения.

Безусловно, первой ступенью функциональной грамотности следует считать умение читать и понимать тексты. По этому поводу психолог Л. Ясюкова пишет, что проблема снижения грамотности впервые выявилась в середине 90-х гг. XX в. По ее мнению, это стало результатом перевода системы обучения грамоте на звуковой анализ слов, что произошло

в 1980-х гг. Приводя интересные данные о психологических экспериментах с детьми и взрослыми, автор подчеркивает мысль о важности умения читать «про себя», считает, что озвучиваемый текст не дает его понимания, а это приводит к тому, что словарный запас ребенка не пополняется. В свою очередь, бедный словарный запас мешает обучению в целом, что выражается в падении мотивации. Л. Ясюкова констатирует тот факт, что идет постоянное падение грамотности. На сегодняшний день треть выпускников 11-х классов может понять содержание научных и литературных текстов, остальные не только не в состоянии учиться дальше, но испытывают серьезные трудности в выборе профессии, так как многие специальности, даже не требующие наличия высшего образования, предполагают понимание написанного (Ясюкова, 2015). Нацеленные на звуковой анализ слова, младшие школьники не проявляют внимания к слову, у них не включается воображение, не осуществляется переход от фактов и образов, вычитанных из текста, к мысли. Возможно, не возникают даже образы, потому что дети не пытаются вникнуть в смысл озвучиваемых слов, предложений и текста в целом. Ребенок, который недостаточно мотивирован и не обладает соответствующим словарным запасом, встречая непонятное слово, теряет интерес к чтению вообще, а следовательно, и к обучению; он отучается мыслить образами, так как у него теряется связь между прочитанными словами и мышлением.

В средних общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан с таджикским языком обучения, выпускники которых в основном и составляют контингент студентов Российско-Таджикского (славянского) университета, дело с обучением грамоте на родном языке обстоит еще хуже. В действующие учебники по предмету «Забони модари» («Родной (материнский) язык») для 2-го класса внедрена технология интегрированного обучения: параллельно с современным таджикским языком дети, которые еще не научились нормально читать, изучают тексты таджикско-персидских

классиков XVI–XVII вв. На изучение предмета отводится 11 часов в неделю. Учитель обязан прочитать детям древний текст, разъяснить непонятные устаревшие слова и потом переходить к языковым упражнениям на современном таджикском языке. Такой способ организации языковых занятий внедрен решением Академии образования Таджикистана. Считается, что подобная интеграция, с одной стороны, прививает детям патриотические чувства, а с другой — позволяет создать целостную картину мира, развивает мышление ребенка (Шарифзода, 2010). Изучаемые тексты средневековых авторов — притчи, легенды, басни — были написаны никак не для детского чтения, и, соответственно, на уроке не мотивируют к чтению как к процессу познания и мышления.

Кроме того, в современном таджикском языке примерно с начала 2000-х гг. происходит замена всем понятного и привычного лексического состава на заимствования из персидского и арабского языков. Новые слова вводятся в школьные и вузовские учебники на таджикском языке. Каждое слово, которое было воспринято таджикским языком еще в советское время, рассматривается под углом зрения его этимологии. Слова, пришедшие из русского языка, но возникшие в европейских языках, остаются в таджикском языке как международные; иные, даже таджикские, обозначающие абстрактные понятия и научные термины, заменяются. Все это не способствует пониманию учебных текстов и ведет к резкому снижению уровня функциональной грамотности как на родном языке, так и на русском. По свидетельству преподавателей вузов — носителей таджикского языка, после лекции студенты просят разъяснить новые термины — перевести их либо на русский, либо на английский язык, чтобы можно было понять, о чем идет речь. К сожалению, большей популярностью в этом случае начинает пользоваться английский язык, который студентам кажется более легким, вероятно, потому что не требует работы воображения.

Разбудить мысль, стремление к самостоятельному познанию у современных молодых людей, действительно, сложно. Но самостоятельное познание, исследование через чтение — это лучший, хотя и не самый легкий путь обучения. Так, Н.Г. Чернышевский считал самым важным в университетском образовании самостоятельную работу по книгам. Д.Н. Писарев говорил, что настоящее образование есть самообразование. Н.И. Пирогов, хирург и просветитель, считал, что читать лекции целесообразно тогда, когда лектор излагает совершенно новый, еще нигде не опубликованный материал, а также, если лектор великолепный оратор и обладает выдающимся даром слова. Пирогов предлагал следующий способ организации вузовского обучения: студенты сначала самостоятельно читают текст лекции и формулируют вопросы по данной теме, потом передают свои вопросы преподавателю, который строит лекцию по переданным ему вопросам (Меньшиков, 2021). Это примерно то же, что и предлагается в нашем смешанном курсе «Введение в компетентностный подход». Эти мысли об организации образования вполне соотносятся с мыслью древнего китайского философа Конфуция, который говорил: «Три пути ведут к знанию: путь размышления — это путь самый благородный, путь подражания — это путь самый легкий, и путь опыта — это путь самый горький».

Система традиционного обучения при условии полного авторитета учителя позволяла экономить учебное время, формировать знания, умения и навыки, а также учитывать практическую направленность знаний. Теперь некоторые условия обучения изменились, соответственно изменились ученики и педагоги, изменились и их взаимоотношения.

Общение в учебной аудитории стало формальным. Последнему аспекту — взаимоотношениям обучающего и обучающихся — следует уделить особое внимание при выполнении современных психолого-педагогических исследований. Взаимоотношения в классе, в студенческой аудитории нельзя рассматривать как механическую передачу знаний плюс

обратную связь, выявляющую степень усвоения изученного. Спецификой этой стороны обучающей деятельности учителя является то, что учебная аудитория по манере общения педагога всегда верно определяет его личностные характеристики: добрый или злой, спокоен или раздражен, весел или грустен, требовательный или позволит бездельничать на занятиях, будет нас понимать или не стоит ждать от него никакого сочувствия, взаимопонимания. И только учитель, сохраняя «честь мундира», пересиливая в себе все человеческие (даже материнские) инстинкты, противопоставляет себя классу/студенческой аудитории, стремится показать себя сверхчеловеком, который знает все и никогда не ошибается. К такому преподавателю студент никогда не подойдет с вопросом, а если подойдет с просьбой помочь, объяснить, то получит жесткий или унижительный для него ответ (Гусейнова, 2021).

П.В. Меньшиков в монографии «Психология учебного взаимодействия», анализируя педагогические новации в аспекте психолого-педагогического взаимодействия, пишет: «...даже традиционные, неплохо зарекомендовавшие себя в образовательной практике формы и приемы учебного взаимодействия с психологической точки зрения изучены все еще поверхностно» (Меньшиков, 2021: 6). Поэтому необходимы новые тенденции в организации учебного процесса и, соответственно, новые подходы к организации педагогического взаимодействия учителя и обучающихся, которые заложены в компетентностном подходе.

Материалы и методы

Учебный курс «Введение в компетентностный подход» имеет общепедагогическую направленность, но отдельные задания ориентируют студентов на применение получаемых знаний в области преподавания русского языка.

Занятия со студентами филологического факультета проводились в смешанном формате, предполагающем работу студентов дома в онлайн формате на платформе MOODLE

в сети Интернет и обсуждение с преподавателем изученного самостоятельно на занятиях. Студенты, не изучившие стационарный курс методики преподавания русского языка, должны были изучать учебные тексты в курсе «Введение в компетентностный подход» самостоятельно и выполнять учебные задания на платформе, описывая свою точку зрения на рассматриваемую в учебных модулях методическую проблему.

Курс был рассчитан на 72 часа: 36 аудиторных и 36 самостоятельных часов — и включал 7 модулей. Работа на платформе оценивалась в обучающей программе преподавателем, включала много разнообразных заданий, в т.ч. тесты по изученным учебным текстам, поэтому подсчет баллов за выполненную учебную работу производился автоматически. Владение академическим языком от студентов не требовалось.

Для активизации мышления студентов на курсе темы модуля были сформулированы как вопросы: «Что значит кого-то научить?», «Как определить хорошего учителя?», «Откуда берется содержание обучения?», «Какое задание лучше?», «Зачем выполняем задания?», «Что значит оценивать?», «Что значит хорошо подготовиться к уроку?». От этих несложных дидактических вопросов в содержании модулей осуществлялся переход к активизации мышления студентов. Предлагаемый в курсе путь вел студентов от наблюдения и получения учебной информации из текстов через сравнение и рассуждение к самостоятельной формулировке выводов — нужно было самостоятельно учиться.

В соответствии с дидактическими принципами обучение начиналось с самого легкого — с опроса, что известно студентам об обучении, как они понимают роль преподавателя в учебном процессе. Такой диагностический опрос требовал от студентов несложных ответов, но с каждым модулем содержание заданий и обучающих материалов становилось сложнее. В каждом модуле несколько заданий предлагалось выполнить в группе, что, как и в школьном применении компетентностного

подхода, предполагало развитие навыков взаимопомощи, взаимовыручки, формирование навыков общения.

Преподаватель столкнулся с рядом сложностей: формулировка заданий для 75 % студентов была непонятной, несмотря на использование нетрудной лексики, и требовала особых разъяснений; необходимо было толкование терминов, которые освещались в содержании учебных текстов, организующих учебный процесс; начиная со второго модуля отмечалось минимальное проявление интереса к заданиям различного типа; необходимо было упрощать задания; пришлось серьезно адаптировать статьи, предлагаемые авторами курса в качестве учебных текстов; потребовалось коллективное обсуждение учебных материалов и пояснение способов выполнения заданий на компьютере (например, оформите свой ответ в виде отдельного файла, запишите видео выполненной в группе работы и разместите его в интернете, дайте ссылку и пр.).

В модуле «Что значит кого-то научить?» студентам необходимо было посмотреть видео урока русского языка или литературы и, абстрагируясь от содержания, описать черты/свойства хорошего учителя. Самостоятельного изучения компетентностного урока не получилось. При коллективном просмотре преподаватель помог выделить этапы урока. Урок понравился всем студентам; он отличался от привычного, традиционного урока, и учитель понравился студентам, но конкретно объяснить, в чем отличие урока от традиционного и какие именно свойства учителя позволили добиться высокой активности школьников, студенты не смогли.

Следующая задача состояла в том, чтобы определить, что важнее для учащихся — знания или умения? Компетентностный подход построен на усилении практической направленности обучения, что вполне соответствует психологическим особенностям современных детей, которым обязательно надо знать, *для чего* они выполняют то или иное задание, *когда* конкретно эти знания им понадобятся, *какова практическая ценность* учебных

действий. Такая установка не противоречит общим положениям: язык в системе школьного обучения изучается для практического владения (совершенствования владения). Наблюдая урок, студенты не увидели его практической направленности: по их мнению, дети активно работали и выполняли все задания только потому, что учитель сумел *хорошо объяснить учебный материал*, хотя дети в анализируемом уроке находили новые знания под руководством учителя, но самостоятельно.

Трафаретное методическое мышление будущих учителей, неумение анализировать и сравнивать, представлять и воспроизводить в своем воображении услышанное и увиденное, переносить это в известную им педагогическую ситуацию проявились в полной мере в работе с учебными текстами. Преподаватель при этом в течение курса не имел права делать пространственные комментарии студентам, лучшая его позиция в аудитории — позиция фасилитатора.

К.Д. Ушинский считал, что «сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. В дидактике сравнение должно быть основным приемом» (Ушинский, 1949: 332). Попытки преподавателя максимально конкретизировать обучающий материал курса, насыщенный мини-лекциями, видеоматериалами и текстами адаптированных статей, с помощью различного типа вопросов, обычно не вызывали у студентов особого интереса на занятиях. Только одна студентка задала вопрос о том, что же такое компетенция и компетентность, хотя студенты должны были прийти к самостоятельному выводу после лекции профессора И.А. Зимней по этому вопросу. Если есть два термина, значит, их смысловое содержание различно. Лекцию И.А. Зимней студенты могли посмотреть и послушать по видео, а также прочитать ее адаптированный текст, на который в курсе была ссылка. После изучения лекции в следующем задании предлагалось сформулировать 3 вопроса к лектору (такое задание часто встречалось в курсе). Безусловно, вопросы по их глубине позволяют выявить степень понимания и осознанности восприятия

материала. Очень многие студенты группы затруднялись в формулировке вопросов по этой ключевой проблеме — компетенция и компетентность, вероятно потому, что содержание не коснулось их мыслей, рассуждений по проблемам курса. Модуль «Какое задание лучше?» содержал попытку нацелить студентов на анализ содержания, ведь они теперь узнали, что компетенция — это знания и умения плюс ценностное отношение к ним, т.е. понимание того, зачем нужны знания и умения, приобретаемые на уроке, в чем их ценность, где и для чего их можно применить, узнали, что кроме предметных компетенций, есть также личностные и наиболее ценные метапредметные компетенции, которые нужны для жизни, для дальнейшего приобретения знаний. Эти компетенции также описываются в педагогической литературе как «универсальные учебные действия» (Меркулова, 2016).

Приведение примеров заданий, направленных на передачу знаний и формирование компетенций вызвали у студентов большие затруднения, потому что, как и большинство учителей, студенты рассуждали так, что все упражнения в учебнике полезны и не надо думать, какие из них полезнее для обучения, а авторы курса — по-другому: что далеко не все упражнения полезны, и учитель для своего урока должен отбирать или составлять задания для формирования компетенций. В этом модуле студентам было дано понятие «копилка» как набор элементов, необходимых для проведения исследований школьниками на уроке. Элементы копилки, например, языковые примеры, иллюстрирующие какое-либо правило, идентичны, но в чем-то различаются. Копилку собранных заданий студенты должны были на основе сравнения классифицировать по определенным признакам и понять, как дети на уроке будут самостоятельно проводить такое исследование. Задания для анализа были взяты из действующих школьных учебников.

Следующий модуль «Зачем выполняем задание?» посвящался определению целей обучения. Всякая ли цель хороша? Почему, например, стремление получать отметку «пять»

не всегда хорошо? Почему отличное, подробное объяснение учителем грамматической темы не является верным методическим решением для проведения некоторых уроков? Это позволяло исподволь подвести студентов к мысли о том, что должно мотивировать учащихся. Стремление к достижению цели, которая содержит установку на практическое применение изучаемого материала и сформулирована самими школьниками, будет выражено у учащихся более ярко и последовательно, будет гарантией выполнения самостоятельной работы. Попутно разговор шел о том, какие цели лучше, как правильно поставить цель (Бессонова, 2020). Идея заключалась в том, что чем конкретнее для себя человек формулирует цель, тем она становится для него более достижимой, причем это утверждение касалось не только образовательного процесса, но и жизни.

Логический переход от целей к оценке результатов обучения проявился в модуле «Что значит оценивать?». Формирующее (или формативное) оценивание — это важнейшая часть компетентностного подхода, которая поддерживает мотивацию самостоятельного образовательного процесса в школе, помогает ученику поверить в свои силы. Если человек (ученик) сам сформулировал цель учебной деятельности, понимая ее практическую значимость, он будет работать и самостоятельно оценивать результат на разных этапах выполнения учебной работы. Среди приемов формирующего оценивания критериальное занимает одно из ведущих мест. Студенты изучали адаптированный вариант статьи Ю.В. Романова о критериальном оценивании (Романов, 2010), в которой говорится об организации совместно с учащимися этой важной формы проверки знаний, навыков и компетенций. На вопрос преподавателя о том, что необходимо, чтобы учащиеся сформулировали критерии оценки своих работ для самопроверки и проверки учителем, никто из студентов не пришел к правильному выводу о важности особой атмосферы доверия между учителем и учащимися.

В конце каждого модуля студентам предлагалась рефлексия с целью обобщения полученных научно-методических знаний и опыта. Сначала идет рефлексия простейшая (чему научились, что было полезно и интересно), затем следует рефлексия более сложная (какая из написанных участниками курса рефлексия более конкретная, как добиться конкретики в рефлексии и пр.), и в конце курса дается отзыв о содержании и формах работы на курсе. Отзывы обучающихся подтвердили мысль о том, что студенты, не владеющие функциональной грамотностью, с большим трудом осваивают самостоятельную, важную для их профессионального совершенствования информацию и не в силах применить ее на практике даже тогда, когда в обучении им была предоставлена возможность испытать на себе все важнейшие элементы предлагаемой системы. В период первой учебной педагогической практики студенты, из которых только 3 человека (20 %) осознали ведущие положения учебного курса «Введение в компетентностный подход», проводили уроки по модели, предложенной в курсе (Камалетдинова, 2016). Остальные копировали модель, не совсем понимая ее целей, предлагающихся форм работы и их логической последовательности. Полученную методическую информацию предстоит проверить также в период предстоящей производственной практики.

Результаты

Без назидательности, на основе самостоятельного изучения адаптированных текстов студенты в процессе смешанного обучения испытали на себе практически все аспекты компетентностного обучения. Они освоили некоторые положения компетентностного подхода, попытались провести занятия с учетом требований компетентностного подхода. Кроме этого, совершенствовались их навыки работы с современными техническими средствами обучения. Студенты научились находить в интернете видео уроков, выбирать наиболее интересный материалы, старались отвечать

на вопросы, сформулированные в рамках учебного курса, и отправлять выполненные задания в различных формах; слушали видео с выступлением известного психолога, ориентируясь на тайм-код; читали статьи на обсуждаемые темы и высказывали свое мнение по поводу рассматриваемых педагогических проблем.

Обсуждение

Из опыта проведения подобного рода ориентированных на педагогическую практику занятий смешанного курса преподавателю следует сделать ряд выводов:

- 1) необходимо использовать адаптированные тексты учебно-методического содержания;
- 2) надо научиться задавать больше вопросов, добиваясь «расшифровки» каждого важного положения учебной информации, полученной студентами в процессе самостоятельного чтения, выслушивать ответы студентов и постоянно искать такой аспект в ответах наших студентов, на основании которого можно было бы создать ситуацию для размышления, побудить

их думать всесторонне, сравнивать, находить аналогии и учиться применять свои умения в конкретной педагогической ситуации;

- 3) с авторитарных позиций преподавать курс, основанный на положениях компетентностного подхода, как и вести занятия в школе, невозможно. Содержание и методика проведения курса требуют доброжелательного отношения между преподавателем и студентами.

Заключение

Исследование, проведенное в условиях существующего в Республике Таджикистан полилингвизма и сложной ситуации в системе образования, показало, что даже при отсутствии у студентов навыков анализа специального учебного текста профессиональной направленности можно добиться определенных позитивных результатов. Для этого необходимо, чтобы сам преподаватель владел технологией и четко представлял цели и средства компетентностного подхода, включающего как психолого-педагогические, так и методические знания.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М. : Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
- Бессонова В. Как правильно поставить цель (задачу) // Школа Жизни.ру: познавательный журнал. 2020. URL: <https://www.shkolazhizni.ru/school/articles/12837/> (дата обращения: 18.11.23).
- Гусейнова Т.В. Педагогический дискурс как условие совершенствования образовательного процесса // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс : материалы II Междунар. науч.-практ. конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» (15–16 октября 2021 г.). М. : Перо, 2021. С. 338–342.
- Камалетдинова Г. Структура современного урока в соответствии с требованиями ФГОС // Pedsovet.su: сообщество педагогов. 2016. URL: https://pedsovet.su/fgos/6360_struktura_uroka_po_fgos (дата обращения: 21.12.2022).
- Меньшиков П.В. Психология учебного взаимодействия. 3-е изд. СПб. : Лань, 2021. 256 с.
- Меркулова Т.В. Универсальное учебное действие «сравне-ние» — новая профессиональная задача для педагога // Директория. 2016. URL: <https://direktoria.org/journals/author.php?ID=1978> (дата обращения: 23.04.2023).
- Сафин Д.В., Мухтори К., Умаров У., Садурдинов Х., Наджимиддинов А., Халимов А. Реализация компетентностного подхода в обучении естественным предметам и информационным технологиям : учеб.-метод. пособие. Душанбе : Министерство образования и науки Республики Таджикистан, 2018. 36 с.
- Романов Ю.В. Критериальное оценивание в гимназии № 45 г. Москвы // Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М.А. Пинская. М. : Логос, 2010.
- Хуторской А.В. Что такое современный урок // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. № 3. 0529–10.
- Шарифзода Ф. Интеграционные процессы в образовании // Актуальные проблемы современной педагогики : в 2 томах. Душанбе : Ирфон, 2010. Т. 1. С. 345–382.
- Ясюкова Л. Неграмотность — почему? // Наука и жизнь. 2015. № 6. URL: <https://m.nkj.ru/archive/articles/26453/> (дата обращения: 18.04.2024).
- Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М., Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. Т. 7. 365 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-179-189

EDN: JIJBIV

UDC 811.161.1:37.01

Research article

The formation of functional literacy skills of future teachers of Russian language and literature

Tatyana V. Guseynova

Russian Tajik (Slavic) University, Dushanbe, Republic of Tajikistan

✉ maori-ma@mail.ru

Abstract. An education reform has been announced in the Republic of Tajikistan, which considers the introduction of a competency-based approach to be the main goal at the secondary school level. But obstacles arose in the implementation of the reform: the traditional authoritarian approach to teaching and educational work at school and a small number of proactive teachers with high professional qualifications who would be able to perceive new ideas and implement them in practice, in relation to the conditions of their work. To create favorable conditions for the transition to competency-based education, it was decided to teach students — future teachers — a competency-based approach. The study describes the organization of experimental training for future teachers of Russian Language and literature. The experiment involved third-year students of the Faculty of Philology who were studying the course “Introduction to the Competency-Based Approach” in the form of blended learning, i.e. independently studied the course materials on the Moodle platform, and discussed the content of theoretical material during practical classroom sessions. The study revealed a lack of functional literacy among students who graduated from Tajik-language school. Functional literacy involves understanding someone else's text and creating your own, the ability to think and analyze facts, develop your own judgment about what you read and be able to apply the information received in practice. The study provides an analysis of the situation and formulates recommendations for overcoming negative phenomena in student learning.

Keywords: methods of teaching the Russian Language, competency-based approach, experimental learning, blended learning, formative assessment, pedagogical communication

Conflicts of interest. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 01.09.2024; approved after reviewing 01.10.2024; accepted 20.10.2024.

For citation: Guseynova, T.V. (2024). The formation of functional literacy skills of future teachers of Russian Language and literature. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 179–189. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-179-189>

References

- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2018). *Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of teaching languages*. Russian Language: Courses. (In Russ.).
- Bessonova, V. (2020). How to set a goal (task) correctly. *ShkolaZhizni.ru: educational journal* [electronic resource]. (In Russ.). Retrieved on November 18, 2023 from www.shkolazhizni.ru/school/articles/12837/
- Guseynova, T.V. (2021). Pedagogical discourse as a condition for improving the educational process. Epistemological foundations of modern education: topical issues of promoting fundamental knowledge in the educational process. *II International Scientific and Practical Conference of the Borisoglebsk branch of Voronezh State University Conference Proceedings* (pp. 338–342). Pero Publishing House. (In Russ.).
- Kamaletdinova, G. (2016). The structure of a modern lesson in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard. *Pedsovet.su: community of teachers*. (In Russ.). Retrieved December 21, 2022, from pedsovet.su/fgos/6360_struktura_uroka_po_fgos
- Khutorskoy, A.V. (2012). What is a modern lesson. *Internet magazine “Eidos”*. No. 3. 0529-10. (In Russ.).
- Menshikov, P.V. (2021). *Psychology of educational interaction*. Ed. 3. Lan. (In Russ.).
- Merkulova, T.V. (2016). Universal educational action “comparison” — a new professional task for a teacher. *Directory*. (In Russ.). Retrieved April 04, 2023, from <https://direktoria.org/journals/author.php?ID=1978>

- Romanov, Yu.V. (2010). Criterial assessment in Moscow Gymnasium No. 45. At *Formative assessment: assessment in the classroom: teaching aid*. Ed by Pinskaya, M.A. Logos. (In Russ.).
- Safin, D.V., Mukhtori, K., Umarov, U., Saduridinov, H., Nadzhimiddinov, A., & Khalimov, A. (2018). *Implementation of a competency-based approach in teaching natural sciences and information technology: textbook*. Ministry of Education and Science of the Republic of Tajikistan Publ. (In Russ.).
- Sharifzoda F. (2010). Integration processes in education. *Actual problems of modern pedagogy*. Irfon, Vol. 1. 345–382. (In Russ.).
- Ushinsky, K.D. (1949). Collected Works. Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, Vol. 7. (In Russ.).
- Yasyukova, L. (2015). Illiteracy — why? *Science and Life*, (6). (In Russ.).

About the author:

Tatyana V. Guseynova — Doctor of Education, Professor, Department of Modern Russian Language, Russian-Tajik (Slavic) University, 30 M. Tursunzade St, Dushanbe, 734025, Republic of Tajikistan, maori-ma@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕСТИРОВАНИЕ LANGUAGE EDUCATION AND TESTING



Баяндина Сауле Жумажановна

доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой теоретического
и прикладного языковедения,
Казахский университет международных
отношений и мировых языков имени
Абылай хана, Республика Казахстан,
050022, Алматы, ул. Муратбаева, д. 200,
bayandina2004@mail.ru
ORCID: 0009-0004-5001-2111

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-190-199

EDN: JCLVSS

УДК 81.1

Научная статья

Функции текста и перевода в билингвальном образовательном процессе

С.Ж. Баяндина

Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, *Алматы, Республика
Казахстан*

✉ bayandina2004@mail.ru

Аннотация. Проблема использования в образовательных целях текста и его перевода рассмотрена с акцентом на выявление их функциональных особенностей и роли в формировании билингвальной личности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения роли и функций текста и перевода в учебном процессе в полиязычном обществе, где наблюдается естественное двуязычие в сфере образования. Текст как полифункциональное явление выполняет несколько функций, характерных для сферы образования. В обучении второму языку, русскому или казахскому, роль текста значительно усиливается. Отмечено, что тексты, имеющие дидактический потенциал, требуют включения в учебный процесс также и их оригинальных переводов в научном, публицистическом и художественном стилях, сопровождаемых использованием двуязычных словарей в качестве средства изучения языков в естественной казахско-русской билингвальной среде. В этой связи особенно важен лингвокультурный компонент обучения, а также анализ восприятия текста обучающимися и использование переводов текста в условиях межкультурной коммуникации, когда обучающиеся приоб-

© Баяндина С.Ж., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

щаются к другой культуре, что в итоге формирует билингвальную личность. Приведено несколько исторических фактов, которые показывают особенности развития двуязычного образования в казахстанском обществе. Отмечено, что в условиях межкультурной коммуникации Казахстана в последние годы активизировались сравнительные и сопоставительные исследования и значительно возросла потребность в двуязычных специалистах, участвующих в научно-учебной деятельности профессионального общения в науке и образовании.

Ключевые слова: научный текст, учебный текст, двуязычие, сфера образования, билингвальная личность

Заявление о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 01.11.2024; одобрена после рецензирования 15.11.2024; принята к печати 20.11.2024.

Для цитирования: Баяндина С.Ж. Функции текста и перевода в билингвальном образовательном процессе // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 190–199. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-190-199>

Введение

Одна из сфер социальной коммуникации, в которой использование текста является потребностью, — это образование. Устные и письменные тексты становятся постоянными спутниками системы образования с момента ее зарождения. Интересна история создания разного рода учебных текстов. Как отмечают ученые, занимающиеся вопросами философии образования (Гусинский, Турчанинова, 2000), первая школа появилась в Шумере — государстве на древнем Ближнем Востоке, она возникла первоначально при храме, а затем стала светским образовательным центром. В качестве учебных текстов тогда использовались мифы, эпические сказания, псалмы, гимны, любовные песни, погребальные плачи. В этот период использовался неспециализированный материал. При этом, согласно источникам, с появлением потребности в учебных текстах шумерские учителя стали сами составлять сочинения из слов и выражений, в которых в зависимости от содержания фигурировали различные группы слов, характеризующихся лингвокультурными особенностями: названия растений, различных живых существ, камней и минералов, стран, городов и селений.

Со временем совокупность учебных текстов можно было дифференцировать на две большие группы — гуманитарного и естественно-научного цикла. Постепенно система образования производит отбор текстов, на смену

оригинальным текстам приходят всякого рода толкования, комментарии, интерпретации, сопровождающие переводные тексты. Система образования начинает приобретать функции своеобразного шлюза между личностью и культурой. При этом тексты, в свою очередь, в этой системе выполняют одну из важнейших функций — образовательную. С появлением новых специализированных языков и текстов возникает необходимость в профессиональной подготовке людей, а дифференциация наук способствует появлению предметности в преподавании.

На современном этапе развития образования каждая наука имеет свои учебные предметы, основы научных знаний отражены в учебниках по специальности, в которых изложены научные основы изучаемых дисциплин, результаты научных достижений и их объяснения.

В лингвистической подготовке преподавателей-словесников тексты, разумеется, применялись всегда и будут применяться. Это социальная потребность, обусловленная спецификой отрасли науки и образования, сферой профессиональной подготовки учителей-филологов.

В преподавании многих лингвистических дисциплин используется языковой анализ с использованием текстов различного характера. Например, при изучении цикла исторических дисциплин привлекаются памятники

письменности, так как именно анализ оригинальных текстов, созданных многие столетия назад, поможет будущему специалисту узнать историю развития языка. Анализ художественных произведений разных исторических эпох способствует выявлению языкового стиля конкретного времени.

Тексты различного характера, применяемые при подготовке учителей-филологов, выполняют разные функции. Основной функцией научного текста является его информативная функция, тексты публицистики выполняют информативную функцию и функцию воздействия, художественные тексты — информативную, эстетическую и прагматическую функции.

Информативная функция текстов различных функциональных стилей отличается в первую очередь содержанием информации. Из научных текстов обучающийся черпает информацию научного характера, которая складывалась в отрасли гуманитарных наук в течение достаточно долгого времени. В текстах средств массовой информации, как правило, содержится информация о различных событиях, происходящих сегодня.

В сфере деловых отношений, например, в области менеджмента, информация классифицируется: по объекту управления; принадлежности к той или иной подсистеме управления; форме передачи (вербальная (словесная) и невербальная); изменчивости во времени; способу передачи; режиму передачи; назначению; стадии жизненного цикла объекта; отношению объекта управления к субъекту.

К качеству информации предъявляются требования своевременности, достоверности, достаточности, надежности, адресности, многократности использования, высокой скорости сбора, обработки и передачи, возможности кодирования и актуальности.

Информационный массив как упорядоченная по определенным признакам совокупность всех видов информации, используемой органами управления, должен обеспечивать: прямое обращение потребителей к хранимой информации; наиболее полное удовлетворение

их информационных потребностей; оперативный поиск и выдачу информации; сохранение информации от искажений. Поток информации — это движение информации от источников до потребителей. При этом восприятие подобного движения осложняется в условиях билингвальной среды, где функционируют два языка.

Цель исследования — рассмотреть лингвистическую подготовку преподавателей как важнейшее условие подготовки специалиста на основе изучения текстов русской художественной и учебной литературы и их переводов на казахский язык.

Обзор литературы

При анализе художественного текста обращается внимание на реализацию прагматической функции языка, которая, по мнению Л.А. Киселевой, «являясь разновидностью мыслительной и коммуникативной функций именно как единства, представляет собой не только предназначенность языковых средств для осуществления эмоционального мышления, но и их заданность, целенаправленность на регуляцию поведения» (Киселева, 1978: 42). Автор также считает, что данную функцию можно назвать эмоционально-воздействующей или эмоционально-регулятивной, так как таким образом акцентируется связь данной функции и с эмоциональным мышлением, и с воздействием и регуляцией — разновидностью вербального общения. Прагматическая функция языка представляет собой совокупность отдельных функций языка, таких как побудительная функция, эмоциональная функция, эмоционально-оценочная функция, экспрессивная функция, эстетическая функция, контактная функция. Функция воздействия на слушателя «осуществляется с помощью языковых средств, побуждающих адресата к тому или иному действию, поведению» (Киселева, 1978: 5).

Рассмотрение текста как предмета лингвистического анализа требует привлечения данных разных лингвистических дисциплин,

а также предметов, смежных с языковыми, таких как языкознание, история литературного языка, стилистика, литературоведение и т.д. Если сравнить литературоведческий анализ художественного текста с лингвистическим, то надо заметить, что первый базируется на выявлении его идейного содержания, жанровой принадлежности и структурной композиции. Одновременно проводится исторический анализ, так как в этом случае текст воспринимается как исторический документ, в котором отражается история духовной и эмоциональной жизни общества, а также и социологический: принимается во внимание то, что текст является материалом для изучения социальных типов, социальных характеров, социальных конфликтов. Лингвистический анализ художественного текста связан с литературоведческим, потому что лингвист учитывает идейно-тематическое содержание, анализируя функции языковых единиц, так как «каждая языковая единица ... рассматривается как эстетически значимая, содержательная единица», лингвистический анализ текста «устанавливает функции плана выражения (языковой основы текста) в формировании плана содержания (идейно-тематического и эстетического уровня текста)» (Купина, Николина, 2021).

Лингвистический анализ бывает формальным — в случаях, если языковые средства подвергаются рассмотрению без учета смысла всего произведения. При этом смысловой анализ осуществляется в двух направлениях: во-первых, устанавливается основная идея текста, проводится анализ языковой организации текста, во-вторых, внимание сосредоточивается на центральной языковой особенности текста, дается ее описание и сопоставление с другими языковыми особенностями, которые приводят исследователя к формулировке основных идейно-тематических характеристик.

Языковые единицы, привлекаемые для лингвистического анализа художественного текста, рассматриваются с функционально-эстетических позиций. В процессе

лингвоанализа из текста вычленяются самостоятельные языковые единицы (предложение, сложное синтаксическое целое), обладающие признаком смысловой законченности, несамостоятельные единицы языка (звуки, морфемы, слова, словосочетания), не обладающие этим признаком, а также нелинейные единицы (ударение, интонация), композиционно-графические единицы (строка, строфа, абзац, глава). При этом преподаватель должен не упускать из поля зрения функции языковых средств, свойственные их лингвистической природе, а также преподавателю следует научить студентов находить их функции, актуализированные спецификой текста. В билингвальной среде обучения подобные поиски порой бывают затруднены.

Таким образом, использование текста является потребностью в одной из важнейших сфер социума, а сам текст — одним из средств, с помощью которого осуществляется образовательная функция языка.

Материалы и методы

Материалами для исследования послужили учебные, научные, художественные тексты, которые используются в учебном процессе вузов Казахстана при обучении казахскому, русскому и иностранному языкам. Использованы также двуязычные словари, которые находят применение при переводах, анализе семантики неосвоенных слов. Методами исследования явились описательный, сопоставительный методы, методы анализа, синтеза, наблюдения и т.д.

Результаты

В сфере образования важное место занимает перевод текстов. Перевод в специальной лингвистической литературе определенное время рассматривался в контексте лингвистики¹. В последние несколько десятилетий теория перевода стала обозначаться

¹ Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М. : Большая российская энциклопедия, 1998. С. 315–317.

термином «транслятология». При этом с течением времени изменился взгляд ученых на природу перевода, что связано с появлением исследований во многих смежных с лингвистикой науках.

Социолингвистический аспект перевода основывается на работах лейпцигской школы теории перевода О. Каде, который «рассматривал перевод как важнейший вид языкового посредничества (*Sprachmittlung*), т.е. межъязыковой коммуникации, представляющей собой общественное явление — языковую деятельность людей, связанную с общественными условиями и служащую общественным целям» (Швейцер, 1985: 15). Его идеи развиваются в исследованиях Л.К. Латышева, по мнению которого, «общественное предназначение перевода как его постоянный классифицирующий признак во всех его реализациях» (Швейцер, 1985: 15). Социолингвистическую трактовку перевода дает казахстанский ученый Б. Хасанов, который рассматривает переводческое творчество как своеобразный вид двуязычия: «Видимо, это явление возникло в условиях одноязычия в гомогенном социуме, но осуществлялось непременно его двуязычными членами (Хасанов, 1990).

Трехсторонняя связь «автор — переводчик — читатель», утвердившаяся в сфере художественной словесности, порождает один из своеобразных случаев языкового контакта в многоязычной литературе, являющимся «одним из источников (родником) языкового контакта, а сам перевод — стимулирующим фактором развития двуязычия» (Хасанов, 1990, 152–153).

В рамках лингвокультурного аспекта перевод является одним из видов коммуникативной деятельности и лингвокультурным процессом, предполагающим языковую деятельность и служащим межкультурной коммуникации (Верещагин, Костомаров, 1990: 42), обеспечивающей «взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Ширяев, 1982: 36).

Перевод следует рассматривать и как психолингвистический процесс. Этот аспект перевода детерминирован тем, что перевод представляет собой один из видов речевой деятельности: «Перевод есть специализированная речевая деятельность, которая носит характер общественно-полезного труда, играет посредническую роль в коммуникации разноязычных индивидов и коллективов, комбинирует в своей структуре средства двух языков и два глобальных речевых способа, нацеленные на полноту и точную передачу речевых сообщений и жестко детерминирована в своем содержании внешними составляющими» (Комиссаров, 2017). Основываясь на работе Э.А. Гутта, попытавшегося применить к переводу теорию релевантности Д. Спербера и Д. Уилсона, Н.В. Комиссаров отмечает когнитивные аспекты перевода. Эта теория используется для объяснения природы перевода, поскольку перевод — «это всегда межъязыковое интерпретированное использование языка, ...общность вывода из текста оригинала и перевода обеспечивается путем интерпретации их семантических репрезентаций и контекстуальных допущений, отбираемых из соответствующей когнитивной среды», а такой подход, по мнению Э.А. Гутта, «дает единый принцип, объясняющий сущность перевода и его верность оригиналу, поскольку он представляет перевод как часть общечеловеческой психологии, включающей принцип релевантности и способность осуществить интерпретативное использование языка» (Комиссаров, 2017).

Перевод употребляется в тех областях социальной коммуникации, которые связаны с производственными и познавательными сферами. Все приведенные выше аспекты перевода лежат в основе использования его в сфере образования, которая рассматривается как посредник между личностью и культурой, поэтому школа, учитель и учебник заняты переводом с различных языков. Использование перевода в учебном процессе имеет свою методологию, методику, стиль и качество, что постоянно находится в поле зрения педагогов

и широкой общественности, и «для воспроизводства культуры имеет крайне важное значение, в каком виде предстанет она перед вступающими в жизнь поколениями» (Верещагин, Костомаров, 1978: 106). С этими словами нельзя не согласиться, ведь недаром утверждается, что переводы осуществляются не только с одного языка на другой язык, а из одной культуры в другую культуру.

Обсуждение

В полиэтнической стране — Республике Казахстан — овладение казахским языком — государственным языком, согласно толкованиям, данным в Конституции Республики Казахстан, «Законе о языках в Республике Казахстан», «Законе об образовании», а также в «Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2001–2010 годы», является первостепенным на всех уровнях образования. С самого начального этапа изучения казахского языка педагоги обращаются к текстам и использованию их переводов как в устной, так и в письменной коммуникации с целью их понимания. В значительной степени это ориентировано на ту часть населения, которая не владеет в полной мере языком. Перевод в данном случае выполняет важную посредническую роль между двумя языками. При этом использование перевода на всех уровнях образования имеет свои особенности. Например, перевод слов, словосочетаний и предложений характерен при обучении детей младшего возраста. Обычно эти переводы сопровождаются рисунками, так как наглядное восприятие облегчает усвоение слов и синтаксических конструкций. Красочные учебники и книги для детей являются иллюстрацией этого. Для них подбираются небольшие тексты познавательного и воспитательного характера, в конце которых обязательно дается перевод трудных слов и выражений. В старших классах предлагаются более объемные и сложные тексты, которые также снабжаются переводами, например, в случаях с незнакомой лексикой

в постатейных словариках, а также в конце всех учебников казахского языка размещаются русско-казахские словари, охватывающие активную и пассивную лексику, используемую в учебном процессе. На уроках казахского языка ученикам предлагается осуществлять устные и письменные переводы с казахского языка на русский или английский языки.

В условиях вузовской подготовки специалистов казахский язык сегодня включается в учебные планы как обязательная дисциплина. Здесь мы наблюдаем, что обучение казахскому языку, несмотря на имеющийся богатый опыт в этом направлении, все же сталкивается с определенными трудностями, связанными с особенностями обучения во всех учебных заведениях, занимающихся подготовкой специалистов разных профилей. Также наблюдается подготовка обучающейся билингвальной молодежи по образовательным стандартам, в соответствии с которыми предлагаются одинаковые учебники, одна и та же методика, одни и те же учебные тексты. Известны лишь несколько актуальных учебников, учитывающих специфику и профессиональную направленность того или иного вуза. Причем в этом направлении ощущается нехватка учебной литературы и отсутствие сборников текстов по направлению специальности. На наш взгляд, студенты и вузовские преподаватели ощущают этот дефицит и признают необходимость направить изучение казахского языка в русло получаемой специальности. Очевидно, что нужны учебные пособия, в которые были бы включены адаптированные учебные тексты по специальности. Особый интерес представляют научные тексты, в которых преобладают термины и профессиональная лексика. Становится необходимым извлекать тексты из учебников, написанных на русском языке. Причем в данном случае следует оправдать использование перевода в учебном дискурсе. Как показывает практика, студенты не только осваивают казахский язык, а получают важные навыки и умения для овладения своей специальностью на казахском языке. Предложенные педагогами тексты направлены на реализацию

коммуникативной функции в соответствии с их прагматической мотивацией.

При переводе терминов и терминологических сочетаний поможет «Казахско-русский и русско-казахский терминологический словарь» по разным специальностям, выпущенный издательством «Рауан» в 2000–2001 гг.²

Именно поэтому в профильных вузах и дисциплинах важная роль отводится переводу, а это, в свою очередь, актуализирует введение в образовательную сферу специальных дисциплин по теории перевода; они занимают одно из ключевых мест в подготовке переводчиков, которые в процессе обучения специальности должны овладеть навыками письменного, устного и синхронного перевода. Такие специалисты, как правило, двуязычны. Учебный процесс в высших учебных заведениях, выпускающих переводчиков, нацелен на формирование переводческого двуязычия, предполагающего развитие языковой личности, которая должна накопить определенный словарный запас, соотнесенный с определенным предметно-понятийным тезаурусом, усвоить различные модели и сценарии коммуникативного и интерактивного поведения. Будущий переводчик должен овладеть навыками переключения с языка на язык для успешного осуществления функции межъязыкового посредничества. Этот навык обоснован наличием в сознании переводчика не только «двух существующих самостоятельных языковых тезаурусов, но некоего единого двустороннего образования, сложившегося путем взаимодействия и своего рода «срастания» обеих систем» (Хасанов, 1990: 152–153).

В лингвистической подготовке учителей казахского и русского языков, профессиональная деятельность которых проходит в школах с разными языками обучения, перевод используется при изучении многих дисциплин: «Сопоставительная типология русского и казахского языков», «Введение в языкознание», «Общее языкознание», «Современный русский

язык», «Практический курс русского языка», «Практический курс казахского языка» и т.д. Подготовка педагогических кадров предусматривает в т.ч. лингвистическую профессиональную подготовку в сфере билингвизма. Буквальный перевод на практических занятиях по переводу часто используется, когда необходимо использовать слово вне контекста, при изучении некоторых тем по лексике, морфологии. При переводе с русского на казахский язык слов, соотносимых с денотатом, студенты, как правило, не испытывают затруднений. Этот способ применяется в редких случаях, когда у обучающихся возникают трудности с довольно большим количеством слов с переносным значением, функционирующих в пределах текста. В русском и казахском языках присутствует нынешний пласт безэквивалентных языковых элементов, в составе которого содержится культурный компонент. Обычно слово — основная языковая единица, в которой отражен культурный компонент, но и другие единицы языка могут содержать этот компонент. Известно, что культура народа — «носителя языка отражается не только в отдельных словах; она не менее выпукло выступает и в воспроизводимых, готовых, клишированных словосочетаниях и фразах» (Верещагин, Костомаров, 1978: 104). Переводы таких слов и выражений очень сложны. При обращении к словарям обнаруживается, что они даются без перевода, или к ним подбирается примерное наименование, или используется описательная характеристика. Словосочетания русского и казахского языков, в которых оба компонента употреблены в прямом значении, чаще всего получают адекватный перевод на переводимом языке, а при переводе слов и компонентов словосочетаний, употребленных в переносном значении, используются разные лексемы.

Обучение навыкам перевода способствует не только пополнению и совершенствованию лингвистических знаний в области изучаемых и сопоставляемых языков, но и использованию

² Казахско-русский русско-казахский терминологический словарь / М-во культуры, информации и общественного согласия Респ. Казахстан, М-во науки и высш. образования Респ. Казахстан. Алматы : Рауан, 1999.

их в дальнейшем в сфере будущей профессиональной деятельности. Большую помощь в процессе перевода языковых единиц оказывают переводные двуязычные, а также толковые словари. Недостаток учебных переводных и толковых словарей затрудняет переводческую деятельность, в которую вовлечены студенты во время учебного процесса.

К 10-летию независимости Республики Казахстан был опубликован «Казахско-русский словарь» под редакцией Р.Г. Сыздыковой и К.Ш. Хусаин, содержащий около 50 тыс. слов³. Издание такого словаря на тот период было большим достижением в отечественной лексикографии, и, несомненно, данный словарь был важен особенно для научной общест-венности, поскольку это был период в изучении государственного языка и подготовки высококвалифицированных двуязычных и полиязычных специалистов. С тех пор было издано много различных терминологических словарей, которые сегодня востребованы в нашем обществе, а учебники и учебные пособия включают тексты с притекстовыми переводными словарями.

Обращение к текстам и их переводам на материале художественных произведений и использование их в учебном процессе, начиная со второй половины XIX и начале XX в. нашло отражение в творчестве и просветительской деятельности выдающихся писателей и поэтов Казахстана. Так, казахский педагог и просветитель Ибрай Алтынсарин перевел произведения И. Крылова, Л. Толстого, К. Ушинского, И.И. Паульсона, которые сыграли роль в воспитании и развитии родной речи казахских детей. Эти переводы включили в «Киргизскую хрестоматию», изданную в 1879 г. в Оренбурге, на что указывает сам автор в предисловии. Обратимся к литературе и их переводам на казахский язык, выполненными в разное время, так, переводы басен И. Крылова были осуществлены А. Байтурсыновым. Шакарим Кудайбердиев перевел прозаические

произведения Л. Толстого, А. Пушкина в стихотворной форме; М. Дулатов перевел произведения А. Пушкина, М. Лермонтова, Шиллера; М. Жумабаев переводит А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Блока, М. Горького и др. При переводе художественной литературы особое внимание обращается на их дидактический потенциал, поэтому отбираются тексты, важные для учебных целей, в частности, имеющие воспитательное значение. При этом в работе со студентами мы подчеркиваем то, что перевод художественного произведения отличается от переводов других письменных источников. Художественный перевод — это вид литературного творчества, и, как справедливо заметил А. Курелла, перевод художественного произведения «принадлежит к национальной литературе на том языке, на который сделан перевод», ибо в этом случае «необходимо передать содержание подлинника на новом языке, связанном с новой культурой и жизнью, так, чтобы сохранить его функцию, т. е. прежде всего сохранить впечатление, производимое оригиналом» (Куррела, 1987: 113). Переводы многих казахских писателей и поэтов подтверждают эту мысль. Переводы письменных памятников, как правило, делаются дословными и совпадают между собой.

Заключение

Введение в учебный процесс текстов русской художественной и учебной литературы и их переводов на казахский язык оказали определенное влияние на внутрискруктурное развитие последнего. Это легко можно проследить на всех уровнях казахского языка: например, происходит расширение значений казахских слов, активизация их употребления, расширяются синтагматические возможности, происходит обогащение образными средствами, развивается терминологическая система и т.д.

Перевод как один из важных видов социальной коммуникации, в которой участвуют

³ Казахско-русский словарь : около 50000 слов = Қазақша-орысша сөздік : 50 мыңға жуық сөз / ред. Р.Г. Сыздыкова, К.Ш. Хусаин. Алматы : Дайк-Пресс, 2001. 1008 с.

разные этносы в социально-коммуникативном пространстве нашей страны, представляет собой социально-культурное, многофункциональное явление. Использование текстов и их переводов с русского языка на казахский,

а также с казахского языка на русский актуально и требует подготовки обучающихся в этом направлении. Все это заслуживает особого внимания со стороны ученых, педагогов, переводчиков и требует дальнейших разработок.

Список литературы

- Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М. : Логос, 2000. 246 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Семантизация культурного компонента языковых единиц в учебных словарях // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексики. М. : Русский язык, 1978. С. 98–111.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеведческих тактик и сапиентемы. М. : Индрик, 2005. 104 с.
- Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. 160 с.
- Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М. : Либроком, 2017. 176 с.
- Купина Н.А., Николина Н.А. Филологический анализ художественного текста. 4-е изд. М. : Флинта, 2021. 408 с.
- Курелла А. Теория и практика перевода // Перевод — средство взаимного сближения народов: художественная публицистика. М. : Прогресс, 1987.
- Хасанов Б.Х. Казахско-русское художественно-литературное двуязычие. Алма-Ата : Рауан, 1990. 193 с.
- Швейцер А.Д. Социолингвистические основы теории перевода // Вопросы языкознания. 1985. № 5. С. 15–24.
- Ширяев А.В. Картина речевых процессов и перевод // Перевод как лингвистическая проблема. М. : МГУ, 1982.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-190-199

EDN: JCLVSS

UDC 81.1

Research article

The functions of text and translation in bilingual educational process

Saule Zh. Bayandina

Abylai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages, *Almaty, Kazakhstan*

✉ bayandina2004@mail.ru

Abstract. The study is devoted to the problem of using the text and its translation for educational purposes. The purpose of the study is to identify the functional features of the text and translation, their role in the formation of a bilingual linguistic personality. The current topic of the article is due to the need to study the role of text and translation in the educational process in a multilingual society where bilingualism is actively functioning in the field of education. The text, being a multifunctional phenomenon, for educational purposes it performs several functions characteristic of the field of education. In teaching a second language, Russian or Kazakh, the role of the text is significantly enhanced. It is noted that texts with didactic potential require the inclusion in the educational process of their original translations in scientific, journalistic and artistic styles, accompanied by the use of bilingual dictionaries as a means of studying languages in a natural Kazakh-Russian bilingual environment. In this regard, the linguistic and cultural component of learning is especially important, perceiving the text and its translation, students are introduced to another culture, which ultimately forms a multicultural linguistic personality. In the study, the author cites several historical facts that show the peculiarities of the development of bilingual education in Kazakh society. In the context of intercultural communication, which has become more active recently, the need for bilingual specialists is increasing not only in the scientific, educational, and professional space of Kazakhstan, but also abroad.

Keywords: scientific text, educational text, bilingualism, bilingual personality

Conflicts of interest. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 01.11.2024; approved after reviewing 15.11.2024; accepted 20.11.2024.

For citation: Bayandina, S.Zh. (2024). The functions of text and translation in bilingual educational process. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 190–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-190-199>

References

- Gusinsky, E.N., & Turchaninova, Yu.I. (2000). *Introduction to the philosophy of education*. Logos Publishing Corporation. (In Russ.).
- Khasanov, B.H. (1990). *Kazakh-Russian artistic and literary bilingualism*. Rauan publ. (In Russ.).
- Kiseleva, L.A., (1978). *Questions of the theory of speech influence*. Leningrad State University Publ. (In Russ.).
- Komissarov, N.V. (2017). *Linguistic of translation*. Librokom. (In Russ.).
- Kupina, N.A., & Nikolina, N.A. (2021). *Philological analysis of a literary text*. Flinta (In Russ.).
- Kurella, A. (1987). Theory and practice of translation. *Translation is a means of mutual rapprochement of peoples: artistic journalism*. Progress. (In Russ.).
- Schweitzer, A.D. (1985). Sociolinguistic foundations of translation theory. *Questions of linguistics*, (5). (In Russ.).
- Shiryaev, A.V. (1982). The picture of speech processes and translation. *Translation as a linguistic problem*. Moscow State University. (In Russ.).
- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1990). *Language and culture: linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language*. Russkiy yazyk. (In Russ.).
- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (2005). *Language and culture. Three linguistic and cultural concepts: lexical background, speech behavioral tactics and sapienteme*. Indrik. (In Russ.).
- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1978). Semanticization of the cultural component of linguistic units in educational dictionaries. *Problems of educational lexicography and vocabulary teaching*, 98–111. Russian Language. (In Russ.).

About the author:

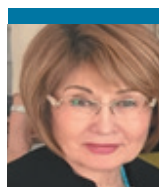
Saule Zh. Bayandina — Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylay Khan, 200 Muratbaeva St, Almaty, 05000, Kazakhstan, bayandina2004@mail.ru
ORCID: 0009-0004-5001-2111

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ INTERDISCIPLINARY STUDIES IN LANGUAGE EDUCATION



**Шаймерденова Нурсулу
Жамалбековна**

доктор филологических наук, профессор
кафедры русской филологии и мировой
литературы, исполнительный директор
Научно-исследовательского института
алтаистики и тюркологии, Казахский
национальный университет им. аль-
Фараби, Республика Казахстан, 050040,
Алматы, пр. аль-Фараби, д. 71/27,
turkology.ri@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2830-8336
SPIN-код: 1980-9105



Мурзалина Ботагоз Казбековна

доктор филологических наук,
профессор кафедры теоретического
и прикладного языковедения,
Казахский университет международных
отношений и мировых языков
им. Абылай хана, Республика Казахстан,
8D023, Алматы, ул. Муратбаева, д. 200,
murzalina_bota@mail.ru
ORCID: 0009-0008-7808-4239

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-200-209

EDN: IYDIUJ

УДК 81'243, 372.881.1

Научная статья

Формирование социолингвистической компетенции в образовании: преемственность и профессиональное мастерство педагога

Н.Ж. Шаймерденова¹ ✉, Б.К. Мурзалина²

¹Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Республика Казахстан

²Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, Алматы, Республика
Казахстан
✉ turkology.ri@gmail.com

Аннотация. Проводится анализ профессионально-значимых сфер общения, которые, по мнению авторов, дают представление о возможностях формирования специалистов педагогического профиля с позиций компетентностного подхода. Приводятся аргументы о важности формирования социолингвистической компетенции сту-

© Шаймерденова Н.Ж., Мурзалина Б.К., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

дентов и доказывается, что свидетельством профессионального мастерства педагога является его социолингвистическая компетенция. В своих рассуждениях авторы исходят из того, что формирование социолингвистической компетенции у педагогов и студентов педагогических специальностей актуально в современном мире в целом и в билингвальном, полиязычном контексте Казахстана в частности. В ходе исследования определено, что данная компетенция выражена в умении пользоваться метаязыком социолингвистики, терминами и их дефинициями, представленными в нормативных документах. Авторы обращают особое внимание на то, что в условиях разнообразного этноязыкового ландшафта Казахстана крайне важно учитывать современные реалии, обращать внимание на специфические правила речевого общения, связанные с культурными и языковыми особенностями представителей различных этносов, при этом развивая навыки организации педагогического общения с учетом конкретной педагогической ситуации.

Ключевые слова: социолингвистика, билингвальный контекст, полиязычие, коммуникация

Вклад авторов: нераздельное авторство.

Финансирование. Статья подготовлена при поддержке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках научного проекта [ИРН AP23486380] «Тюркские языки Казахстана в условиях духовной модернизации общества: от графики к эпическому тексту» (по Программе грантового финансирования научных и научно-технических проектов на 2024–2026 гг.).

Заявление о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 30.10.2024; одобрена после рецензирования 15.11.2024; принята к печати 20.11.2024.

Для цитирования: Шаймерденова Н.Ж., Мурзалина Б.К. Формирование социолингвистической компетенции в образовании: преемственность и профессиональное мастерство педагога // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 200–209. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-200-209>

Введение

В современной науке актуализируются вопросы, связанные с подготовкой специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. При этом особое внимание обращается на профессиональное мастерство педагога, а в условиях языкового многообразия и билингвального контекста — на социолингвистическую компетенцию специалиста филологического профиля. В современной образовательной системе Казахстана и других государств особый акцент делается на компетентностном подходе, способствующем достижению конечной цели педагогического образования — подготовки специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной

и профессиональной мобильности. При этом важной стороной современной подготовки педагогов является социолингвистическая компетенция, которая наряду с другим компетенциями является свидетельством профессионального мастерства педагога (Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Алтынбекова О.Б., Смагулова Ж.С. и др.).

Остановимся на важных моментах современной образовательной парадигмы Казахстана — понятийном аппарате, дефинициях и характеристике этноязыкового ландшафта государства, требующих внимания со стороны всех участников коммуникации и учебно-научной деятельности. Наблюдается динамика терминов, касающихся новых социокультурных и геополитических реалий Казахстана. Например, количество терминов в лексикографических источниках зачастую объясняется изменениями в обществе, необходимостью расширения корпуса терминов

и уточнения их значений, отражающих этноязыковую составляющую государства. Так, в «Словаре социолингвистических терминов» под ред. Э.Д. Сулейменовой¹, изданном в 2002 г., было 400 единиц, а в 2007 г. это число возросло до 650 единиц. Опрос обучающихся в старших классах школ с русским языком обучения и студентов первого курса филологического факультета показал, что около 64 % обучающихся не владеют терминологическим аппаратом, несмотря на то, что в учебной коммуникации и в повседневной жизни они используют представленные для опроса термины, слышат их в речи окружающих, видят их написание в медийной сфере. Например, термины и терминологические сочетания — государственный язык, қандастар (так называют репатриантов-казахов), программа трехязычия, полиязычие, билингвизм, родной язык, диаспора, этническая группа, статус русского языка в Казахстане, государственная идентичность и др.

Образовательная среда молодежи, обучавшейся в вузах Казахстана в 2020–2021 гг., представлена следующим образом: из общего числа студентов 65 % выбирают обучение на казахском, 30,2 % — на русском, 4,6 % — на английском языке. Это свидетельствует о выборе языка и наблюдаемом языковом сдвиге в пользу казахского языка. Вместе с тем русский язык, официально используемый в делопроизводстве, по мнению профессора Э.Д. Сулейменовой, является «важнейшим участником полиязычия страны, и в него вовлечены все этносы и этнические группы. При неизбежном и обязательном перераспределении долей казахского и русского языков в доминантных сферах общения выгодным и благоприятным для страны и всех казахстанцев было бы торжество разумного баланса, целесообразного функционального равновесия обоих языков, сохранение поразительного по качеству казахско-русского двуязычия, достижение паритетности

казахско-русского и русско-казахского двуязычия...» (Сулейменова, 2003: 53). В этих условиях требуется внимание к терминологическому аппарату на русском и казахском языках с целью овладения обучающимися и педагогами социолингвистической компетенцией.

Собственный опыт работы (одного из авторов данной статьи — Н.Ж. Шаймерденовой) над лексикографическими источниками и апробация материалов словаря, а также работа со студентами, учениками старших классов и учителями школ свидетельствуют о необходимости формирования социокультурной и социолингвистической компетенции как обучающихся, так и преподавателей школ и вузов (Сулейменова, Шаймерденова, Аканова, 2008: 330; Сулейменова, Шаймерденова, 2001).

Цель исследования — на основе анализа роли метаязыка в развитии профессиональных компетенций педагогов, в частности, их навыка работы с социолингвистическими терминами, обосновать необходимость эволюционной модели формирования социолингвистической компетенции. Данная компетенция становится важным компонентом системы профессионально-педагогического образования в билингвальной и поликультурной среде Республики Казахстан и обеспечивает эффективное взаимодействие в условиях языкового и культурного многообразия.

Обзор литературы

Теоретической и методологической базой исследования стали работы ученых Казахстана (Сулейменова Э.Д., Хасанов Б.Х. (Хасанулы), Ахметжанова Л.К., Алтынбекова О.Б., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Мусабекова У.Е. и др.), рассматривающих проблемы языкового строительства в Казахстане, различные аспекты билингвизма и полилингвизма. В исследованиях ученых поднимаются вопросы разработки методов и способов использования этнолингвистических и социолингвальных

¹ Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. Словарь социолингвистических терминов / Казах. нац. ун-т им. Аль-Фараби. Алматы : Казак университеті, 2002. 168 с.

конструктов в учебном процессе школ и вузов Казахстана, что позволяет представить наиболее полно этноязыковой ландшафт и динамику языковых изменений. Все это требует формирования у современных педагогов новых навыков и умений в условиях би- и полилингвальной среды.

Научно-теоретическую базу составили исследования российских ученых (Алпатов В.М., Бахтикиреева У.М., Тарева Е.Г. и мн.др.). Полезным для исследования ресурсом стал «Индекс положения русского языка в мире», разработанный сотрудниками Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина². Исследования ученых США и Европы показали значительные результаты в области двуязычия, социолингвистики, языкового развития и функционирования русского и казахского языка в разных странах (Дэвидсон, 2019, Фишман, 2005: 116–124, Фиерман, 2005: 52–53).

Материалы и методы исследования

Материалом послужили разработанные ранее силлабусы по теории языка, социолингвистике, русскому языку, по учебным дисциплинам, читаемым авторами статьи. В качестве материала также привлекались тесты и научные публикации казахстанских ученых, представленных в списке литературы. Кроме того, мы использовали Государственную программу по реализации языковой политики в Республике Казахстана на 2020–2025 гг., а также отчет по итогам всесоюзной переписи населения Казахстана и отчет Агентства Республики Казахстана по статистике.

В исследовании применяются различные методы для изучения языкового поведения, понимания и использования терминов социолингвистики в образовании. Используемые методы имеют отношение к социокультурному контексту Казахстана и взаимодействию языков в обществе: социологический опрос,

позволяющий провести сбор данных о языковых предпочтениях и мастерстве педагога; наблюдение за восприятием нормативных документов и законодательных актов, связанных с би- и полилингвизмом. Привлекаются методы включенного наблюдения и моделирования языковой ситуации различных периодов историко-культурной составляющей государства с выявлением этнокультурных особенностей.

Новизна выдвинутого нами подхода заключается в том, что развитие социолингвистической компетенции происходит через изучение лексикографических источников и научных текстов, поэтому нами использовался корпусный анализ для выявления языковых закономерностей в условиях двуязычия и работы с различными объемами текстов. Это позволяет выявить социальные и культурные особенности использования языка билингвами, выраженных в терминотехнике с опорой на лексикографические источники, а также наблюдать педагогическое мастерство, связанное с умением объяснять сложные социолингвистические термины просто и ясно, непосредственно в аудитории на занятиях.

Результаты исследования

Современные образовательные процессы требуют не только знания предмета, но и умения эффективно взаимодействовать с учениками, родителями и коллегами. Одним из ключевых аспектов профессионального мастерства педагога становится его социолингвистическая компетентность, которая предполагает возможность учитывать социальные и культурные контексты в общении.

Мы рассматриваем значение социолингвистической компетенции для педагогической деятельности, а также ее составляющие и способы развития. Социолингвистическая компетентность — это способность использовать

²Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Выпуск 3 / авт.-сост. А.Л. Арёфьев, В.А. Жильцов, С.Ю. Камышева, Т.В. Нестерова, А.А. Филиппова. М. : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023. 70 с.

язык с учетом социальных норм и контекста. Она включает в себя понимание того, как:

- строить общение в зависимости от условий и возраста собеседника;
- учитывать культурные и экономические особенности;
- применять разные языковые регистры (официальный, неофициальный) в зависимости от ситуации. Для педагога это особенно важно, так как он выполняет роль не только носителя знаний, но и культурного медиатора.

В образовательной среде Казахстана социолингвистическая компетентность считается важной составляющей профессионализма педагога и играет несколько ключевых ролей, в частности, в ситуации эффективного взаимодействия с учащимися. При этом важно учитывать возрастные, культурные и другие особенности — так педагог может адаптировать язык и манеру общения. Например, объяснение простых понятий требует упрощенного языка для младших школьников, а для старших учеников более целесообразным является научный стиль. В этой связи необходимо создание словарей для различных возрастных групп.

Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Тарева Е.Г., Тарев Б.В., Сафронова В.В. и др (Гребенникова и др., 2023) в своих исследованиях отмечают, что свидетельством всемирного признания «идеи компетентностного подхода» можно считать ее актуализацию на уровне ЮНЕСКО. Они обращают внимание на социокультурный подход в исследованиях, систему культуросообразных подходов к обучению языка, а также на роль и значение компетентностного подхода в лингвистической подготовке специалистов в условиях языкового многообразия.

Образование, согласно мнению многих исследователей, остается одним из приоритетов международного сотрудничества на уровне ООН с момента ее образования. Однако в 2000 г. вопрос повышения качества образования определялся как стратегический, и с этого времени стали актуализироваться вопросы оценки качества образования, а также

целей образовательного процесса. В документах ЮНЕСКО отмечается, что желаемым результатом образования становится круг компетенций, обладание которыми гарантирует должную подготовку к эффективной профессиональной деятельности. При этом выделяют следующие компетенции: способность действовать самостоятельно, использовать язык, символы и текст в интерактивном режиме, способность к коммуникации и сотрудничеству через понимание терминов и слов, употребление в общении и образовании (Тарева, 2017; Тарева, Тарев, 2006; Гребенникова и др., 2023). Также необходимо подчеркнуть, что понятийный аппарат, характеризующий содержание компетентностного подхода в образовании, еще не утвердился полностью и эволюционирует в связи с меняющимся этноязыковым и геокультурным пространством. Зачастую не вполне бывает усвоен социолингвистический концептуально-терминологический аппарат, который представлен в социолингвистических словарях казахстанских исследователей. Остановимся на некоторых дефинициях терминов, знание которых позволяет учителям и педагогам более точно строить образовательную парадигму и шлифовать свое педагогическое мастерство с учетом социокультурного контекста государства.

Прежде всего обратимся к термину *компетенция*, являющемуся наиболее частотным в педагогическом дискурсе. По мнению исследователей, языковая ситуация в Казахстане актуализирует вопросы, связанные с пониманием этого термина на двух, трех, четырех языках: «компетенция предполагает устойчивый комплекс теоретических, практических, социальных и мотивационных конструкторов, формирующих способность личности к самостоятельной деятельности в конкретной области. Компетентностную модель образования можно определить, как основанную на формировании у обучающихся способности приобретать, а затем успешно и ответственно использовать комплекс компетенций, определяемых конкретной образовательной программой» (Гребенникова и др., 2023; Кунанбаева, 2014).

Компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Ученые видят смысл образования в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных ситуациях общения на основе использования собственного социального опыта. Содержание образования включает в себя дидактически адаптированный социальный опыт, который важен при решении познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий, при которых у обучаемых в результате собственного опыта и усвоения концептуально-терминологического аппарата по всем направлениям деятельности формируется навык самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем в процессе обучения. Оценка результатов обучения основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися в определенной возрастной категории и данной обучающейся среде (Дэвидсон, 2019; Гребенникова и др., 2023; Кунанбаева, 2014).

Важно отметить, что внедрению компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования Казахстана предшествовала разработка комплекса новаций к организации образования по иностранным языкам в РК, представленных в трудах ректора КазУМОиМЯ им. Абылай хана С.С. Кунанбаевой: расширена предметная область «иностраный язык» до уровня «иноязычное образование»; разработана «когнитивно-лингвокультурологическая» методология иноязычного образования, предполагающая формирование межкультурно-коммуникативной компетенции через соизучение языка и культуры и обучение языку через «сито» двух культур (родной и иноязычной) и представленная комплексом методологических принципов (когнитивный, концептуальный, коммуникативный,

социокультурный, лингвокультурологический, личностно-центрированный, развивающе-рефлексивный); также разработано компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования (Алтынбекова, 2015; Бахтикиреева, 2014; Кунанбаева, 2014). Все это способствовало подготовке научно-теоретической базы согласно обновлению содержания образования в Казахстане.

Обращение к образовательным программам и учебным казахстанским материалам свидетельствует о том, что социокультурная сфера реализуется в процессе обсуждения таких тематико-текстовых единств, как образование — составляющая человеческого развития и социокультурный феномен; сущность и содержание образовательных реформ в РК; роль педагогического образования в системе высшего образования. Будущим педагогам, работающим в билингвальной и поликультурной среде, а также будущим переводчикам предлагается дать оценку роли образования в человеческом развитии, сделать анализ образовательных реформ в РК, определить роль педагогического образования в системе высшего образования РК; установить уровень владения терминологией. При этом развиваются способности анализа официально-деловых и научных текстов, формируются социокультурная и социолингвистическая компетенции.

В качестве примера можно привести работу над развитием навыков коммуникации в экологической сфере, которая представлена такими тематико-текстовыми единствами, как лингвоэкологическая модель системы образования; пути развития языка и способы его защиты от негативных влияний; методика преподавания языков в свете эколингвистики. Обучающимся предлагается анализ публикаций, посвященных вопросам создания лингвоэкологической модели системы образования, в сетевом журнале «Экология языка и коммуникативная практика», что позволит узнать об эффективных коммуникативных практиках в разных сферах речевого общения. Все это способствует развитию экологической компетенции, которая включает в себя знание

терминосистемы в области экологии, социологии, социолингвистики и т.д.

В работе над социолингвистической компетенцией целесообразен анализ нормативных документов, а также изучение соответствующих тематико-текстовых материалов. Так, проблемы демографии, экологических сдвигов, экологии в природе и в языке, языкового ландшафта страны основываются на усвоении, в первую очередь, концептуально-терминологического аппарата. При этом обращается особое внимание на различные аналитические обзоры нормативно-правовых документов, направленных на регулирование и формирование языковой политики в РК и учета тенденций в этом направлении в РФ, поэтому специалистам-филологам необходимо знать языковую ситуацию в странах изучаемых языков, языковую политику и языковое развитие. Причем как обучающимся, так и преподавателям необходимо обратить внимание на то, как формируются навыки и умения работы с текстами политико-правовой, социально-культурной, языковой сфер, а также на важность приобретения необходимого объема компетенций и знаний о языковой политике и правовых основах функционирования языков в РК, РФ и странах изучаемых языков, что позволит в будущем самостоятельно решать возможные вопросы по данной проблематике, а также будет способствовать формированию социолингвистической компетенции, столь важной для билингвального и полилингвального контекста Казахстана.

Общеобразовательная сфера реализуется в ходе обсуждения таких тематико-текстовых единств, как официальные языки ООН и статус языков межнационального общения. На занятиях анализируются функции языков ООН, устанавливаются критерии определения статуса языка международного и межнационального общения, что позволяет овладеть знаниями о критериях определения статуса языка, усвоить принципы языкового плюрализма и развить способности толерантного поведения в полиязычной среде.

Каков же на текущий день языковой портрет Казахстана? Труды казахстанских ученых, например, Э.Д. Сулейменовой, Ж.С. Смагуловой, О.Б. Алтынбековой, авторов данной статьи и многих других исследователей в полной мере дают характеристику современного этноязыкового состояния Казахстана, языковой политики и языкового строительства в государстве, функционирования русского языка и много другого. Так, в социолингвистическом словаре «Языки Казахстана» указывается, что этноязыковой ландшафт государства разнообразен и, согласно данным переписи 1999 г., а также данным социолингвистических научных исследований, он создается 126 языками с разной степенью витальности (Сулейменова, Шаймерденова, Аканова, 2008; Алтынбекова, 2006; Сулейменова, 2005), с «преобладающим присутствием среди них носителей двух больших групп языков — тюркской и славянской» (Алтынбекова, 2006).

В этих условиях особенно важна социолингвистическая компетенция, которая отражает социокультурные условия использования языка (разнообразные страты, ориентация на социальные нормы общения представителей различных поколений, гендерный аспект, разные культуры и др.).

В метаязыковом плане под социолингвистической компетенцией мы понимаем способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с конкретной ситуацией. Причем в билингвальном и полилингвальном контексте важно обращать внимание на семантические особенности слов, фразеологизмов, пословиц и поговорок, характер и стиль общения. Также социолингвистическая компетенция свидетельствует о профессиональном мастерстве педагога, выраженном в умении пользоваться метаязыком социолингвистики, дефинициями терминов, представленных в нормативных документах, учитывать современные реалии, специфические правила речевого общения, характерные для Казахстана и изучаемых языков, культурное своеобразие представителей различных этносов, а также умение организовать

педагогическое общение и учитывать конкретную педагогическую ситуацию.

В рамках нашей статьи приведены только некоторые профессионально-значимые термины и сферы общения, которые, думается, дают представление о возможностях формирования специалистов педагогического профиля с позиций компетентностного подхода и формирования социолингвистической компетенции, свидетельствующей о профессиональном мастерстве педагога. Внедрением компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования достигается стратегическая цель — «обучение умению учиться», в т.ч. определять цели познавательной деятельности, находить оптимальные способы достижения поставленной цели, выбирать необходимые источники информации, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность и решать практические задачи в сфере своей профессиональной деятельности в русле обновленных требований к компетентностному моделированию профессионального языкового образования. Знание будущими специалистами и педагогами этноязыкового ландшафта государства, социолингвистических терминов, связанных с действительностью и языковым строительством Казахстана, крайне важно в процессе обучения и является свидетельством педагогического мастерства.

Заключение

Формирование социолингвистической компетенции в системе казахстанского образования играет ключевую роль при подготовке обучающейся молодежи к жизни в многоязычном и мультикультурном обществе. Данная компетентность основывается на способности

адаптировать языковое поведение в зависимости от социальных ситуаций и предполагает развитие умений эффективного взаимодействия в условиях двуязычия и полиязычия, этнокультурного разнообразия. Необходимым навыком является способность обучающегося понимать используемые в речи социолингвистические термины, которые отражают современное состояние и этноязыковую ситуацию Казахстана. При этом необходимое условие — лексикографическая компетентность и профессиональное мастерство педагога в использовании социолингвистических терминов, представленных в нормативных документах и в текстах при обучении русскому, казахскому и другим языкам.

Современные образовательные подходы требуют от педагогов постоянного повышения квалификации, чтобы идти в ногу с изменением определенных реалий, касающихся этноязыкового ландшафта страны изучаемого языка. Внедрение эффективных методов, в т.ч. цифровых технологий и инструментов корпусного анализа, наблюдение за использованием социолингвистических терминов в речи и профессиональных текстах позволяют повысить уровень образования в условиях смены научно-образовательных и геокультурных парадигм и предложить эффективную работу с терминологическими словарями.

Таким образом, поддержка социолингвистической квалификации посредством преемственности образовательных этапов и эффективности педагогов обеспечивает подготовку обучающейся молодежи Казахстана к успешной жизни в поликультурной среде, развитию их социальной гибкости и коммуникативных навыков, необходимых в цифровом стремительно меняющемся мире.

Список литературы

- Алтынбекова О.Б. Этноязыковые процессы в Казахстане: монография. Алматы : Экономика, 2006. 415 с.
- Алтынбекова О.Б. Языковые сдвиги в сфере образования Республики Казахстан // Russian Language Journal. 2015. Vol. 65. № 1. С. 55–74. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1106>
- Бахтикиреева У.М. Русский — полинациональный язык? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Лингвистика. 2014. № 2. С. 16–30.
- Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Семенова А.В. Развитие исследователь-

ских интересов старшеклассников в процессе совместной творческой деятельности со студентами педагогического вуза // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 1 (61). С. 321–339.

Дэвидсон Д.Ю. Трансформативное обучение иностранным языкам. Теория и практика (на примере программы «Флагман») // Пленарные доклады XIV конгресса МАПРЯЛ «Русское слово в многоязычном мире». Нур-Султан, 2019.

Кунаибеева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Алматы, 2014. 208 с.

Сулейменова Э.Д. «Russian Overseas Flagship» и языковая ситуация в Казахстане // *Russian Language Journal*. 2020. Т. 70. № 1. С. 23–57. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1025>

Сулейменова Э.Д., Смагулова Ж.С. Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане. Алматы: Қазақ университеті, 2005. 343 с.

Сулейменова Э.Д., Аканова Д.Х. Русский язык и новая языковая политика в Казахстане (1991–2001) // *Studia slavica. Kazakhstan*. Выпуск 1. Алматы : Қазақ университеті, 2003. С. 56.

Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. Метаязык социолингвистики: проблемы дефинирования // *Язык и общество на пороге нового тысячелетия: итоги и перспективы* : Междунар. конференция, 23–25 октября. М., 2001. С. 312.

Сулейменова Э., Шаймерденова Н., Аканова Д. Языки народов Казахстана. Алматы, 2008. 304 с.

Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // *Язык и Культура*. 2017. № 40. С. 302–320.

Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Роль и назначение компетентностного подхода к языковой / лингвистической подготовке современных специалистов // *Вестник Бурятского университета. Серия 8: Методика преподавания*. 2006. № 11. С. 95–112.

Фиерман У. Поворот языкового сдвига в Казахстане // *Этнографическое обозрение*. 2005. № 6. С. 52–53.

Фишман Дж. Сегодняшние споры между примордиалистами и конструктивистами: связь между языком и этничностью с точки зрения ученых и повседневной жизнью // *Философско-литературный журнал «Логос»*. 2005. № 4 (49). С. 116–124.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-200-209

EDN: IYDIUJ

UDC 81'243, 372.881.1

Research article

Sociolinguistic competence as evidence of the teacher's professional skill

Narsulu Zh. Shaimerdenova¹ ✉, Botagoz K. Murzalina²

¹Al-Farabi Kazakh National University, *Almaty, Kazakhstan*

²Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan, *Almaty, Kazakhstan*

✉ turkology.ri@gmail.com

Abstract. The study analyzes professionally significant areas of communication, which, according to the authors, provide an idea of the possibilities of developing pedagogical specialists from the standpoint of a competence-based approach; arguments are given about the importance of developing students' sociolinguistic competence and it is proved that sociolinguistic competence is evidence of a teacher's professional skills. In their reasoning, the authors proceed from the fact that the development of sociolinguistic competence in teachers and students of pedagogical specialties is relevant in the modern world in general and in the bilingual, multilingual context of Kazakhstan in particular. During the study, it was determined that this competence is expressed in the ability to use the metalanguage of sociolinguistics, terms and their definitions presented in regulatory documents. The authors draw special attention to the fact that in the conditions of the diverse ethnolinguistic landscape of Kazakhstan, it is extremely important to take into account modern realities, to pay attention to the specific rules of speech communication associated with the cultural and linguistic characteristics of representatives of various ethnic groups, while developing the skills of organizing pedagogical communication taking into account a specific pedagogical situation.

Keywords: sociolinguistics, teacher, bilingual context, multilingualism, communication

Authors' contribution: undivided co-authorship.

Funding. The article was prepared with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan within the framework of the scientific project [IRN AP23486380] “Turkic languages of Kazakhstan

in the context of spiritual modernization of society: from graphics to epic text” (Grant Financing Program for scientific and scientific-technical projects for 2024–2026).

Conflicts of interest. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 30.10.2024; approved after reviewing 15.11.2024; accepted 20.11.2024.

For citation: Shaimerdenova, N.Zh., & Murzalina, B.K. (2024). Sociolinguistic competence as evidence of the teacher's professional skill. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 200–209. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-200-209>

References

- Altynbekova, O. (2006). *Ethno-linguistic processes in Kazakhstan*. Ekonomika. (In Russ.).
- Altynbekova, O. (2015). Language shifts in the sphere of education of the Republic of Kazakhstan. *Russian Language Journal*, 65(1), 55–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1106>
- Bakhtikireeva, U.M. (2014). Russian is a polyethnic language? *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series Linguistics*, (2), 16–30. (In Russ.).
- Davidson, D.Y. (2019). Transformative foreign language teaching. Theory and practice (on the example of the Flagship programme). *Plenary Papers of the XIV IAPRYAL Congress “Russian Word in a Multilingual World”*. Nur-Sultan. (In Russ.).
- Fierman, W. (2005). The Turn of the Language Shift in Kazakhstan. *Ethnographic Review*, (6), 52–53. (In Russ.).
- Fischman, J. (2005). Today's debate between primordialists and constructivists: the relationship between language and ethnicity from the perspective of scholars and everyday life. *Logos Philosophical and Literary Journal*, 4(49), 116–124. (In Russ.).
- Grebennikova, V.M., Grebennikov, O.V., Ignatovich, V.K., Ignatovich, S.S., & Semenova, A.V. (2023). Development of research interests of high school students in the process of joint creative activity with students of pedagogical university. *Perspectives of science and education*, 1(61), 321–339. (In Russ.).
- Kunanbaeva, S.S. (2014). *Competence modelling of professional foreign language education*. Polygraphservice LLP. (In Russ.).
- Suleimenova, E., Shaimerdenova, N., & Akanova, D. (2008). *Languages of the Peoples of Kazakhstan*. Arman PV Publ. (In Russ.).
- Suleimenova, E.D. (2020). “Russian Overseas Flagship” and the Language Situation in Kazakhstan. *Russian Language Journal*, 70(1), 23–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1025>
- Suleimenova, E.D., & Akanova, D.H. (2003). Russian Language and new language policy in Kazakhstan (1991–2001). *Studia slavica. Kazakhstan*, (1), 56. (In Russ.).
- Suleimenova, E.D., & Shaimerdenova, N.J. (2001). Meta-language of sociolinguistics: problems of definition. *Proceedings of the International Conference “Language and Society on the Threshold of the New Millennium: Results and Prospects”*, (pp.312). Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
- Suleimenova, E.D., & Smagulova, J.S. (2005). *Language situation and language planning in Kazakhstan*. Kazak University Publ. (In Russ.).
- Tareva, E.G. (2017). System of culturally appropriate approaches to teaching a foreign language. *Language and Culture*, (40), 302–320. (In Russ.).
- Tareva, E.G., & Tarev, B.V. (2006). Role and purpose of the competence approach to language/linguistic training of modern specialists. *Vestnik of Buryat University. Series 8: Teaching Methods*, (11), 95–112. (In Russ.).

About authors:

Narsulu Zh. Shaimerdenova — Doctor of Philology, Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, 71/27 Al-Farabi Av., Almaty, 050040, Kazakhstan, turkology.ri@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2830-8336 SPIN-code: 1980-9105

Botagoz K. Murzalina — Doctor of Philology, Professor, Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan, 200 Muratbaeva St, Almaty, 8D023, Kazakhstan, murzalina_bota@mail.ru
ORCID: 0009-0004-5001-2111



Turan T. Akbarli

PhD student, ESL teacher of General Linguistics Department, Baku Slavic University, 33 Rustam St, Baku, AZ1014, Azerbaijan, turan.akbarli@gmail.com

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-210-217

EDN: ICXDKV

UDC 81'25

Research article

The formation of interlingual lacunarity in the translation process from English to Azerbaijani as a result of cross-cultural differences

Turan T. Akbarli

Baku Slavic University, *Baku, Azerbaijan*

✉ turan.akbarli@gmail.com

Abstract. The close interrelation between languages and cultures, and the category of lacunarity which is formed as a result of cross-cultural differences are presented in the given paper. Important factors such as customs and traditions, history, literature, religion, outlook, and the way of thinking of people are reflected in the language spoken by that people. Clear differences appeared in cross-cultural communication are explained to be the reason of the lack of compatibility between the working languages of translation. The interpretation of each subgroup is explained by the examples. Lacunar units and random lacunae are objects of the investigation. Lacunar units and lacunae together form the category of lacunarity. In the given article it is possible to get acquainted with the words and phraseological units which form lacuna in the translation process from English to Azerbaijani.

Keywords: cross-cultural communication, culture and language, lacuna, lacunar unity, lacunology, phraseological lacunar units, phraseological lacunae

Conflicts of interest. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 01.09.2024; approved after reviewing 22.09.2024; accepted 10.10.2024.

For citation: Akbarli, T.T. (2024). The formation of interlingual lacunarity in the translation process from English to Azerbaijani as a result of cross-cultural differences. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 210–217. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-210-217>

© Akbarli T.T., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Introduction

Culture and language are always learned in relation. Language reflects the culture, history, lifestyle, geographical features, climate of the people or ethnic groups. Language is a category of culture; it helps people to understand the world around them. The culture, traditions, beliefs, values, and experience of previous generations of each nation are transmitted to the next generations through language. Language determines a person's behavior, lifestyle, outlook, mentality, national character, and ideology. The language of every nation is its historical memory. Vibrant cultural values of people are preserved in the form of oral and written speech, in the lexical and grammatical systems of the language, in proverbs and sayings, in folklore, in scientific and literary literature, precisely in the language of that nation. G.O. Vinokur noted that a linguist-scientist, by studying the language of any nation, parallelly, becomes a researcher of the culture and its characteristics of it (Maslova, 2001: 27).

Literature Review

Since the 19th century, the interaction between language and culture has been considered one of the most important research objects of linguistics. Linguists such as J. Grimm, R. Raek, W. von Humboldt, A.A. Potebnya have conducted interesting studies in this direction. The German philosopher W. von Humboldt was the first linguist to accept and confirm the existence of interaction between language and culture (Maslova, 2001: 45). Linguoculturology has its roots in the ideas and works of famous linguists such as W. von Humboldt, J. Baudouin de Courtenay, E. Sapir, B. Whorf, A.A. Potebnya (Maslova, 2001: 23). This independent scientific direction was formed in the 90s of the 20th century based on the research conducted by the phraseology school led by V.N. Telia, works and approaches of linguists such as Y.S. Stepanov, V.V. Vorobyov, V. Shaklein, V.G. Kostomarov, V.A. Maslova (Maksimovskih, 2009).

The outstanding Russian linguist V. Maslova investigated such important issues as the interaction of language and culture, the language map of the world, national mentality, myth, folklore, phraseology, the emergence and development of linguoculturology, its goals and tasks. The third chapter of V. Maslova's book "Linguoculturology" contains interesting ideas about language and culture (Maslova, 2001: 45–56). K. Kramsch, a professor at the University of California, notes: "Language reflects cultural reality through verbal and non-verbal aspects such as the speaker's tone of voice, accent, conversational style, gestures and facial expressions. Language is also a system of signs that has cultural values. That is, language expresses the social identity of a person. The prohibition of the language means a rejection of the social group that speaks that language and its culture" (Kramsch, 1998: 3). To explain the essence of culture, K. Kramsch compares it with nature. According to him, "nature itself arises and develops naturally ("nature" is derived from the Latin word "nascere", meaning "to be born"), and culture is created and developed by the people ("culture" is derived from the Latin word "colere", which means to plant, to cultivate)" (Kramsch, 1998: 4).

There are more than seven thousand languages in the modern world. The literature, the culture, customs and traditions, outlook, and beliefs of peoples with different languages are also different from each other. In recent times, interest in the comparative analysis of languages has increased significantly. In the 60s of the last century, studies conducted by linguists such as M.M. Pokrovsky, O. Dukhachek, R. Meyer, A.A. Ufimtseva, V.V. Vinogradov, A.I. Kuznetsova, L.M. Vasiliev, A.V. Bondarko, V.N. Admoni have created an opportunity for the development of contrastive linguistics (Sternin, 2006: 8). The object of contrastive linguistics is considered to be at least two languages. In the process of translation, we naturally come across words and phrases that cannot be translated from one language to another. In this article, we are specifically interested in words and phraseological

units that have no equivalent in the target language (lack of equivalence/compatibility) and as a result of which gaps (lacunae) are created in the translation process. It is an obvious fact that untranslatable words have always been a “puzzling” issue for translators, that is why they have been involved in extensive research, and a large number of books, articles, and dissertations have been devoted to this topic.

Materials and methods

We are going to confront and compare the lexical systems of the Azerbaijani and English languages. Linguistic lacunae are revealed when two or more language systems are compared from different aspects. Lexical, grammatical, and stylistic lacunae are included in linguistic lacunae. Lexical lacunae appear when a notion or concept exists in both languages, however we can come across the word to call it only in one of the compared languages. In this case, the lexical gap formed in the target language is compensated by free word combinations or descriptive translation method. We are planning to discuss these problems by giving examples. English words and fixed expressions which form lexical lacunae in Azerbaijani are going to be given in our research work.

Comparative and descriptive methods are used to conduct the given study. While comparing the lexical systems and phraseological funds of source and target languages the comparative method is being widely used. Furthermore, the descriptive method is used to describe the characteristics of lacunar units and lacunae, i.e. the category of lacunarity in the compared languages.

Books, articles and dissertations of Russian and European linguists, as well as explanatory and translation dictionaries act as basic material of the presented article.

Results

The prominent soviet linguist L.S. Barkhudarov included proper nouns, realia and random lacunae in the non-equivalent

vocabulary (Barkhudarov, 1975: 57–59). We can explain L.S. Barkhudarov's division as follows:

1. *Proper nouns*. This group includes personal names, geographical names, names of organizations, restaurants, ships, newspapers, magazines etc. We often come across proper nouns in media, newspapers, books and textbooks. Equivalents of such special names are fixed in encyclopedias, explanatory and translation dictionaries. For instance, in the English-Azerbaijani dictionary compiled under the leadership of O.I. Turksever (Musayev), stable equivalents of many English personal and geographical names are given in Azerbaijani: *Adaline* — *Ədələyn*, *Adalayn*; *Benjamin* — *Bencəmin*, *Calvin* — *Kəlvın*; *Caroline* — *Kərələyn*, *Kərəlin*; *Nicholas* — *Nikələs*, *Nikolas*; *Richard* — *Riçəd*, *Riçard*; *Barents Sea* — *Barens dənizi*; *Canterbury* — *Kəntərberi*; *Houston* — *Hyuston*; *Malaysia* — *Malayziya*; *New Jersey* — *Nyu Cersi*; *Scotland* — *Şotland*; *Shropshire* — *Şropşir*. Apparently, these names were transferred to the Azerbaijani language by means of transliteration or transcription. Unlike well-known and commonly used proper nouns, most of the personal and geographical names are not reflected in the English-Azerbaijani dictionary. Since most proper nouns do not have counterparts in bilingual dictionaries, L.S. Barkhudarov included them in the non-equivalent vocabulary.
2. *Realia*. This group includes names of objects, concepts and situations that are unknown to people who speak other languages and are considered exoticisms in the translated language, because realia reflect words such as names of national food and drinks, national clothes, national musical instruments and dances belonging to a special nation, they have no counterparts in other languages. For example, words such as *butterscotch*,

faggot, eggnog, muffin, haggis, toffee, sundae belong to English cuisine. *Butterscotch* is a light brown solid made by boiling together butter and powdered sugar. *Faggots* are meatballs made from a mixture of pig's heart, belly or liver with onions, different spices and breadcrumbs. It is generally served with mashed potatoes and green peas. It is considered the national dish of the United Kingdom, mainly South and Mid Wales. *Haggis* is a pudding made from a mixture of minced sheep's heart, lungs and liver with fat, onions, oats and spices. It is the national dish of Scottish cuisine. *Eggnog* is a drink made by mixing beaten egg whites, egg yolks, milk, cream, powdered sugar with one of the alcoholic beverages such as brandy, whiskey, bourbon or rum. Although it is considered to have originated in Great Britain, it is drunk during Christmas in Canada, America and many European countries. The mentioned English or Scottish realia have no equivalents in other languages. Such words are translated into the target language by means of transliteration or transcription. In order to make realia understandable, in most cases it is given a descriptive translation either at the bottom of the page as a footnote or at the end of the book.

3. *Random lacunae*. One-word lexical units included in this group do not have their counterparts in the translated language for various reasons. For example, in English, the five fingers on one hand are called *thumb, index finger, middle finger, ring finger, pinky (pinkie)*. The Azerbaijani language equivalents of the mentioned finger names are *baş barmaq, şəhadət barmağı, orta barmaq, üzük barmağı (adsız barmaq), çeçələ barmağı*. Apparently, the concepts of *thumb* and

pinky (pinkie) exist in both languages, but only in English they are referred to as one word. The equivalent of the English words *botanic, botanical, botany* in Azerbaijani is *botanika*. For example, a free word combination *a beautiful botanical garden* is translated into our language as *gözəl botanika bağı*. The counterparts of the word *botanist* in the Azerbaijani language are *botanik* and *nəbatatçı*. Among the words with the same root listed in English, only the verb *to botanize* is considered a random lacuna in the Azerbaijani language. In the English-Azerbaijani dictionary, the verb *to botanize* is translated to Azerbaijani as *öyrənmək məqsədilə bitki toplamaq*¹.

The term *lacuna*, which arose during the comparison of two languages and two cultures, is derived from the Latin word “*lacuna*” and the French word “*lacune*” and means “gap, hole”. The field of science that studies lacunae and problems related with them is called *lacunology*. Russian Soviet linguists S.I. Ojegov and N.Y. Shvedova explained the word in the dictionary “*Explanatory Dictionary of the Russian Language*” in the following way: “*ЛАКУНА, -ы, ж. (книжн.). Пропуск, пробел, недостающее место в тексте; вообще пропуск, пробел в чем-н.*”². Since the 19th century, such gaps have been systematically studied, the science of *lacunology* was studied more widely after the development of *ethnopsycholinguistics* in the 1970s and 1980s. This term was first introduced to world linguistics in 1958 by J.P. Vinay and J. Darbelnet, representatives of the French-Canadian school of linguistics, and by Y.S. Stepanov to Russian linguistics (Azamova, 2022: 78).

The concepts of *lacunar unit* and *lacuna* are distinguished in linguistics. The *lacunar unit* and *lacuna* together form the category of *lacunarity*. Well-known linguist L.K. Bayramova explained the concepts

¹ Türksevər (Musayev), O.İ., Əliyev, T.İ., & Məmmədov, Q.Q. (və b.). (2004). İngiliscə-Azərbaycanca lüğət. Şərq-Qərb.

² Ozhegov, S.I., & Shvedova, N.Yu. (1988). *Explanatory dictionary of the Russian language*. Russian language.

of lacunar unit and lacuna in her research paper “Linguistic lacunar units and lacunae” (Bayramova, 2011: 22). The target of the given article is an investigation of English words and phraseological units which form lacuna in the Azerbaijani language.

In English, we come across the word *earworm* in some contexts. The explanation of this word is given in Cambridge Learner’s Dictionary as “a song that you keep hearing in your head”³. The word *earworm* can be literally translated into Azerbaijani as *qulaq qurdu*. The British call earworm any pleasant song or melody that is constantly heard in a person’s ears, and hummed in his language. Such a concept exists in our language as well. However, there is no concrete word in the Azerbaijani language that expresses this concept.

Fortnight, which is one of the words that creates a lacuna in the Azerbaijani language, is explained as “a period of two weeks” in Oxford Advanced Learner’s Dictionary⁴. The word *fortnight* was formed as a result of the shortening of the phrase fourteen nights. In English-Azerbaijani dictionary, the translation of the word *fortnight* is given in our language as “iki həftə, on dörd gün”⁵. As you can see, unlike the English language, the Azerbaijani language does not have a specific word that expresses this concept.

The word *siblings* is explained in Oxford Advanced Learner’s Dictionary as “a brother or sister”⁶. In English, the concept of “brother or sister” is expressed by one word *siblings*. The word *siblings* form a lacuna in Azerbaijani. Furthermore, it is interesting that some words expressing kinship form a lacuna in the translation from Azerbaijani to English. For example, in Azerbaijani, the words *əmi* and *dayı* are expressed in the same way by the word

uncle, and the words *bibi* and *xala* by the word *aunt*. In English, brother’s/sister’s or sister-in-law’s/brother-in-law’s daughter is not expressed by a word combination (*qardaş/bacı qızı yaxud baldız/ qayın qızı*) as in Azerbaijani, but by a specific word, *niece*. Similarly, the word *nephew* forms a lacuna in our language when translated into Azerbaijani. This word is translated in the “English-Azerbaijani Dictionary” as “qardaş/bacı oğlu, arvadın və ya ərin qardaşının /bacısının oğlu”⁷.

Another example that forms a lacuna in the Azerbaijani language is *facepalm*. In Azerbaijani, face means “üz”, palm means “ovuc”. This word is translated into Azerbaijani as “utancından, xəcalətindən əliylə üzünü örtmək”. The word *facepalm* can be interpreted as “the act of covering your face with your hand because you are embarrassed, annoyed, or disappointed about something”. When people are ashamed, disappointed, surprised and horrified by something, they lower their heads, close their eyes, put one hand over their face and cover their face with their fingers. Surprisingly, although the gesture expressing the word *facepalm* exists in many cultures, the mentioned concept is not expressed in a single word in all languages. For example, the famous “Cain” statue located in the Tuileries Garden in Paris depicts a man covering his face with one hand. The work made by the sculptor H. Vidal is the statue of Cain who killed his brother Abel. But in French, the concept expressed by this gesture is not expressed in a single word.

Unlike the Azerbaijani language, in English, along with the verb *to look*, there are verbs that indicate different ways of looking: *to stare* — gözünlü zilləyib baxmaq⁸; *to gaze* — diqqətlə, təəccüblə, gözünlü zilləyib baxmaq⁹; *to glance/to glimpse* — gözucu baxmaq, öləri

³ O’Shea, S. (Ed). (2012). Cambridge Learner’s Dictionary. 4th edition. Cambridge University Press.

⁴ Hornby, A.S. (Ed). (2005). Oxford Advanced Learner’s Dictionary. 7th edition. Oxford University Press.

⁵ Türkşevər (Musayev), O.İ., Əliyev, T.İ., & Məmmədov, Q.Q. (və b.). (2004). İngiliscə-Azərbaycanca lüğət. Şərq-Qərb.

⁶ Ibid. P. 1414.

⁷ Ibid. P. 741.

⁸ Ibid. P. 1057.

⁹ Ibid. P. 521.

nəzər salmaq¹⁰, *to peer* — diqqətlə/dörd gözlə baxmaq¹¹, *to peep* — oğrun baxmaq¹², *to peek* — ötəri/oğrun baxmaq¹³, *to glare* — gözünü zilləyib hirsə baxmaq, qəzəblə baxmaq¹⁴; *to gawk* — ağzını açaraq boş-boşuna baxmaq¹⁵; *to gape* — heyranlıqla baxmaq, ağzı açıq qalmaq¹⁶. Although the same concepts exist in Azerbaijani, there are no verbs that express them in one word. The verbs listed above form a lexical gap in our language. As it can be seen, such verbs are translated into Azerbaijani by descriptive method.

In terms of translation, phraseological units can be divided into two groups: 1) phraseological units which have counterparts in the translated language; 2) phraseological units that have no equivalent in the translated language (descriptive translation method is used in the translation of such idioms). D.O. Dobrovolskiy defines four types of interlinguistic equivalence in the translation of phraseological units: 1) complete equivalents (absolute equivalents); 2) partial equivalents; 3) phraseological analogues; 4) non-equivalent phraseological units (Dobrovolskiy, 2011: 221).

Plenty of English phraseological units have no counterpart in Azerbaijani. In the literature of linguistics, such expressions are called non-equivalent phraseological units or lacunar phraseological units. The phraseological fund of each language is rich in lacunar phraseological units. Phraseological gaps are formed in the process of comparing phraseological systems of different languages. According to R. Khayrullina, the extralinguistic reasons for the formation of phraseological lacunae are the geoclimatic characteristics of the compared regions, the way of life of the peoples, the differences between traditions, psychology, mental characteristics, and the intralinguistic reason is that languages have different grammatical structures (Khayrullina, 2023: 75). The following idioms have

no equivalents or analogues in the Azerbaijani language and are translated with the help of descriptive translation method. For example: *Doubting Thomas* — *hər şeydən şübhələnən, sübut olmadan heç bir şeyə inanmayan insan*; *to meet one's Waterloo* — *məğlub olmaq*; *to grin like Cheshire cat* — *özündən razı şəkildə gülmək*; *to have gumleaves growing out of ears* — *axmaq, dayazdişüncəli insan haqqında*; *Pandora's box* — *müxtəlif çətinlik və bədbəxtliyin mənbəyi*; *Pyrrhic victory* — *zərərin qazancdan daha artıq olduğu qələbə*; *Peeping Tom* — *digərləri geyinib-soyunduğu zaman gizlicə onları izləyən insan*; *to be Greek to someone* — *anlaşılmayan, çətin bir şey haqqında*; *to send smb. to Coventry* — *cəzalandırmaq məqsədilə bir kəs ilə danışmamaq, ona məhəl qoymamaq*; *to have kissed the Blarney stone* — *inandırıcı olmaq, inandırıcı danışmaq*.

One of phraseological units which does not have an equivalent expressed by a single word or a fixed expression in Azerbaijani is *refrigerator rights*. It expresses an extremely close and friendly relationship between different people. In Azerbaijani, this combination is translated as “icazəsiz, soruşmadan başqasının soyuducusuna girə bilmə hüququ”. Of course, you have to be sincere enough as a member of the family with the host to enter the refrigerator in someone else's house without asking permission and take whatever you want. Expressing extreme closeness and sincerity in relationships, this combination forms a phraseological gap in Azerbaijani.

The proverb “Don't throw the baby out with the bath water” formed on the basis of traditions specific to the English people forms a phraseological lacuna in the Azerbaijani language. According to this tradition, in the Middle Ages, the British held a “big bath” ceremony in May. The British would fill a large tub with hot water and all members of family

¹⁰ Türksevr (Musayev), O.İ., Əliyev, T.İ., & Məmmədov, Q.Q. (və b.). (2004). İngiliscə-Azərbaycanca lüğət. Şərq-Qərb. P. 530.

¹¹ Ibid. P. 831.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid. P. 529.

¹⁵ Ibid. P. 521.

¹⁶ Ibid. P. 519.

would be forced to bathe in the same water. The man of the house would have the privilege of taking the first bath in clean water. Then the other men and sons of family, then the women and girls, and finally the children would bathe in the same water. Babies were the last to bathe in dirty water. The water was so dirty that it was almost impossible to see the baby in the water. On the basis of this tradition, the emphasized expression was appeared. According to this proverb, when we throw away something unnecessary and get rid of it, it is recommended to preserve the necessary and valuable things in it.

Discussion

It should be emphasized that the study of lacunology, various classifications of lacunae and their methods of elimination are of paramount importance, on the grounds that lacunology and its problems haven't been investigated thoroughly in world, as well as Azerbaijani linguistics. We are planning to involve several novels and short stories from American and British literature to further research. We are going to compare source and target texts parallelly. After that we shall find out lacunar units from

source language and discuss the formation of lacunae in target language. We shall attempt to classify lacunae and determine the methods of elimination of the selected lacunae.

Conclusion

It is clear that not only two languages but also two cultures are involved in the translation process. As a conclusion, we can note that translation is a very difficult and multifunctional type of activity. The identification of non-equivalent lexical units and the analysis of intra-linguistic and extra-linguistic factors as a result of which lacunae are formed in target language, are considered to be one of the crucial issues of translation studies. In recent years, we see that English and Azerbaijani languages, as well as cultures have been involved in extensive research. Although problems related to lacunae have been thoroughly studied in European and Russian linguistics, unfortunately, they have been poorly studied in Azerbaijani linguistics. Examples of words and non-equivalent lexical units that cause difficulty in translation from English to Azerbaijani are shown in the presented research work.

References

- Antipov, G.A. (1989). *Text as a phenomenon of culture*. Science. (In Russ.).
- Azamova, D.Sh. (2022). Concept of lacuna in linguistics. *International Conference on Innovations in Applied Sciences, Education and Humanities*, (p.78–80). (In Russ.).
- Bayramova, L.K. (2011). Linguistic lacunar units and lacunae. *Bulletin of the Cherepovets State University*, (25), 22–27. (In Russ.).
- Barkhudarov, L.S. (1975). *Language and translation (Problems of translation theory)*. International relations. (In Russ.).
- Dobrovolskiy, D.O. (2011). Comparative phraseology: interlingual equivalence and translation of idioms. *Russian Language in scientific coverage*, (2), 219–246. (In Russ.).
- Zinnatullina, G.F., & Giniyatullina, L.M. (2017). Interlingual equivalence of proverbs in different languages. *Philology. Theory & Practice*, (5), 82–87.
- Maksimovskih, A.G. (2009). Linguoculturology as a new direction of modern linguistics. *Almanak of modern science and education*, (8), 88–90. (In Russ.).
- Maslova, V.A. (2001). *Linguoculturology*. Publishing House Academy. (In Russ.).
- Muravyev, V.L. (1975). *Lexical lacunae*. Publishing House of the Vladimir State Pedagogical Institute. (In Russ.).
- Sadokhin, A.P. (2004). *Intercultural communication*. Alfa-M. (In Russ.).
- Sternin, I.A. (2006). *Contrastive linguistics: problems of theory and methods of research*. West-East. (In Russ.).
- Khayrullina, P.X. (2023). Non-equivalent phraseological units in the language in the world of the national worldview. *The World of Science and Ideas*, 1, 73–77. (In Russ.).
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-210-217

EDN: ICXDKV

УДК 81'25

Научная статья

Формирование межъязыковой лакунарности в процессе перевода с английского на азербайджанский язык как результат межкультурных различий

Т.Т. Акберли

Бакинский славянский университет, Баку, Азербайджан

✉ turan.akbarli@gmail.com

Аннотация. Рассмотрена категория лакунарности, которая формируется в результате различий между культурами. Обычаи, история, литература, религия, мировоззрение и образ мышления народа репрезентируются в его языке. Обнаружено, что различия в языковых кодах являются причиной отсутствия совместимости между рабочими языками перевода. Объект исследования — лакунарные единицы и случайные лакуны, образующие категорию лакунарности. Проведен анализ слов и фразеологических сочетаний, при переводе которых с английского языка на азербайджанский возникают семантические пробелы.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культура и язык, лакуна, лакунарная единица, лакунология, фразеологические лакунарные единицы, фразеологические лакуны

История статьи: поступила в редакцию 01.09.2024; одобрена после рецензирования 22.09.2024; принята к печати 10.10.2024.

Для цитирования: Akbarli T.T. The formation of interlingual lacunarity in the translation process from English to Azerbaijani as a result of cross-cultural differences // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 210–217. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-210-217>

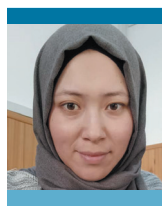
Список литературы

- Антипов Г.А. Текст как явление культуры. Новосибирск : Наука, 1989. 197 с. EDN: TTPBAF
- Аъзамова Д.Ш. Понятие лакуна в лингвистике // International Conference on Innovations in Applied Sciences, Education and Humanities. Barcelona. 2022. P. 78–80.
- Байрамова Л.К. Лингвистические лакунарные единицы и лакуны // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 25 (240). С. 22–27. EDN: OWYASB
- Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Междунар. отношения, 1975. 240 с.
- Добровольский Д.О. Сопоставительная фразеология: межъязыковая эквивалентность и проблемы перевода идиом // Русский язык в научном освещении. 2011. № 2 (22). С. 219–246. EDN: QBAPLV
- Зиннатуллина Г.Ф., Гиниятуллина Л.М. Межъязыковая эквивалентность пословиц в разноструктурных языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5 (71). Ч. 3. С. 82–87. EDN: YRLRZF
- Максимовских А.Г. Лингвокультурология как новое направление современной лингвистики // Альманах современной науки и образования. 2009. № 8 (27). Ч. 1. С. 88–90. EDN: OWDPNH
- Маслова В.А. Лингвокультурология. М. : Издательский центр Академия, 2001. 208 с. EDN: UKCOEJ
- Муравьев В.Л. Лексические лакуны. Владимир : Изд-во Владимирского Государственного педагогического института, 1975. 97 с.
- Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. М. : Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. 288 с. EDN: QOCSZT
- Стернин И.А. Контрастивная лингвистика: проблемы теории и методики исследования. М. : Восток-Запад, 2006. 206 с.
- Хайруллина Р.Х. Безэквивалентные фразеологизмы в языке в свете национального мировидения // Мир науки и мысли. 2023. № 1. С. 73–77. EDN: AZSAIK
- Kramsch C. Language and culture. Oxford : Oxford University Press, 1st edition, 1998. 134 p.

Об авторе

Акберли Туран Тельман кызы — аспирант, преподаватель английского языка кафедры общего языкознания, Бакинский славянский университет, Азербайджан, AZ1014, г. Баку, ул. С. Рустама, д. 33, turan.akbarli@gmail.com

ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА В ОБРАЗОВАНИИ LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD IN EDUCATION



Чинлода Мадина Сулеймановна

кандидат филологических наук,
заведующий научно-инновационным
отделом Института русского языка,
Киргизско-Российский Славянский
университет им. Б.Н. Ельцина,
Киргизская Республика, 720000, Бишкек,
ул. Киевская, д. 44, mudeina@mail.ru
ORCID: 0009-0005-2855-5870
SPIN-код: 5357-0473



Тагаев Мамед Джакыпович

доктор филологических наук, профессор,
директор Института русского языка,
Киргизско-Российский Славянский
университет им. Б.Н. Ельцина, Киргизская
Республика, 720065, Бишкек, пр. Чуй,
д. 44, mamed_tagaev@list.ru
ORCID: 0000-0002-3743-4713
SPIN-код: 8544-1419

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-218-224

EDN: IBCSTM

УДК 81.42:008 (575.2) (04)

Научная статья

Национальные образы в зеркале лингвокультурологии

М.С. Чинлода ✉, М.Дж. Тагаев

Киргизско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина, Бишкек, Киргизская Республика
✉ mudeina@mail.ru

Аннотация. Изучены и описаны процессы метафоризации в культурно-семантическом пространстве киргизского языка с привлечением данных других языков и культур. Выявлены особенности формирования наиболее ценностных для киргизского этноса лингвокультурных кодов и образов мира на фоне соотносительных смыслов арабского и других языков. Материалы исследования — образные метафоричные выражения киргизского дискурса и соотносительные им смыслы в арабском и русском языках. В качестве методов применены теоретико-методологические подходы, лежащие в основе лингвокультурологических исследований и работы в области когнитивной лингвистики. Актуальность и ценность данного и подобных исследований состоит в том, что раскрываются особенности аксиологии, мировидения и ментально-языкового мышления киргизского этноса.

Ключевые слова: образы мира, метафоризация, лингвокультурный код, соматический код, мировидение

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Заявление о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Чинлода М.С., Тагаев М.Дж., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 10.09.2024; одобрена после рецензирования 15.10.2024; принята к печати 20.10.2024.

Для цитирования: Чинлода М.С., Тагаев М.Дж. Национальные образы в зеркале лингвокультурологии // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 218–224. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-218-224>

Введение

Рассуждая о языке как об антропологическом факторе, В. Гумбольдт писал: «Человек думает, чувствует и живет только в языке и должен быть вначале сформирован им» (Гумбольдт, 1985: 77). Э. Бенвенист в этой связи писал, что такие понятия, как язык, культура, человеческая личность, могли бы стать основой для зарождения другой, новой лингвистики (Бенвенист, 1974: 45). Такая лингвистика, включив в орбиту антропоцентрического описания среду обитания человека, этническую культуру, помогла бы вскрыть подлинный характер языка, который, по словам В. фон Гумбольдта, «покоится на чем-то гораздо более тонком, сокровенном и менее доступном для анализа» (Гумбольдт, 2000: 162).

Таким направлением на современном этапе развития лингвистики стала лингвокультурология, позволяющая описать трансцендентальные и культурно отмеченные смыслы языка, которые недоступны при подходе к изучению языка с позиций традиционной лингвистики, изучающей только верхний слой языка. Таким образом, с помощью лингвокультурологии, ставящей перед собой вопросы взаимодействия человека, языка и культуры, можно проникнуть в ментальность этноса, его мировоззрение, архетипы сознания, которые в совокупности формируют национально-культурные образы мира.

Обзор литературы

Существует мнение, что именно через образ мира, который человек «носит» в себе, воспринимается мир (Красных, 2001: 63). Как известно, образы мира в сознании носителей культуры формируются на основе особенностей

национально-культурного видения мира этноса, которые получают отражение в языковой картине мира, представляющей из себя совокупность запечатленных в языке знаний о мире, человеке и его культуре.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, «проблема восприятия должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности» (Леонтьев, 1983). Исследователь основывается на том, что индивид в своем сознании строит образы мира в процессе своей жизнедеятельности, причем единицей в процессах смыслового восприятия выступает звуковой облик целого слова (Леонтьев, 2003). Это дает основание полагать, что каждый этнос выстраивает определенную языковую картину мира, отраженную в лексико-фразеологической системе языка (Тагаев, 2023: 113).

Таким образом, через язык мы можем раскрыть уникальный колорит культуры этноса, в которой «широко функционирует обширная парадигма образов, выполняющих знаковую функцию» и в семиотике культуры называемыми культурными кодами (Маслова, Пименова, 2016: 61). Следовательно, каждый язык представляет собой систему кодов: фонологических, лексико-фразеологических, морфологических, синтаксических и др. Когда же речь идет о кодировании информации, связанной с культурой и национальным мировидением, языковыми знаками, имеется в виду лингвокультурный код.

Как отмечают исследователи, лингвокультурный код — это понятие, которое стало входить в активный научный оборот сравнительно недавно, поэтому до сих пор для него нет общепризнанного определения, о чем свидетельствует анализ содержания статей,

посвященных данной проблематике (Маслова, Пименова, 2016: 11). Логика научного поиска в новых направлениях, как правило, заключается в движении от общего к частному, что ведет к сужению объекта исследования. В этой связи полагаем, что к изучению лингвокультурного кода можно применить два подхода, связанных с широким и узким его пониманием. Широкое понимание предполагает выделение таких базовых кодов культуры, как соматический, пространственный, временной, предметный и др. Надо полагать, что этот список кодов культуры представляет собой открытый ряд и может пополняться. Так, исследователи выделяют разное их число — от 6 до 15 (Тагаев, 2023: 110).

Узкое понимание данного термина связано с делением лингвокультурного кода на субкоды, назначение которых заключается в том, чтобы «смоделировать всю действительность сквозь призму какой-либо одной образной темы», создающей ассоциативное поле смыслов (Савицкий, 2016). Таким образом, узкое понимание термина позволяет рассматривать лингвокультурный код как отдельно взятый концепт-образ, который устанавливает кванты глубинных национально-культурных смыслов и образов мира, создающиеся коллективным сознанием этноса и затем закрепляющиеся в языке. Образы мира, поступающие в сознание человека извне, перерабатываются и интерпретируются согласно потребностям человека и в соответствии с культурными традициями получают оформление в ментальных сущностях, каковыми являются концепты, после чего в своих ключевых содержательных характеристиках закрепляются в значениях слов и кодируются знаками национального языка с целью передачи их смысла другим членам языкового коллектива (Эргешбай кызы, Тагаев, Темиркулова, 2023; Тагаев, 2023).

Таким образом, благодаря одному из важных свойств языка, к которому относятся процессы лингвокультурного кодирования, каждый язык обретает национально-культурное своеобразие и собственную аксиологию.

Цель исследования заключается в изучении и описании процессов метафоризации в культурно-семантическом пространстве киргизского языка с привлечением данных других языков и культур, и выявление особенностей формирования наиболее ценностных для киргизского этноса лингвокультурных кодов и образов мира на фоне соотносительных смыслов арабского и других языков.

Материалы и методы исследования

Основным материалом исследования послужили образные метафоричные выражения киргизского дискурса и соотносительные им смыслы в арабском и русском языках, значения которых извлечены из толковых, фразеологических, энциклопедических словарей киргизского, арабского и русского языков.

Принципы и методы исследования — совокупность теоретико-методологических подходов, на которых основываются лингвокультурологические исследования и работы в области когнитивной лингвистики.

Архетипы сознания киргизского этноса, которые легли в основу современных образных метафорических выражений, выявляются методом сравнительно-сопоставительной лингвокультурологической экстраполяции и трансляции образных смыслов одного языка в другой, что позволяет выявить национально-культурные особенности представления и переработки знаний языковым сознанием носителей разных языков.

Образное содержание и семантические свойства метафор выявляются с помощью метода лингвокогнитивного моделирования, в содержание которого входит как лингвокогнитивный анализ, так и семантико-когнитивный подход, которые направлены на изучение инвариантных смыслов и их культурно-языковых реализаций, обусловленных различными его интерпретациями носителями различных языков.

Также использован метод пропозиционально-фреймового моделирования, с помощью которого выявляются особенности передачи одного

и того же образа средствами другого языка, что позволяет выявить языковые приоритеты и аксиологию разных культур.

Результаты исследования и обсуждение

В киргизской культуре экологическая среда и род занятий этноса — скотоводство — выдвигают на первый план и чаще всего актуализируют зооморфный код культуры. Сызмалства каждый киргиз наблюдал, что печень у животных (1) имеет гладкую форму, (2) является органом, куда стекается вся кровь (Тагаев, Чинлода, 2023).

Первый признак лег в основу метафорического переноса, благодаря чему словом *боор* стала называться всякая гладкая поверхность в окружающей действительности: гладкий склон горы, сторона обрыва или глиняного забора, ровная часть долины и др. Отсюда выражения *тоонун боору* «склон горы», *жардын боору* «стена обрыва», *Чүйдүн боору* «Чуйская долина» и др. (Тагаев, 2023: 112).

Второй признак лег в основу метафорических выражений, которые обозначают отношения родства между людьми, связанными кровными узами: *боорум* (моя печень) «родной, единокровный»; *бооркер* (имеющий отношение к печени) «отзывчивый, склонный поддерживать родственные отношения»; *боордош* (имеющий единую печень) «дружественный» и др.

Интересно отметить, что пословица в киргизском языке *Бала боор этиң менен тең* «ребенок равен печени» (смысл: дитя дорого сердцу) соответствует арабскому высказыванию *أكبادنا أولادنا* «наши дети — наша печень». Также в арабском языке выражением *كبدِي فِلْدَة* «кусочек моей печени» мама называет своего ребенка, а выражением *كبدِي فِي* «ты в моей печени» носитель арабской культуры выражает свою симпатию понравившейся девушке и выражает готовность внести ее в круг своих близких родственников, т.е. жениться.

Таким образом, способ метафорического выражения родственных отношений через

концепты *боор* (кырг.), *бауыр* (казахск.), *jigar* (узб.) составляет одну из типологических особенностей тюркских языков, которая перекликается со смыслами арабской культуры.

Важно отметить, что мировидение киргизского этноса кодируется не только концептом *боор* (печень), но и в целом через внутренние органы — *ич* «внутренности»: *ичим ачышат* (внутренности словно посыпаны солью) «сожалею, скорблю»; *ичим чыкпайт* (внутренности не сходятся) «не доверяю, не верю»; *ичим күйөт* (внутренности горят) «сильно переживаю», *ичи тар* (внутренности тесные) «завистливый, скупой»; *ичи кенен* (внутренности вместительные) «добрый, щедрый» и др.

Основу лингвокультурологии составляют процессы метафоризации, предполагающие использование уже известного наименования в целях вторичной номинации по тем или иным общим семантическим признакам. Поиск и обнаружение этих признаков зачастую относятся к сфере бессознательного, а потому результат метафоризации становится одной из характеристик мировидения этноса. Сравним следующие предложения: *Поднимитесь на вершину горы* (русс.) и *Тоодун башына чыккыла* (кырг.) («Поднимитесь на голову горы»). Если в русском языке смысл «верхняя часть» выражен словообразовательной формой — дериватом *вершина*, то в киргизском языке это значение получило обозначение способом метафорической деривации по сходству с телом человека.

Тело человека в киргизском языковом сознании является своего рода схемой или призмой, через которую человек видит внешний мир. Кроме того, части тела как совокупность концептов образовывали концептуальную систему, которая могла переноситься для называния других соотносительных концептуальных систем мира действительности, а своеобразие фрагмента реальности определяло, какие части тела более всего применимы для процессов номинации. Например, *колтук* (подмышка) «тупиковое окончание оврага, тупик»; *ооз* (рот) «вход в пещеру, ущелье

и др.»; *бет* (щека) «видимый ровный склон горы». Сравним: в арабском языке *وجه* — лицо (как *бет* — «лицо» в киргизской культуре) — это любая ровная поверхность: *киттептин бети, көлдүн бети*; в арабском языке: *الكتاب وجه* — лицо книги (смысл: обложка) или *الأرض وجه* — лицо земли (смысл: поверхность земли) и др.

Особенность соматического кода культуры киргизов заключается в том, что в процессе вторичной номинации используются части тела как человека, так и животных. Причем у животных отмечаются чаще всего названия их внутренних органов. Данное обстоятельство создает билатеральный характер соматического кода культуры, который направлен на выполнение разных функций. С одной стороны, реалии внешнего мира обозначаются через соматизмы, обозначающие тело человека, с другой — внутренние состояния личности, ее социальные связи — через обозначения внутренних органов животного.

При использовании парных соматизмов наблюдается такая особенность: приоритетным и функционально значимым становится часть тела, которая занимает обычно правую часть. Например, *оң кулагым угуп ал* (послушай правым ухом) «запомни хорошо» (кырг.). В данном случае предполагается, что информация, услышанная правым ухом, воспринимается лучше. *Бектур келгени жакшы болбодубу. Оң колумдай бала экен* (Хорошо, что приехал Бектур. Он как моя правая рука) «Он помогает мне очень хорошо, действуя словно моя правая рука». Сравним: в русском языке: «*Мой первый помощник, моя правая рука*».

Кодированный смысл мы находим также в названии рассказа Ч. Айтматова «Атадан калган туяк» («Копытце, оставшееся после отца»). Смысл названия произведения

непонятен для русскоязычного читателя, что обусловлено своеобразием национального кода. Между тем образ, создаваемый словом *туяк* (копытце), хорошо известен носителям киргизской культуры. Сравним: *андан туяк калбады* (он не оставил после себя копыт) «он не оставил после себя детей, наследников». В этой связи название упомянутого выше рассказа должно переводиться на русский язык с учетом смыслового содержания рассказа — «Солдатенок».

Полученные результаты доказывают, что в киргизской культуре зооморфный и соматический коды культуры занимают ведущие позиции в процессах познания мира и его оценки. Обнаруживается значительное сходство в мировидении и аксиологии у киргизов и других тюркоязычных народов. При этом образы мира тюркоязычных народов коррелируют с образами мира арабов, поскольку и для тех, и для других было характерно родоплеменное устройство общества, кочевой образ жизни, а также род занятий — животноводство. Однако различия в культурно-историческом развитии этих народов сформировали различные и уникальные для каждого из них языковые картины мира.

Заключение

Таким образом, благодаря изучению процессов метафоризации, являющихся основой лингвокультурологии, мы можем познать идеоэтнические особенности ментально-языкового мышления, аксиологии и мировидения этноса, которые формируются на базе архетипов, сложившихся под влиянием различных факторов: места проживания, культуры, традиций, быта народа.

Список литературы

- | | |
|--|---|
| <p>Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 445 с.</p> <p>Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985. 451 с.</p> | <p>Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 2000. 400 с.</p> <p>Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций. М. : ИТДГК Гнозис, 2001. 270 с.</p> |
|--|---|

Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. Т. 2. М. : Педагогика, 1983. С. 251–261.
Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. 287 с.
Маслова В.А., Пименова М.В. Коды лингвокультуры. М. : Флинта, Наука, 2016. 180 с.
Савицкий В.М. Лингвокультурные коды: к обоснованию понятия // Вопросы современной лингвистики. 2016. № 2. С. 55–62. <https://doi.org/10.18384/2310-712X-2016-2-55-62>
Тагаев М.Дж. Лингвокультурный код как способ аксиологического описания национально-культурного своеобразия

языков // Научная мысль Кавказа. 2023. № 1 (113). С. 108–117. <https://doi.org/10.18522/2072-0181-2023-113-108-117>
Тагаев М.Дж., Чинлода М.С. Национально-культурные образы мира через призму концепта «печень» // Научная мысль Кавказа. 2023. № 3 (115). С. 111–117. <https://doi.org/10.18522/2072-0181-2023-115-111-117>
Эргешбай кызы М., Тагаев М.Дж., Темиркулова Б.А. Модели описания языка и лингвокультурный код в создании образов мира в тюркских и русском языках // Бюллетень науки и практики. 2023. Т. 9. № 3. С. 521–528. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/88>

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-218-224

EDN: IBCSTM

UDC 81.42:008 (575.2) (04)

Research article

National images in the mirror of linguoculturology

Madina S. Chinloda ✉, Mamed Dzh. Tagaev

Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsin, Bishkek, Kyrgyz Republic
✉ mudeina@mail.ru

Abstract. The authors study and describe the processes of metaphorization in the cultural and semantic space of the Kyrgyz language using data from other languages and cultures. As a result of the study, the features of the formation of the most valuable linguacultural codes and images of the world for the Kyrgyz ethnic group were identified against the background of correlative meanings of Arabic and other languages. The material was figurative metaphorical expressions of the Kyrgyz discourse and correlative meanings in the Arabic and Russian Languages. The principles and methods of the study are a set of theoretical and methodological approaches that underlie linguacultural studies and work in the field of cognitive linguistics. The relevance and value of this and similar studies is that they reveal the features of the axiology, worldview and mental-linguistic thinking of the Kyrgyz ethnic group.

Keywords: images of the world, metaphorization, linguocultural code, somatic code, worldview

Authors' contribution: undivided co-authorship.

Conflicts of interest. The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 10.09.2024; approved after reviewing 15.10.2024; accepted 20.10.2024.

For citation: Chinloda, M.S., & Tagaev, M.Dzh. (2024). National images in the mirror of linguoculturology. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 218–224. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-218-224>

References

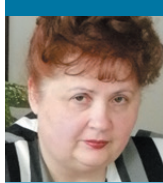
- Benveniste, E. (1974). *General linguistics*. Moscow: Progress. (In Russ.).
Ergeshbai kyzy M., Tagaev, M.Dzh., & Temirkulova, Y.A. (2023). Models of language description and linguocultural code in the creation of images of the world in the Turkic and Russian Languages. *Bulletin of Science and Practice*, 9(3), 521–528. (In Russ.). <https://doi.org/10.33619/2414-2948/88>
Humboldt, W. von. (1985). *Language and philosophy of culture*. Moscow: Progress. (In Russ.).
Humboldt, W. von. (2000). *Selected works on linguistics*. Moscow: Progress. (In Russ.).
Krasnyh, V.V. (2001). *Fundamentals of psycholinguistics and communication theory*. Lecture course. Gnosis. (In Russ.).
Leontiev, A.N. (1983). Image of the World. *Selected psychological works*. V. 2. Pedagogy, pp. 251–261.

- Leontiev, A.A. (2003). *Fundamentals of psycholinguistics*. Moscow: Meaning, Lan. (In Russ.).
- Maslova, V.A., & Pimenova, M.V. (2016). *Codes of linguoculture*. Moscow: Flinta, Science. (In Russ.).
- Savitsky, V.M. (2016). The concept of linguocultural codes: a rationale the theoretical substantiation of the concept of linguocultural codes. *Key Issues of Contemporary Linguistics*, (2), 55–62. <https://doi.org/10.18384/2310-712X-2016-2-55-62>
- Tagaev, M.Dzh. (2023). Linguistic and cultural code as a way of axiological description national and cultural identity of languages. *Scientific Thought of the Caucasus*, (1), 108–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.18522/2072-0181-2023-113-108-117>
- Tagaev, M.Dzh., & Chinloda, M.S. (2023). National and cultural images of the world through the prism of the concept of “liver”. *Scientific Thought of the Caucasus*, (3), 111–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.18522/2072-0181-2023-115-111-117>
- Vepreva, T.B. (2012). *Teaching professionally oriented foreign language vocabulary to students of non-linguistic specialties based on an integrated course*. [Abstract of Candidate Dissertation]. Saint Petersburg. (In Russ.).

About authors:

Mamed Dzh. Tagaev — Doctor of Philology, Professor, Director of the Institute of Russian Language, Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsin, 44 Chui Ave, Bishkek, 720065, Kyrgyz Republic, mamed_tagaev@list.ru
ORCID: 0000-0002-3743-4713 SPIN-code: 8544-1419

Madina S. Chinloda — PhD in Philology, Leading specialist, Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsin, 44 Kievskaya St., Bishkek, 720000, Kyrgyz Republic, mudeina@mail.ru
ORCID: 0009-0005-2855-5870 SPIN-code: 5357-0473



Сирота Елена Владимировна

кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры славистики
филологического факультета, Бельцкий
государственный университет им.
Алеку Руссо, Республика Молдова, 3100,
Бельцы, ул. Пушкина, д. 38, sirotaelena@
mail.ru

ORCID: 0000-0002-2662-8512

SPIN-код: 1119-0343

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-225-236

EDN: IAKERI

УДК 81'37:007

Научная статья

Вербализация эмотивного концепта «страх»: лингвокогнитивный и лингвокультурологический аспекты

Е.В. Сирота

Бельцкий государственный университет, Бельцы, Республика Молдова

✉ sirotaelena@mail.ru

Аннотация. Смена лингвистической парадигмы детерминировала принцип антропоцентризма в языковых научных исследованиях (ориентацию на субъекта, его мировосприятие), изучение которого производится с учетом интралингвистических и экстралингвистических факторов. Именно этот факт обусловил объективацию ментальных явлений с помощью понятия «концепт», имеющего свою специфику в когнитивистике и лингвокультурологии. В этом и состоит один из аспектов актуальности исследования, второй связан с необходимостью корректировки понятия концепта и уточнением средств его репрезентации. Цель исследования — анализ значимой проблемы как когнитивистики, так и лингвокультурологии: построение концепта «страх», получившего в ряде работ статус эмотивно-когнитивного, выявление зон пересечения со смежными концептами, свидетельствующих о динамике данного явления. Методология в работе основана на концептуальных положениях указанных наук. Применены семный анализ, метод словарных дефиниций, этимологический анализ, полевое структурирование. Результаты исследования: дана дефиниция понятия «страх» на базе соотнесенности с определениями в философии, психологии, лингвистике; на основе дефиниции произведено структурирование концепта, относящегося к сегментному типу; выявлено ядро концепта, которое образует сегменты, являющиеся семантически равнозначными по степени абстракции. Сделан вывод о статусе концепта «страх» как ментальной структуры психофизиологического типа.

© Сирота Е.В., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Ключевые слова: полевое структурирование, сегментный концепт, компонентный анализ, ментальность, дифференциальные признаки

Заявление о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 15.09.2024; одобрена после рецензирования 12.10.2024; принята к печати 20.10.2024.

Для цитирования: Сирота Е.В. Вербализация эмотивного концепта «страх»: лингвокогнитивный и лингвокультурологический аспекты // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 225–236. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-225-236>

Введение

Тесная взаимосвязь языка, эмоций и сознания всегда считалась одной из приоритетных тем междисциплинарных исследований, поскольку эмоции так или иначе сопутствуют субъекту во всех сферах его существования, в постепенном познании мира, когнитивной и языковой деятельности, т.е. эмоциям присущ поистине междисциплинарный характер. В лингвистических исследованиях внимание ученых не раз было направлено на изучение различных эмотивных концептов, тем не менее их описание трудно назвать исчерпывающим.

Считаем актуальным и необходимым рассмотреть такое универсальное ментальное образование, в основе которого лежит понятие эмоции «страх».

Обзор литературы

Еще не выработана общепризнанная концепция о месте эмоций в жизни социума. Достаточно большое количество ученых, в частности, И.Н. Горелов, К. Изард, С.Л. Рубинштейн и др., относят человека к разряду эмоционально-социальных субъектов на основании того, что исследование действительности путем эмотивного восприятия может оказаться важнее сбора информации о континууме, так как эмоции образуют основу мотивационной системы человека и именно они осуществляют контроль за его деятельностью в реальном мире.

Мы опираемся на положение о том, что эмоции являются средством общения между

коммуникантами и тем самым отличаются от таких явлений, как инстинкт, драйв, рефлекс. Необходимо отметить наличие разнообразных научных дефиниций эмоции, наиболее точной считаем следующую: «Эмоция есть психический процесс, отражающий отношение человека к самому себе и окружающему миру» (Литвак, 1993: 4). Из такого определения следует, что эмоция вызывает изменения мимики, психосоматики и поведения субъекта и обладает средствами вербализации.

Проблемой страха занимаются философы, психологи, социологи, лингвисты — подобный интерес вызван сложностью и многогранностью данного феномена. К числу наиболее значимых из работ психологов, рассматривающих понятие «страх», относятся труды, авторы которых исследуют страх в контексте психологии эмоций: С. Рэчмену, Дж. Грейю, К. Изарду, С. Томкинсу. Так, психолог С. Томкинс считает появление страха результатом повышения активности нейронов. На нейрофизиологическом уровне страх начинает приобретать интегральные признаки с удивлением и возбуждением. Эмоции «страх» могут быть свойственны и качеству предметности, и качеству беспредметности. Определенный интерес в работе ученого представляет дескрипция трех основных эмоциональных состояний, находящихся в зависимости от интенсификации действия нейронов субъекта. Данные эмоции репрезентируются следующими биномами: удивление — испуг, страх — ужас, интерес — возбуждение (Tomkins, 1963).

Психолог К. Изард выявил дифференциальные признаки психологической эмоции «страх». На наш взгляд, особо следует обратить внимание на такие свойства:

- мера интенсивности, которая варьируется в пределах от неуверенности до абсолютной незащищенности;
- угроза жизни индивида — чувство-доминанта в случае страха;
- процессы изменения в организме человека, связанные с психосоматикой, мышлением, физиологической деформацией личности;
- потеря веры в силы человека;
- провоцирование развития шизофрении (Изард, 2000: 315–320).

В литературе по психологии одной из важных проблем признается учет дифференциации страха и тревожности. Отмечая безусловную близость данных состояний, психологи делают заключение о принадлежности состояния тревожности к ряду сложных, многоаспектных феноменов. В состав названного явления входят компоненты: страх — эмоциональная доминанта и ряд эмоций, относящихся к классу фундаментальных, — это эмоции стыда, страдания, гнева (Терещенко, 2005). Согласно приведенным доказательствам, можно прийти к выводу: состояние тревожности следует рассматривать как модель: страх + аффективные факторы.

На ранней стадии изучения эмоции были предметом рассмотрения в рамках философской парадигмы в трудах Платона, Аристотеля, Р. Декарта, Б. Спинозы, И. Канта.

Стремление понять сущность страха с философских позиций синхронизировалось с эволюцией человеческого мышления. Выдвигались различные типы каузации страха: так, античные философы находили причины данного феномена в боязни непознанного, а уход от данного состояния видели в рациональном осознании окружающей действительности.

Социальный аспект страха стал темой исследования П. Гольбаха, Ш. Монтескье, Ф. Шеллинга. П. Гольбах дает характеристику страху как регулятору социальной структуризации, который является средством сдерживания, заставляя индивида воздержаться от нанесения вреда обществу. Отсюда вывод: страх в полной мере можно характеризовать как средство сохранения социума (Гольбах, 1963).

Экзистенциалист М. Хайдеггер трактует страх согласно теории существования: страх — это человеческое бытие. Страх перед небытием привлек внимание М. Хайдеггера, потому что, как известно, главная тема экзистенциализма и есть бытие человека. Исходя из основного философского вопроса, можем констатировать, что антиподом бытия является небытие. Отсюда ученый исследует экзистенциальный страх, являющийся внутренним, а не причинным. Этот страх относится к сути человеческого бытия, сопутствует его «продвижению к горизонту» (Хайдеггер, 1986). Сопоставляя понятия «страх» и «ужас», философ определил страх как боязнь «растерявшегося настоящего», он получил объективацию «здесь», тогда как ужас возникает по причине неопределенности событий будущего, независимых от человека (Хайдеггер, 1986).

Авторы «Современного философского словаря» предлагают развернутую трактовку дефинирования исследуемой эмоции: «страх (греч. Phobos — ужас, боязнь, тревога) — это аффективное состояние человеческой души, которое переживается как страдание и выражается в ощущении неудовольствия. Испытывать чувство страха — значит подвергаться воздействию факторов, вызывающих напряженное ожидание, преодоление которого связано со временем»¹. В данном определении подчеркиваются такие дифференциальные признаки страха, как состояние аффекта, напряженное ожидание, временная зависимость, ощущение страдания.

¹ Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова, Т.Х. Керимова. М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 1997. С. 867.

Из сказанного следует, что страх принадлежит к одним из наиболее сильных и ярких эмоциональных состояний, присущих субъекту, и, по мнению философов, относится к важным категориям философии. Учитывая разнообразные философские концепции, в другом издании «Современного философского словаря» отмечается, что страх следует интерпретировать как способ бытия индивида в окружающей реальности. Именно это состояние позволяет познать и опознать субъект и определить сущность таких общечеловеческих универсальных категорий, как бытие, смерть, смысл жизни, свобода жизненного выбора².

Таким образом, можем прийти к заключению, что феномен страха изучается различными науками, что объясняется его многогранностью. Данные философии и психологии свидетельствуют о том, что страх способен вызывать как отрицательные (подавленность, ужас, скованность мышц и др.), так и положительные эффекты (мобилизацию внутренних ресурсов организма).

К вопросам языковой репрезентации страха обращаются лингвисты в рамках когнитивистики и лингвокультурологии, где исследуется концепт «страх» и средства его вербализации. В силу специфики эмоции страха считаем необходимым определить репрезентируемый концепт как эмотивный.

Н.А. Красавский предлагает дефиницию концептов, относящихся к типу эмотивных. Эмотивным концептом могут быть названы «этнически, культурно обусловленное, структурно-смысловое, лексически и/или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя помимо самого понятия образ, культурную ценность» (Красавский, 2001).

Цель исследования — анализ значимой проблемы как когнитивистики, так и лингвокультурологии: построение

концепта «страх», получившего в ряде работ статус эмотивно-когнитивного, выявление зон пересечения со смежными концептами, свидетельствующих о динамике данного явления.

Материалы и методы исследования

В исследовании соблюдается интеграции традиционного, когнитивного и лингвокультурологического методов. Страх рассматривается прежде всего с точки зрения лингвокогнитивного подхода как эмотивно-ментальная структура, при определении сущности исследуемого концепта используются методы и приемы семасиологического анализа. При моделировании структуры концепта применяется полевой подход. Концепт обладает иерархической организацией — его составляющие характеризуются взаимосвязанностью и формируют слои концепта: ядерные и периферийные. В данном случае используется образец многоаспектной методики структурирования концептов, отраженные в исследованиях З.Д. Поповой и И.А. Стернина. Указанный анализ предполагает этимологический анализ слов-вербализаторов ядра, метод словарных дефиниций, выявление парадигматических связей лексем-репрезентантов, деривационный анализ, текстовый анализ, а также трансформационный анализ лексем-объективаторов концепта.

Результаты исследования и обсуждение

Страх в данном исследовании понимаем как отрицательную эмоцию. Указанное чувство обладает способностью появляться в то время, когда индивид испытывает реальную или предполагаемую угрозу. Специфика страха выявляется и в том, что он подобен толчку, позволяющему транслировать тревожный

² Современный философский словарь / С.А. Азаренко, Д.В. Анкин, К.Ю. Багаев и др. ; под ред. В.Е. Кемерова, Т.Х. Керимова. 4-е изд. М. : Академический проект, 2020. 823 с.

сигнал остальным эмоциям, в которых отображаются поведенческие реакции человека, например эмоции тревожности. Тем не менее нельзя отождествлять тревогу со страхом, так как она каузирована в первую очередь ожидаемой опасностью.

Лингвист Н.В. Терещенко говорит о принадлежности концепта «страх» к абстрактным концептам, в отличие от концептов конкретных имен (Терещенко, 2005: 54). Данное утверждение считаем не совсем корректным, так как, по нашему твердому убеждению, в роли концепта не может выступать конкретный референт.

Обратимся к этимологии лексемы-имени концепта. Согласно данным этимологического словаря М. Фасмера, номинант концепта обладает следующими семемами: «род. п. -а, укр. страх, род. и. -у, др.-русс. страхъ, ст.-слав. страхъ φόβος (Супр.), болг. страх, сербохорв. страх, род. п. страха, словен. strah, род. п. straha, strahu, чеш. strach, слвц. strach, польск. strach, в.-луж. trach, н.-луж. tšach, полаб. Stroch»³.

М. Фасмер провел сравнительный анализ лексемы «страх» с латинским словом латинского происхождения Strāgēs, значение которого — «опустошение, поражение, повержение на землю»⁴. Исследователь выявил общность этимологии и с латышской лексемой struostet, struostīt, значение которой — «угроза, строгое предупреждение». Подобное сопоставление позволяет выделить объективный компонент значения — «желание причинить кому-нибудь неприятности».

О.И. Опарина исследовала этимологию слова «страх» и пришла к заключению, что слово стало употребляться в период с XI в. в восточнославянском языке, куда оно пришло из общеславянского языка-основы от первичного *strachъ. Лингвист делает интересные наблюдения: радикальный морф *strachъ

обнаруживает общность происхождения с русским словом «строгий», восходящим к индоевропейскому *(s)treg, семантика которого идентична значению лексемы «торчать». Подобная общность помогает сделать вывод о том, что лексеме «страх» была свойственная полисемия. Это и позволяет О.И. Опариной аргументированно доказать, что на синхронном уровне строгий и страшный объединены родственными связями в силу того, что лексема строгий обладает семантикой «средство каузации страха» (Опарина, 2004: 31–32).

Проанализируем словарные дефиниции, нашедшие отражение в толковых словарях. Так, в «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова понятийное содержание слова «страх» включает два лексико-семантических варианта: а) состояние сильной тревоги, беспокойства; б) каузация боязни тревоги и других состояний⁵. Как видим, дефиниция основывается на выделении двух лексико-семантических вариантов, что, безусловно, не позволяет подробно охарактеризовать специфику рассматриваемой эмоции.

Четырехтомный малый академический словарь А.П. Евгеньевой дает более расширенное толкование, отмечая в значении слова три семемы, репрезентирующие лексему «страх». К ним принадлежат:

- 1) «сильная тревога, беспокойство, душевное смятение перед лицом любого рода угрозы»;
- 2) «страшно» — семема, функционирующая в роли сказуемого, стилистически маркированная;
- 3) «очень, чрезвычайно» — стилистически отмеченная семема⁶.

Проанализировав представленные дефиниции, выявляем семемы лексемы «страх» на синхронном уровне:

³ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 томах / пер. с нем. 2-е изд., стереотип. М. : Прогресс, 1987. Т. 3. С. 772.

⁴ Там же.

⁵ Большой толковый словарь русского языка: А — Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост., гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург : Норинт, 2000. С. 1277.

⁶ Словарь русского языка: в 4 томах / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд. М. : Рус. яз., 1988. Т. IV. С — Я. С. 283.

С1: боязнь, робость, сильное опасение, испуг, тревога, фобия;

С2: сильное беспокойство, оцепенение, возникающее при сочетаемости с номинацией референта, способствующее возникновению страха; метафизический страх;

С3: покорное состояние индивида, подвергшегося страху, ответственность;

С4: важность осознания совершения любого поступка по причине страха смерти или угрозы близким;

С5: высокая степень проявления эмоции: изумительный, показатель большого количества;

С6: мужество, высокие нравственные качества, свидетельствующие об отсутствии страха;

С7: запугивать, устрашать, вызывать страх.

Известно, что вербализация концептов реализуется на лексическом, фразеологическом, паремиологическом уровнях, именно это и позволяет классифицировать эмотивный концепт «страх» как универсальный. Специфика употребления единиц языка, дистрибуция номинанта концепта, компоненты синонимической парадигмы, градация признаков — эти факты обладают своей особенностью для каждого языка.

Страх принадлежит к базовым врожденным эмоциям, подобную эмоцию испытывает любой индивид. А.А. Леонтьев отмечает, что в процессе эволюции происходит утрата основы изучаемой эмоции: лежащий в ее ядре инстинкт исчезает, постепенно приобретая сложнотерминированный характер и образуя разнообразные типы высших эмотивных процессов, к которым относятся социальные, эстетические, интеллектуальные вопросы, составляющие на данном этапе базу эмотивной жизнедеятельности индивида (Леонтьев, 1997).

Вербализация функции номинации реализуется с помощью органов чувств, которые принадлежат особой периферической физиологической системе. Именно данный факт

способствует первичному анализу информации, получаемой из окружающей действительности (внешняя среда) и посредством органов чувств (внутренняя среда организма). Результатом такой модификации реального мира служит психическое отображение знака. Синтез культуры и психики доказывается с помощью языка и мыслительной деятельности. Данный факт соотносится с реализацией когнитивной роли языка, которая находит воплощение в функционировании языка в таких процессах, как мышление, процесс обмена мыслями, восприятие действительности. Следовательно, интеграция лингвокогнитивного, лингвокультурного и психолингвистического аспектов формирует концепт. Яркое свидетельство этому — эмерджентность синергической модели концепта, разработанной В.В. Колесовым (Колесов, 2004).

Дефиниционно-компонентное рассмотрение лексем-номинантов концепта «страх» помогает определить ядерную смысловую структуру изучаемого концепта. На базе данного анализа устанавливаем семантические показатели лексемы «страх»:

- а) негативность-позитивность эмотивного состояния;
- б) степень интенсивности;
- в) опасение;
- г) опасность;
- д) каузация страха;
- е) нарушение концентрации внимания⁷.

К ядерным, концептуальным относим уровни концепта «страх»:

- 1) отрицательная эмоция наивысшей меры интенсивности с четким детерминантом;
- 2) эмоция производного типа с отсутствием каузатора.

Проанализировав синонимический ряд с доминантой страх, строим синонимическую парадигму с компонентами: «страх — ужас, трепет, жуть, испуг, паника, страсть, боязнь, опасение»⁸. Интегральным смысловым

⁷ Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1985. С. 630.

⁸ Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 2001. С. 561.

признаком приведенной парадигмы можно считать опасение. Определяем дифференциальные (ДП) и интегральные признаки квазисинонимов — членов парадигмы:

- страх — испуг — опасение — паника — страсть — жуть: ДП — градация — усиление меры нарастания эмотивного напряжения;
- испуг — паника: ДП — быстрота действия эмоции;
- испуг: ДП — непродолжительность эмоции;
- паника: ДП — отсутствие контролируемости эмоции;
- опасение — боязнь: ДП — степень усиления ожидания пугающей, неизвестной ситуации.

Устанавливаем, что сема «страх» не является доминантной в семантике слов страсть и трепет.

Таким образом, можем выделить языковые единицы, конституирующие ядро и периферийные зоны концепта «страх» (рис.).

Компоненты ядра: специфические физиологические реакции (онемение, спазм в горле), тревога, испуг, опасность, ужас, паника.

Зона, близкая к ядру: беспокойство, трусость, угроза, боязнь, фобия, стресс, панический страх.

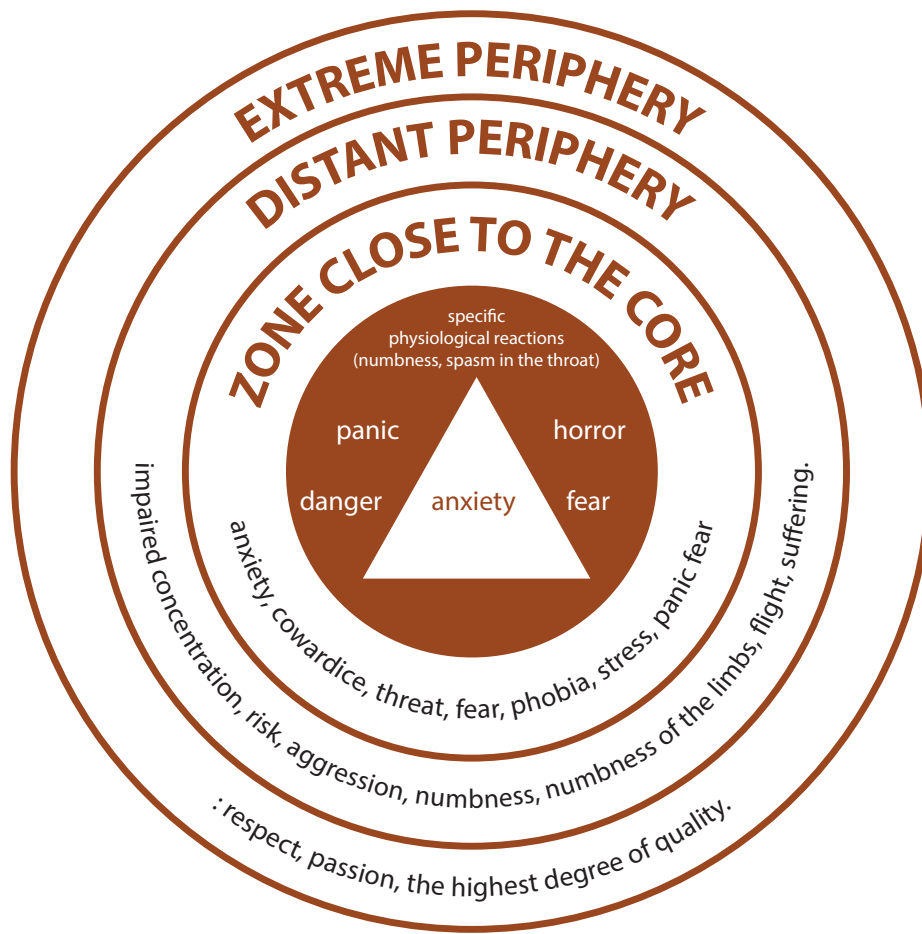
Дальняя периферия: нарушение концентрации внимания, риск, агрессия, оцепенение, онемение конечностей, бегство, страдание.

Крайняя периферия: уважение, страсть, высшая степень качества.



Семантическая структура концепта «страх»

Источник: выполнила Е.В. Сирота.



Semantic structure of the concept "Fear"

Source: completed by E. Sirota.

Перейдем к анализу интерпретационного поля концепта (метонимических и метафорических словосочетаний и выражений). Метафорическое переосмысление любого концепта, как справедливо отмечают исследователи, — это свидетельство этнической специфики определенного этноса и средство репрезентации этнического мировосприятия. Рассмотрим ряды лексем, конституирующих дальнюю периферию поля концепта «страх». Дальняя периферия структурируется лексемами, употребленными в транспозитивном значении: метафорами, метонимическими переносами, а также выражениями в виде фразеологизмов и паремий, объективирующими исследуемый эмотивный концепт. Метафорическая парадигма занимает в данном контексте

особое место. Метафоризация значения обладает спецификой в языковых картинах мира разных этносов несмотря на то, что законы ассоциативного мышления являются универсальными. Семантические модификации, характерные для русской языковой картины мира, обусловленные концептом «страх», можно представить в виде репрезентирующих метафорических парадигм, выраженных следующими моделями:

страх → физическое, психосоматическое и ментальное состояния, они объективируются в выражениях: *сердце остановилось, душа ушла в пятки, обезуметь от страха, дрожать от страха*;

страх → температурное состояние: *леденеть от страха, мороз по коже*;

страх → преодоление: *победить страх*;

страх → смерть: умереть от страха, страх смерти.

Необходимо отметить, что для номинанта концепта характерны такие типы метафор, как:

- а) антропоморфная: *страх сковал, бешеный страх, страх поселился;*
- б) натуроморфная: *кровь стынет, зубы стучат.*

Метонимическая парадигма вербализуется моделями, в которых ядром являются процессы и субстантиваты: дрожать, побледнеть, белесть, стучать, оцепенеть.

Следующий ярус дальней периферии концепта объективирован фразеологическими оборотами и паремиями: *язык за порогом оставить, поседеть от страха, окаменеть от страха* и др.

Немаловажно учитывать, что страх как эмоция обладает способностью репрезентироваться с помощью фонационно-просодических и кинесических средств. К числу данных средств относятся: проксемика, такесика, мимика, жесты, пантомимика, интонация, вибрация голоса. Специфика названных компонентов невербальной коммуникации между субъектами обусловлена их психофизиологической природой, что не уменьшает их чрезвычайную значимость для описания эмоций. Более того, они обладают способностью фиксироваться в языке в виде фразеологических единиц, паремий или описательных оборотов.

Проанализировав соответствующий материал, предлагаем когнитивную модель концепта «страх» (табл.).

Когнитивная модель концепта «страх»

Константные свойства страха	На уровне психосоматических реакций	• внешние проявления: потливость, озноб, бледность. • Внутренние состояния: отток крови, онемение конечностей, усиление сердцебиения.
	на уровне физиологической реакции	• внешние реакции: затрудненность дыхания, активность или пассивность • на уровне внутренних состояний: затрудненность работы мышц, паралич, повышенное артериальное давление, «ком» в горле», сухость во рту, головная боль, головокружение, звон в ушах
	на уровне поведенческих реакций	• стремление переменить местоположение, бегство, резкие реакции в виде борьбы
Каузация состояния	на уровне ментального состояния (когнитивные признаки)	• мысль о побеге, потеря концентрации внимания, нарушение памяти, спутанность сознания, рассуждения о близких, о неизбежности смерти, боязнь наказания
	на уровне психики	• чувство паники и беспокойства, агрессия, тревога, панический страх, принадлежность к определенному типу личности, стрессовое расстройство, депрессия
Интенсивность проявления страха	Активность	• бегство, стремительное движение
	Пассивность	• отказ мышц
Эмотивная оценка	Негативная	• ощущение паники, страха и ужаса
	Позитивная	• мобилизация всех ресурсов организма, ментальная организация в состоянии страха

Источник: составлено Е.В. Сиротой.

Cognitive model of the concept “Fear”

Constant properties of fear	at the level of psychosomatic reactions	- external manifestations: sweating, chills, pallor - internal conditions: blood outflow, numbness of the extremities, increased heartbeat
	at the level of physiological response	- external reactions: difficulty breathing, activity or passivity - at the level of internal states: difficulty of muscles working, paralysis, high blood pressure, “lump” in the throat, dry mouth, headache, dizziness, ringing in the ears
	at the level of behavioral reactions	desire to change location, flight, reactions in the form of a fight
Causation of state	at the level of mental state (cognitive signs)	thoughts of escape, loss of concentration, memory impairment, confusion, thoughts about loved ones, the inevitability of death, fear of punishment
	at the mental level	feelings of panic and anxiety, aggression, panic fear, belonging to a certain personality type, stress disorder, depression
Intensity of fear manifestation	Activity	Flight, rapid movement
	Passivity	Muscle failure
Emotive assessment	Negative	A feeling of panic, fear and horror
	Positive	Mobilization of all the body's resources, mental organization in a state of fear

Source: completed E.V. Sirota.

Мы рассмотрели проблему вербализации концепта «страх» в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах. Основное внимание уделили структурированию данного концепта на базе лексикографических источников, выявлению сущности понятия «страх» с учетом его репрезентации в таких науках, как психология, философия, логика, лингвистика. Основой для полевого структурирования исследуемого концепта стали работы известных представителей когнитивистики и лингвокультурологии. Материалом для вербализации ядра и периферийных зон являлись данные толковых фразеологических, паремиологических словарей.

В качестве перспективы считаем чрезвычайно важным исследование употребления

репрезентантов концепта «страх» в дискурсах различного типа, анализ семантических сдвигов в результате его функционирования. Интересным представляется также рассмотрение невербальной презентации концепта.

Заключение

Для многоаспектного рассмотрения семантики концепта «страх», находящегося на стыке психологии и лингвистики, наше внимание было акцентировано на изучении природы эмоции. С целью более глубокого анализа специфики данного феномена понадобилось привлечение категорий психологии, философии, логики, физиологии. Исследование

страха в указанных аспектах способствовало выявлению специфики универсальной понятийной основы концепта «страх». Это обусловлено тем фактом, что страх — базовая эмоция, свойственная любому субъекту вне принадлежности его к определенному этносу и отношения его к той или иной культуре. Данной эмоции свойственны внутренние и внешние физиологические, психосоматические, ментальные, поведенческие реакции. Важной характеристикой эмоции страха является связь

с категорией темпоральности: длительность, кратковременность, регулярность.

Осуществленный лингвокогнитивный и лингвокультурологический анализ вербализации концепта «страх» на основе взаимодействия таких наук, как физиология, логика, психология, философия, позволил представить более цельную картину исследуемого феномена в научном освещении. Поэтому с полным основанием мы делаем вывод: изучаемый концепт является ментальной структурой психофизиологического типа.

Список литературы

- Tomkins S.S. Affect, imagery, consciousness. Vol. II. The negative affects. New York : Springer Publishing Company, LLC, 1963. 580 p.
- Гольбах П. Избранные произведения : в 2 томах. М., 1963. Т. 1. 715 с.
- Изард К. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2000. 450 с.
- Колесов В.В. Язык и ментальность. СПб. : Петерб. востоковедение, 2004. 237 с.
- Красавский Н.А. Русская и немецкая концептосферы эмоций (опыт лингвокультурологического анализа словарных статей) // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : сб. / под ред. И.А. Стернина. Воронеж : Воронежский гос. у-т, 2001. С. 113–119.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 1997. 288 с.
- Литвак М.Е. Психологическая диета. Ростов-на-Дону : Психологическое айкидо, 1993. 60 с.
- Опарина О.И. Страх как лингво-психологическая составляющая языковой картины мира // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. Вып. 27. М. : МАКС Пресс, 2004. С. 26–35.
- Тереженко Н.В. Эвфемистические средства объективации концепта «страх» (на материале русского и английского языков) : дисс. ... канд. филол. наук. Пенза, 2005. 147 с.
- Хайдеггер М. Что такое метафизика? // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986. С. 298–306.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-225-236

EDN: IAKERI

UDC 81'37:007

Research article

Verbalization of the emotive concept “Fear”: Linguacognitive and linguacultural aspects

Elena V. Sirota

Alecu Russo Balti State University, Balti, Republic of Moldova

✉ sirotaelena@mail.ru

Abstract. The process of changing the linguistic paradigm determined the principle of anthropocentrism in scientific research in the field of language, that is, the orientation towards the subject, his worldview, for the study of which intralinguistic and extralinguistic factors are used. It is this fact that has determined the objectification of mental phenomena with the help of the concept of “concept”, which has got its own specificity in cognitive science and in linguacultural studies. This is one of the aspects of the relevance of the study; the second is related to the need of correcting this concept and clarify the means of its representation. The aim of the study is to analyze a significant problem of both cognitive science and linguacultural studies: the construction of the concept of “fear”, which has received the status of emotive-cognitive in a number of works, the identification of areas of intersection with related

concepts, indicating the dynamics of this phenomenon. The methodology in the study is based on the conceptual provisions of these sciences. Various methods have been used, including: sema analysis, the method of dictionary definitions, the etymological analysis, and the field structuring. Results of the study: a definition of the concept of “fear” is given based on the correlation with definitions in philosophy, psychology, linguistics. Relying on the definition, a structuring of the concept related to the segmental type is produced; the core of the concept is identified, which forms segments that are semantically equivalent in terms of the degree of abstraction. A conclusion is made about the status of the concept under study: the concept of “fear” is a mental structure of the psychophysiological type.

Keywords: field structuring, segmental concept, component analysis, mentality, differential features

Conflicts of interest. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 15.09.2024; approved after reviewing 12.10.2024; accepted 20.10.2024.

For citation: Sirota, E.V. (2024). Verbalization of the emotive concept “Fear”: Linguacognitive and linguacultural aspects. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 225–236. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-23022522364-10-3-225-236>

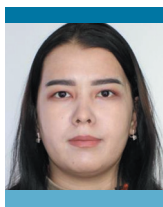
References

- Tomkins, S.S. (1963). *Affect, imagery, consciousness*. Vol. II. *The negative affects*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Holbach, P. (1963). *Selected works: in 2 volumes*, Vol. 1. Moscow. (In Russ.).
- Izard, C. (2000). *The psychology of emotions*. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Kolesov, V.V. (2004). *Language and mentality*. Saint Petersburg: Petersburg Oriental Studies. (In Russ.).
- Krasavsky, N.A. (2001). Russian and German emotion concept spheres (a linguo-cultural analysis of dictionary entries). In I.A. Sternin ed. *Methodological Problems of Cognitive Linguistics*, 113–119. Voronezh: Voronezh State University Publ. (In Russ.).
- Leontiev, A.A. (1997). *Fundamentals of psycholinguistics*. Moscow: Smysl publ., Publishing center “Academy”. (In Russ.).
- Litvak, M.E. (1993). *Psychological Diet*. Rostov-on-Don: Psychological Aikido Publishing. (In Russ.).
- Oparina, O.I. (2004). Fear as a linguistic and psychological component of the worldview. In V.V. Krasnykh, A.I. Izotov Eds. *Language, Consciousness, Communication: Collection of articles* (Vol. 27, pp. 26–35). Moscow: MAX Press. (In Russ.).
- Tereshchenko, N.V. (2005). *Euphemistic means of objectifying the concept “fear” (based on russian and english languages)*. PhD thesis in Philological Sciences. Pyatigorsk. (In Russ.).
- Heidegger, M. (1986). What Is Metaphysics? In *The New Technocratic Wave in the West*, 298–306. (In Russ.).

About the author:

Elena V. Sirota — PhD., Associate Professor, Department of Slavic Studies, Philological Faculty, Alecu Russo Balti State University, 38 Pushkin St, Balti, 3100, Republic of Moldova, sirotaelena@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2662-8512 SPIN-code: 1119-0343

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА LINGUOCULTURAL ADAPTATION IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE



Кайпанова Элеонора Айтжановна

аспирант, Каракалпакский
государственный университет
имени Бердаха, 230112, Узбекистан,
Нукус, ул. Чарджоу Абдирова, д. 1,
eleonorakaypanova@gmail.com

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-237-243

EDN: HUOBNG

УДК 81`246.2

Научная статья

Лингвокультурологический анализ учебников русского языка для каракалпакских учеников-билингвов

Э.А. Кайпанова

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Нукус, Узбекистан
✉ eleonorakaypanova@gmail.com

Аннотация. Изучение любого языка должно проходить в тесной связи с изучением культуры народа — носителя этого языка. Систему представления культуры народа в языке изучает лингвокультурология. Соизучение языка и культуры способствует формированию и развитию лингвокультурологической компетенции обучающегося как одной из важных компетенций языковой личности, в связи с чем особую значимость приобретает применение лингвокультурологического подхода в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Автор проводит лингвокультурологический анализ учебников русского языка для каракалпакских учеников-билингвов с позиции развития языковых, речевых и коммуникативных компетенций. Исследование посвящено рассмотрению структуры и содержания учебника для учащихся 7 классов школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения под научной редакцией Е.А. Хамраевой с позиции формирования лингвокультурологической компетенции при

© Кайпанова Э.А., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

помощи комплексного подхода к обучению РКИ в условиях отсутствия языковой среды. Делается вывод об инновационности учебного комплекса, текстовые материалы и типы заданий и упражнений которого позволяют одновременно работать над развитием языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений, тем самым способствуя формированию лингвокультурологической компетенции и помогая преодолевать языковые и культурные барьеры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурологические характеристики, культура, структура учебника

Заявление о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 30.10.2024; одобрена после рецензирования 15.11.2024; принята к печати 17.11.2024.

Для цитирования: *Кауранова Э.А.* Лингвокультурологический анализ учебников русского языка для каракалпакских учеников-билингвов // *Русский тест: теория и практика*. 2024. Т. 10. № 3. С. 237–243. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-237-243>

Введение

Русский язык играет большую роль в Узбекистане, позволяя достигать большой степени профессиональной интеграции учеников с русской и европейской культурой. В данный момент русский язык испытывает влияние новых трендов, а вместе с тем становится все более популярным как на мировом уровне, так и в Узбекистане.

С.Г. Тер-Минасовой доказано, что изучение иностранного языка в отрыве от культуры его народа не способно быть эффективным, так как язык тесно связан с культурой (Тер-Минасова, 2000). Исследования проблемы взаимосвязи языка и культуры привели к формированию нового научного направления в лингвистике — лингвокультурологии, изучающей систему представления культуры народа в языке, «определенным образом отобранную и организованную совокупность духовных ценностей и опыта языковой личности данной национально-культурной общности и обеспечивающей выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» (Воробьев, 1998: 350). По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, соизучение языка и культуры способствует формированию и развитию лингвокультурологической компетенции обучающегося как одной из важных компетенций языковой

личности (Верещагин, Костомаров, 1976). В связи с этим большую значимость приобретает поиск путей внедрения лингвокультурологического подхода в практику преподавания русского языка как иностранного и как неродного.

Обзор литературы

Подходы к проблеме формирования познавательной активности учащегося как способу развития коммуникативной компетенции нашли отражение в трудах Г.И. Щукиной и Т.И. Шамовой. Исследователи отмечают, что познавательная активность не сводится только к напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а больше тяготеет к качеству деятельности личности по отношению к содержанию учебного процесса за оптимальный промежуток времени (Шамова, 1982). Г.И. Щукина считает, что «познавательная активность» как качество личности, включающее стремление индивида к познанию, выражает интеллектуальную реакцию на познавательный процесс (Щукина, 1984: 130).

В.И. Биджиева делает акцент на использовании современных информационно-коммуникационных технологий, а также выделяет показатели эффективности познавательной активности учеников (Биджиева, 2022).

Исследование Л.А. Гранкина посвящено проблеме определения принципов отбора методических инструментов в обучении детей-билингвов русскому языку в начальной школе (Гранкин, 2023).

А.Д. Айбазова рассматривает проблему формирования познавательной деятельности младших школьников-билингвов на уроках русского языка в контексте формирования педагогических условий (соблюдение принципов дидактики, высокий уровень коммуникативной культуры и толерантности учителя и т.д.) (Айбазова, 2021).

К.А. Фоменко описывает педагогические приемы, направленные на развитие коммуникативной компетенции у детей билингвов и применяющиеся в данный момент в школах России (Фоменко, 2023).

Х.Х. Алисова анализирует текущую систему общего образования в условиях двуязычия, выделяет критерии эффективности развития коммуникативной компетенции (Алисова, 2020).

А.В. Миронова и Е.Ю. Никитина анализируют особенности подготовки специалистов, работающих с детьми-билингвами, и выявляют условия успешного обучения ребенка в билингвальной среде (Миронова, Никитина, 2021).

О.А. Матвеева и М.Л. Мальчевская приводят примеры заданий и упражнений, направленных на устранение речевых ошибок детей-билингвов, а также предлагают методические рекомендации по развитию произносительных умений и навыков (Матвеева, Мальчевская, 2020).

С.Т. Магомедова и С.Х. Гасанова выявляют трудности при обучении русскому языку у учащихся-билингвов и приводят способы решения данной проблемы. Исследователи предлагают проводить сравнительный анализ родного и русского языков, определять общее и различное в рассматриваемых языковых системах. Также учеными разработаны

рекомендации для устранения ошибок (Магомедова, Гасанова, 2017).

Г. Чжун исследует проблемы обучения детей-билингвов русскому языку, рассматривает современные работы русских и зарубежных ученых (Чжун, 2019: 353–35).

Таким образом, обучение русскому языку в билингвальной среде остается в центре внимания исследователей. Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку как иностранному, ориентированному на изучение языка и культуры, позволяет применять современные модели языкового образования. Для достижения этой цели актуально использование учебников с текстоцентрическим принципом подачи материала, который может быть мотивационным, коммуникативным, а также лингвострановедческим: тексты, в которых отражается образ жизни и поведения носителей русского языка, нравы, традиции, обычаи, специфика мышления русского человека в сравнении с родной языковой картиной мира. Также актуально использование литературных произведений, литературных переводов русской поэзии и т.п. Все сказанное в совокупности и предопределяет актуальность настоящего исследования.

Материалы и методы

В ходе исследования применяются описательный и сравнительный методы (для описания и сопоставления рассматриваемых языковых систем, а также для рассмотрения особенностей восприятия иностранными учениками различных языковых кодов), а также используется метод комплексного анализа.

Результаты

Мы проанализировали учебник для учащихся 7 классов школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения под научной редакцией Е.А. Хамраевой¹.

¹ Карпеченкова Ю.Г., Саримсакова Г.М., Узакова М.Х. Русский язык как иностранный. 7 класс : учебник для школ сред. общ. образования с узбек. и др. языками обучения / под науч. ред. Е.А. Хамраевой. Ташкент : Республиканский центр образования, 2022. 144 с.

Учебник представляет собой инновационный дидактический инструмент обучения, направленный на достижение учениками уровня В1.1. Он включает в себя работу над развитием различных видов речевой деятельности, а именно чтения, говорения, письма и аудирования. Кроме того, в нем содержатся игровые материалы, проекты и QR-коды для прослушивания заданий.

Учебник состоит из следующих тематических разделов:

1. Номинативная лексика, связанная с традиционным национальным образом жизни (жилище, топонимы местности и т.д.).
2. Номинативная лексика национальной одежды, кухни.
3. Номинативная лексика природы и искусства.
4. Номинативная лексика технологий, машин.
5. Номинативная лексика исторических событий.

Раздел «Проекты» предполагает создание образовательного продукта на разных его этапах: от составления плана действий и определения участников команды до практической реализации. Также в учебнике содержатся разделы «Аудирование» и «Словарь».

Для удобства применяются условные обозначения, предполагающие выполнение метапредметных действий: например, «читайте», «пишете в тетради», «говорите», «отвечайте на вопросы», «правила русского языка», «работа в паре/группе» и др.

С позиции развития лингвистических компетенций авторы предлагают для рассмотрения следующие темы:

- 1) образование имен существительных;
- 2) формы имен прилагательных;
- 3) числительные, их склонение;
- 4) местоимения;
- 5) переходные глаголы;
- 6) причастие;
- 7) деепричастие, деепричастные обороты;
- 8) образование наречий;

9) глаголы движения.

Каждый урок завершается обобщением и контролем изученного материала, в соответствии с которыми ученики повторяют слова прошедших уроков, пишут лексический диктант, отвечают на вопросы, заполняют таблицу на соответствие освоенных лингвистических категорий. Домашнее задание носит творческий характер.

В анализируемом учебнике под редакцией Е.А. Хамраевой реализуется принцип мнемоники — через ритмическую структуру и установление ассоциативных связей ученики изучают новую и повторяют освоенную информацию.

Авторы рассматриваемого учебника ориентированы на развитие у учащихся языковых, речевых и коммуникативных компетенций (Прощенко, 2022: 2612). Отметим, что учащиеся часто испытывают трудности в произношении звуков русского языка, правильном ритмировании и интонировании, а также подвержены влиянию акцента родного языка. Для решения данной проблемы, обусловленной языковой интерференцией, учащимся предлагаются задания, требующие анализа звукового материала и определения ошибок в произношении, а также формирования звукобуквенных соответствий (Афанасьева, 2019: 97). Сложности возникают и в постановке ударений, в связи с чем в учебнике уделяется большое внимание развитию навыков ритмирования отдельных лексических единиц (Нджелассили, 2020: 71).

Рассматриваемый учебник включает в себя логичный переход от простого к сложному материалу, учитывает общие и различительные характеристики изучаемого языка по отношению к родному.

Например, обычно изучение темы начинается с чтения текста и подбора подходящего заголовка, после чего учащимся предлагается ответить на вопросы по прочитанному материалу. Затем ученики объединяются в пары для обсуждения и пробуют самостоятельно составить диалог по рассмотренной

ранее модели. Также возможно написание небольшого рассказа на основе приведенных вопросов. Аудирование часто включает в себя прослушивание песен с дальнейшим обсуждением материала посредством ответов на вопросы. Уделяется внимание и развитию навыков пересказа. В каждой теме содержатся грамматические правила, приводится целесообразный лексический материал, а также выделяются наиболее сложные и важные составляющие при изучении темы. Грамматические упражнения состоят из подготовительных и речевых этапов, что позволяет «выводить» учеников в коммуникативную среду. Ядром каждого урока является текстовый материал, который может быть мотивационным, коммуникативным, а также лингвострановедческим. Учебник предполагает выполнение учениками двух проектов, а также включает игровые и творческие задания.

Необходимо отметить, что учебник содержит материалы для преподавателей: словарь, контрольно-диагностические материалы, содержание требований к достижению уровня языка учениками.

Основным преимуществом учебника под общей редакцией Е.А. Хамраевой мы считаем разнообразие тем, материалов, которые позволяют учащемуся выбрать наиболее подходящий для себя способ их освоения.

Отметим, что содержание учебника составлено таким образом, чтобы учащийся, работая с предлагаемыми материалами, активизировал все основные виды памяти: зрительную, слуховую, моторную (это позволяет учитывать индивидуальные качества ученика).

Особое внимание уделяется развитию лингвокультурологической компетенции: приводится культурологическая и экстралингвистическая информация, учитываются общественно-политические факторы. Лингвокультурологическая направленность реализуется посредством упражнений, предполагающих изучение языкового

материала с опорой на тексты о русской кухне, национальной одежде.

Культурная составляющая реализуется и в задании, предполагающем описание и анализ картины И.И. Левитана «Март», а также в упражнении, ориентированном на прослушивание фортепианного цикла композитора П.И. Чайковского «Времена года. Март. Песня жаворонка».

Приведем еще один пример задания: в одном из уроков приводится текст о Москве с необходимостью последующего выбора верных утверждений. Представленное упражнение позволяет ученикам кратко познакомиться с основными культурными достопримечательностями столицы: «Выберите верные утверждения: 1) Москва — столица России. 2) Москва — провинциальный город. 3) Третьяковская галерея и Государственный музей изобразительных искусств имени Пушкина находятся в Москве. 4) В Москве не работали писатели, художники, композиторы. 5) Роль Москвы в развитии русской культуры и науки велика».

Заключение

Анализ учебника русского языка как иностранного для учащихся 7 классов школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения под научной редакцией Е.А. Хамраевой демонстрирует инновационный подход в образовательном процессе. Представленные текстовые материалы и предлагаемые типы заданий и упражнений обеспечивают преодоление языкового барьера, позволяют одновременно работать над развитием языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений, формировать лингвокультурологическую компетенцию. Полагаем, что представленные в рассматриваемом учебнике задания могут быть в дальнейшем адаптированы под иные культуры с учетом их национальной специфики.

Список литературы

- Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилёва И.Б. Особенности преподавания русского языка как иностранного в билингвальной аудитории // Полилингвильность и транскультурные практики. 2019. Т. 16. № 1. С. 95–101. <https://doi.org/10.22363/2618-897X-2019-16-1-95-101>
- Айбазова А.Д. Педагогические условия развития познавательной деятельности младших школьников-билингвов на уроках русского языка // Современные научные взгляды в эпоху глобальных трансформаций: проблемы, новые векторы развития : материалы XLII Всерос. науч.-практ. конф. Том часть 1. Ростов-на-Дону, 2021. С. 246–248.
- Алисова Х.Х. Проблема билингвизма в современной педагогической науке и практике // Проблемы преемственности в обучении русскому языку в условиях билингвизма : сб. материалов Всерос. Науч.-практ. конф. Грозный : Чеченский государственный педагогический университет, 2020. С. 127–132.
- Биджиева В.И. Развитие познавательной деятельности младших школьников-билингвов на уроках русского языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–2. С. 36–38.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1976. 320 с.
- Воробьев В.В. Лингвокультурология: (теория и методы). М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1998. 331 с.
- Гранкин Л.А. Обучение русскому языку в современной общеобразовательной школе и фактор билингвизма: актуальные проблемы современной лингводидактики // Наука и школа. 2023. № 6. С. 229–237.
- Матвеева О.А., Мальчевская М.Л. Формирование произносительной культуры речи у детей-билингвов на уроках русского языка в начальной школе // Вопросы педагогики. 2020. № 12–1. С. 186–190.
- Магомедова С.Т., Гасанова С.Х. Сравнительно-сопоставительный анализ грамматических категорий русского и родных языков как основа обучения учащихся-билингвов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. Т. 11. № 3. С. 110–115.
- Миронова А.В., Никитина Е.Ю. Методические аспекты подготовки будущего учителя к обучению русскому языку детей-билингвов // Фундаментальные и прикладные науки сегодня : материалы XXV междунар. науч.-практ. конф., North Charleston, USA, 2021. Morrisville, NC, USA: LuluPress Inc., 2021. С. 100–105.
- Ноджелассили Б.А.О. Лингвокультурологический анализ учебника русского языка для габонских студентов-филологов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 1 (106). С. 69–74. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.25.29.009>
- Проценко А.Ю. Трудности обучения билингвов русскому языку // StudNet. 2022. № 4. С. 2610–2615.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 624 с.
- Фоменко К.А. Педагогические приемы на уроках русского языка в средней школе, направленные на социальную адаптацию билингвов // Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития : сб. материалов VI Всерос. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. Ставрополь, 2023. С. 281–284.
- Чжун Г. Обучение детей-билингвов русскому языку // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : сб. материалов V Междунар. науч.-метод. конф. Омск, 2019. С. 353–355.
- Шамова Т.И. Активизация школьника. М. : Педагогика, 1982. 209 с.
- Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1984. 176 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-237-243

EDN: HUOBNG

UDC 81`246.2

Research article

Linguoculturological analysis of Russian Language textbooks for Karakalpak bilingual students

Eleonora A. Kaypanova

Karakalpak State University named after Berdakh, Nukus, Uzbekistan

✉ eleonorakaypanova@gmail.com

Abstract. The study of any language should be closely connected with the study of the culture of the people who speak this language. The system of representing the culture of a people in a language is studied by linguacultural studies. Co-study of language and culture contributes to the formation and development of the linguacultural competence of the student as one of the important competencies of the linguistic personality, in connection with which the application of the linguacultural approach in the practice of teaching Russian as a foreign language (RFL) is of particular importance. The author conducts linguacultural analysis of Russian Language textbooks for Karakalpak bilingual students from the

perspective of developing language, speech and communicative competencies. The study examines the structure and content of the textbook edited by E.A. Khamraeva, intended for 7th grade students of secondary schools with Uzbek and other languages of instruction, from the perspective of developing linguacultural competence using an integrated approach to teaching Russian as a foreign language in the absence of a language environment. A conclusion is made about the innovative nature of the educational complex, the text materials and types of tasks and exercises of which allow simultaneous developing of language, speech and communicative skills and abilities, thereby contributing to the development of linguacultural competence and helping to overcome language and cultural barriers.

Keywords: Russian as a foreign language, linguocultural characteristics, culture, textbook structure

Conflicts of interest. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 30.10.2024; approved after reviewing 15.11.2024; accepted 17.11.2024.

For citation: Tagaev, M.Dzh., & Chinloda, M.S. (2024). Linguoculturological analysis of Russian language textbooks for Karakalpak bilingual students. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 237–243. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-23023722434-10-3-237-243>

References

- Afanasyeva, N.D., Zakharchenko, S.S., & Mogileva, I.B. (2019). Features of teaching Russian as a foreign language in bilingual audience. *Polylinguistics and transcultural practices*, 16(1), 95–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2618-897X-2019-16-1-95-101>
- Alisova, H.H. (2020). Problem of bilingualism in modern pedagogical science and practice. *Problems of continuity in teaching the Russian Language under conditions of bilingualism, Conference Proceedings* (pp.127–132), Chechen State University Publ. (In Russ.).
- Aybase, A.D. (2021). Pedagogical conditions of development of cognitive activity of the younger pupils-bilingual in the lessons of Russian Language. *Modern scientific views in the era of global transformations: problems, new vectors of development, Conference Proceedings* (pp.246–248). (In Russ.).
- Bijiyeva, V.I. (2022). Development of cognitive activity of the younger bilingual pupils in Russian lessons. *Problems of modern pedagogical education*, (74–2), 36–38. (In Russ.).
- Fomenko, K.A. (2023). Pedagogical lessons in Russian Language classes at secondary school, aimed at social adaptation of bilingualism. *Science and education: trends, problems, and prospects for development, Conference Proceedings* (pp. 281–284). (In Russ.).
- Grankin, L.A. (2020). Teaching the Russian Language in modern general education school and bilingualism factor: current problems of modern linguistics. *Science and school*, (6), 229–237. (In Russ.).
- Magomedova, S.T., & Gasanova, S.H. (2017). Comparative analysis of grammatical categories of Russian and native languages as the basis for teaching students-bilingual. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, 11(3), 110–115. (In Russ.).
- Matveeva, O.A., & Malchevskaya, M.L. (2020). Formation of the expressive language culture in bilingual children at Russian lessons in primary school. *Pedagogic issues*, (12–1), 186–190. (In Russ.).
- Mironova, A.V., & Nikitin, E.Y. (2021). Methodological aspects of the preparation of the future teacher for teaching Russian Language to children of Bilinguals. *Fundamental and Applied Sciences Today, Conference Proceedings* (pp.100–105). LuluPress Inc. (In Russ.).
- Njelassili, B.A.O. (2020). Lingvoculturological analysis of the textbook of Russian Language for Gabonese students-philologists. *Bulletin of Chuvash State Pedagogical University*, (1), 69–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.25.29.009>
- Proshchenko, A.Yu. (2022). *Difficulties in learning Russian bilingual. student*, (4), 2610–2615. (In Russ.).
- Shamova, T.I. (1982). *Activation of the schoolboy*. Pedagogy. (In Russ.).
- Shchukina, G.I. (1984). *Problem of cognitive interest in pedagogy*. (In Russ.).
- Ter-Minasova, S.G. (2000). *Language and intercultural communication*. Slovo.
- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1976). *Language and Culture. Linguistic and Regional Studies in Teaching Russian as a Foreign Language*. Russian Language.
- Vorobyov, V.V. (1998). *Linguoculturology: (theory and methods)*. RUDN University Publ. (In Russ.).
- Zhong, G. (2019). Training bilingual children to the Russian Language. *Problems of modernization of modern higher education: linguistic aspects, Conference Proceedings* (pp. 353–355). (In Russ.).

About the author:

Eleonora A. Kaipanova — PhD student, Karakalpak State University named after Berdakh, 1 Chardzhou Abdirova St, Nukus, 230112, Uzbekistan, eleonorakaypanova@gmail.com

НАУЧНЫЕ СОБЫТИЯ SCIENTIFIC EVENTS



Скнарев Дмитрий Сергеевич

доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
и лингвокультурологии института
русского языка, Российский университет
дружбы народов, 117198, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 10, стр. 3,
sknarev-ds@rudn.ru

ORCID: 0000-0002-9404-8421
SPIN-код: 4341-5566

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-244-249
EDN: HTWXSH

Сообщение

Дни лингвокультурологии в институте русского языка РУДН имени Патриса Лумумбы

Д.С. Скнарев

Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
✉ sknarev-ds@rudn.ru

Институт русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина (Бишкек, Кыргызская Республика) 3–5 октября 2024 г.

провели II Международный лингвокультурологический форум «Лингвокультурология в эпоху инноваций: ожидания и возможности, модели и практики». Мероприятие прошло с грандиозным размахом.

В форуме приняли участие 800 слушателей из 70 стран. Это филологи, преподаватели литературы, русского и иностранных

Использованы фото из архива Института русского языка РУДН.

© Скнарев Д.С., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>



языков, специалисты в области лингвокультурологии, лингвистики, лингводидактики, перевода и переводоведения, межкультурной коммуникации, интернет-лингвистики, журналистики, рекламы и связей с общественностью, аспиранты, магистранты и студенты университетов России, стран ближнего и дальнего зарубежья. В числе участников были гости из Словакии, Монголии, Сербии, Северной Македонии, Йемена, Камбоджи, Мьянмы, Анголы, Ливана, Греции, Кубы, Руанды, Мадагаскара, Шри-Ланки, Мексики, Германии, Марокко, Индонезии и других стран.

Форум проводился в рамках работы научной школы «Лингвокультурология и профессиональное общение», руководит которой доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и лингвокультурологии института русского языка РУДН профессор В.В. Воробьев.

На открытии форума участников и организаторов мероприятия поприветствовали президент РУДН В.М. Филиппов (Москва, РФ), директор института русского языка РУДН А.В. Должикова (Москва, РФ), президент МАПРЯЛ, президент Ассоциации преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) В.И. Толстой (Санкт-Петербург, РФ), директор института русского языка



им. А.О. Орусбаева Кыргызско-Российского Славянского университета им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина М.Д. Тагаев (Бишкек, Кыргызская Республика), заместитель руководителя Федерального агентства по делам Содружества Независимых государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному



гуманитарному сотрудничеству П.А. Шевцов (Москва, РФ), председатель Молдавского общества преподавателей русского языка и литературы (МОПРЯЛ) Т.П. Млечко (Кишинев, Республика Молдова), профессор Белгородского государственного национального исследовательского университета, заслуженный деятель науки РФ Н.Ф. Алефиренко (Белгород, РФ).

В первый день форума прошло расширенное пленарное заседание, на котором с докладами выступили известные российские и зарубежные лингвокультурологи: профессор В.В. Воробьев (Москва, РФ), профессор кафедры общей теории словесности Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова В.В. Красных (Москва, РФ), профессор кафедры дошкольного и начального образования педагогического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова В.А. Маслова (Витебск, РБ), декан филологического факультета, профессор Государственного института русского

языка имени А.С. Пушкина В.И. Карасик (Москва, РФ), профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета В.И. Супрун (Волгоград, РФ), заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики факультета иностранных языков Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова Е.Е. Иванов (Могилев, РБ), профессор Прешовского университета, ответственный за область русистского образования в высших учебных заведениях Ассоциации русистов Словакии Л. Гузи (Прешов, Словакия), профессор кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова С.Г. Шулежкова (Магнитогорск, РФ), заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского Т.Б. Радбиль (Нижний Новгород, РФ), главный научный сотрудник отдела теории и практики коммуникации им. Ю.С. Степанова Института языкознания РАН М.Л. Ковшова (Москва, РФ), профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков Казанского федерального университета М.И. Солнышкина (Казань, РФ), профессор Монгольского государственного университета образования, президент Монгольской ассоциации преподавателей русского языка и литературы Цэвээний Магсар (Улан Батор, Монголия), профессор кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН О.С. Чеснокова (Москва, РФ), профессор кафедры германистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына П.К. Кадырбекова (Бишкек, Кыргызская Республика), профессор кафедры русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного

университета Е.В. Харченко (Екатеринбург, РФ), профессор, заведующий научно-исследовательской лабораторией «Лингвобезопасность и психология информационного воздействия» Президентской академии Г.Г. Слышкин (Москва, РФ).

В центре внимания пленарных докладчиков были вопросы современного состояния лингвокультурологии в России и за рубежом, ее перспектив, психолингвокультурологии, речевого жанра как лингвокультурного феномена, лингвокультурологии славянского этноязыкового мира, медиаречи Интернета в свете квантитативной лингвокультурологии, культурного кода России и др.

Во второй день форума прошла VI Международная научно-практическая конференция «Лингвокультурологические чтения» по шести тематическим секциям:

- *Теоретические проблемы лингвокультурологии в XXI веке. Прикладные аспекты лингвокультурологии: сфера применения;*
- *Лингвокультурология как междисциплинарное знание. Взаимосвязь лингвокультурологии и других гуманитарных наук. Лингвокультурология и семиотика: новые задачи и точки роста;*

- *Активные процессы в современных языках в условиях лингвокультурной интерференции. Лингвокультурные вызовы современности. Лингвокультурология и современные массовые коммуникации: лингвомаркетинг и интернет-коммуникация;*
- *Межкультурная коммуникация в преподавании гуманитарных дисциплин. Лингводидактика как сфера практического применения лингвокультурологии. Лингвокультурологические аспекты перевода. Переводоведение;*
- *Язык, литература, культура: лингвокультурологический аспект;*
- *Лингвокультурология: взгляд молодых ученых.*

Всего было озвучено 250 докладов.

В этот день также прошло заседание постоянно действующего научного семинара «Социокультурная адаптация и межкультурная коммуникация: русский язык в междисциплинарном поле научных исследований», тема заседания была сформулирована следующим образом: «Концепт «семья» в различных лингвокультурах». Свои доклады представили профессор кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики Башкирского



государственного педагогического университета им. М. Акмуллы Р.Х. Хайруллина (Уфа, РФ), доцент кафедры русского языка и литературы Иссык-Кульского государственного университета им. К. Тыныстанова У.К. Кадыркулова (Каракол, Кыргызская Республика), заведующая кафедрой русского языка №4 РУДН Ю.М. Калинина (Москва, РФ), профессор кафедры русистики и славистики Хантер колледжа Городского университета З.К. Сабитова (Нью-Йорк, США), профессор кафедры русского языка и лингвокультурологии РУДН Д.С. Скарнев (Москва, РФ).

Финальным мероприятием, проведенным 5 октября 2024 г., стал круглый стол «Лингвокультурология: актуальные направления новейшего времени». На нем с докладами выступили профессор кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского государственного университета В.М. Мокиенко (Санкт-Петербург, РФ), профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина В.И. Аннушкин (Москва, РФ), заведующая кафедрой сопоставительной филологии и экскурсоведения Уфимского университета науки и технологий Ф.Г. Фаткуллина (Уфа, РФ), старший преподаватель кафедры славянских языков философского факультета Университета имени Матея Бела И. Цинтула (Банска Быстрица, Словакия), профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета Е.И. Голованова (Челябинск, РФ), профессор кафедры русского языка как

иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета Е.И. Зиновьева (Санкт-Петербург, РФ), профессор кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина И.Т. Вепрева (Екатеринбург, РФ), профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации социально-гуманитарного института Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева Э.А. Гашимов (Самара, РФ), директор Института русского языка Кыргызско-Российского Славянского университета (КРСУ) М.Д. Тагаев (Бишкек, Кыргызская Республика), директор Института русской словесности, доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского (Славянского) университета А.Г. Саркисян (Ереван, Республика Армения), профессор кафедры славистики Университета им. Свв. Кирилла и Мефодия Б. Мирчевска-Бошева (Скопье, Северная Македония), профессор института иностранных языков Кыргызского национального университета им. Жусупа Баласагына С.З. Садыкова (Бишкек, Кыргызская Республика), доцент кафедры редакционно-издательских технологий Белорусского государственного технологического университета В.И. Куликович (Минск, Республика Беларусь), заведующая кафедрой «Русский язык как иностранный» Южно-Уральского государственного университета А.А. Миронова (Челябинск, РФ).



В центре внимания ученых были проблемы лингвокультурной интерференции, цифровой коммуникативной реальности, национально-культурной маркированности терминов, лингвокультурного потенциала фразеологизмов, транслингвальной лингвокультурологии, формирования межкультурной компетенции, вопросы орфографии как источника лингвокультурологической информации и др.

В рамках форума прошло заседание клуба дипломатии детей и молодежи «ПушкинЪ». Форум завершили мастер-классы членов научной школы «Лингвокультурология и профессиональное общение» профессора кафедры русского языка и лингвокультурологии РУДН М.Л. Новиковой и доцента этой кафедры Ю.А. Воропаевой.

На закрытии мероприятия участники и организаторы приняли резолюцию, согласно которой III Международный лингвокультурологический форум пройдет в октябре 2026 г. Кроме того, поступило предложение о создании Международной ассоциации лингвокультурологов.

В центре внимания участников научного форума было осмысление кардинальных



изменений в культурно-коммуникативном пространстве России и мира в XXI в. и активных процессов, принципиально изменяющих качество современной лингвокультуры.

В ходе пленарного, секционных заседаний конференции, семинара и по результатам работы круглого стола были выдвинуты предложения по решению проблем дальнейшего развития межкультурной и межъязыковой коммуникации в обществе согласия и толерантности, сравнительно-сопоставительного языкознания, сохранения культурного наследия, а также развития образования на глобальном и локальном уровнях.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-244-249

EDN: HTWXSH

Note

The days of linguoculture at the Institute of Russian Language of RUDN University

Dmitry S. Sknarev

RUDN University, Moscow, Russian Federation

✉ sknarev-ds@rudn.ru

About the author:

Dmitry S. Sknarev — Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language and Linguoculturology, Institute of the Russian Language, RUDN University, 10 Mikluho-Maklaya St, bldg. 3, Moscow, 117198, Russian Federation, sknarev-ds@rudn.ru

ORCID: 0000-0002-9404-8421 SPIN-code: 4341-5566

ДЛЯ ЗАМЕТОК
